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 IV международной научной интернет-конференции январь-март 2011 г.

Киев prostobook.com 2011 УДК 159.9: 331.101.3 ББК 88.52 + 65.240

П - 84

Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Труды IV международной научной интернет-конференции, январь - март 2011 г./отв. ред. Е.Г. Ефремов, М.Ю. Семенов. – Киев: "Издательство Простобук", 2011. 278 с.

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

Все права на опубликованные материалы принадлежат авторам.

ISBN 978-966-2661-10-1

(с) Все права на опубликованные материалы принадлежат авторам, 2011

Оглавление

Ефремов Е.Г., Семенов М.Ю. Экономическая и организационная психология	5
Секция 1. Психологические аспекты освоения социально- экономического пространства	
Экономического пространства Голубева Е.В. Факторы экономического поведения в ситуациях пси- хологической игры	7
Мельник Ю. И., Яковлева И. Л. Особенности экономической идентичности сельских и городских жителей	15
Михеева С. А. Рациональность и экономическое поведение: меж- дисциплинарный подход	35
Посыпанова О.С. Психосемантический анализ товарного фетишизма у подростков	47
Семенов М.Ю. Психологические аспекты понимания цены и ценообразования	60
Трубавина И. Н. Социально-педагогическая деятельность как основа развития личности и семьи в меняющихся социально- экономических условиях	70
Секция 2. Социально-психологические проблемы профессио-	
нализации личности	70
Антоновский А. В. Совладающее и защитное поведение как фактор профессионального здоровья педагога общеобразовательной школы	76
Артюхова Т. Ю. Профессионализация как условие раскрытия жиз- ненного потенциала человека	93
Асмаковец Е. С. Копинг-поведение и физиологические реакции на стресс социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому	105
Басалаева Н. В. Динамика ценностно-смысловых составляющих профессионального сознания будущих педагогов в условиях педагогической практики	118
Галецкая И. И., Прядко С. В. Личностные факторы эмоционального выгорания операционно-кассовых работников	130
Емельянова Н. В. Формирование и развитие компетенций будущих специалистов по связям с общественностью с учетом индивидуальных стилей обучения	143
Каменева Л. В. Эмоциональное содержание феномена акме	153

Ковалевич М. С. Социально-психологические и педагогические про-	164
блемы профессионализации личности: синергетический подход	
Маленов А. А. Особенности формирования профессионального	177
самосознания в процессе получения психологического образования	
Маленова А. Ю. Самосознание как детерминант копинг-поведения в	189
ситуации трудоустройства	
Мельник Ю.И. Особенности профессионального самосознания	201
современных руководителей	
Новикова Т. В. Формирование учебного пространства в условиях	210
совершенствования системы профессионального самоопределения	
Нурлыгаянов И. Н., Хайртдинова Л. Ф. Представления об образе	219
специального педагога: содержание, динамика и структура	
Одинцова М. А., Семенова Е. М. Специфика структурной организа-	227
ции ценностно-мотивационной сферы подростков учреждений про-	
фессионального образования в ситуации аномии современного	
российского общества	
Самаль Е. В. Структурные компоненты самоактуализации как со-	242
ставляющей самосознания личности будущего психолога	
Селезнева М. В. Профессиональное самосознание преподавателей	259
военного вуза	
Шарова Н. В. Социальная и конфликтная компетентность в процес-	270
се профессионализации личности	

Экономическая и организационная психология

Когда мы открываем конференцию, всегда есть риск провалить мероприятие. Узкая тематика и значительный объем материалов, контроль аутентичности и русскоязычность сокращают количество потенциальных участников. Участвуют ученые-энтузиасты. Поэтому мы искренне рады утверждать, что IV конференция состоялась. Организаторами конференции является кафедра «Психология труда и организационная психология» и Лаборатория экономической психологии факультета гуманитарного образования Омского государственного технического университета.

В чем специфика наших конференций? Во-первых, это научные конференции: содержание приоритетно по отношению к статусу, статьи обширные (от 8 до 25 страниц), позволяют авторам подробно и развернуто выразить свое мнение. Во-вторых, это специализированные конференции: нет "окрошки" из тем, материалы адресованы специалистам в соответствующих областях; присутствуют две постоянные темы "Психологические аспекты пространства" социально-экономического "Социальноосвоения психологические проблемы профессионализации личности". В-третьих, это выгодные конференции: авторы ничего никому не платят, публикацию обеспечивают организаторы, а лучшие статьи публикуются в журнале «Омский научный вестник», который рекомендован ВАК для публикации результатов диссертационных исследований по специальностям педагогики и психологии. В-четвертых, это доступные конференции: труды конференций выложены в интернете, и любой желающий может познакомиться с работами авторов и использовать материалы для своих исследований. И, наконец, это демократичные конференции: в каждой публикации обязательно указан электронный адрес автора, и любой заинтересованный ученый может напрямую связаться с автором.

В чем специфика IV конференции? Возможно, самые значительные изменения выразились в том, что оргкомитет стал более требовательно подходить к отбору присланных материалов. Можно отметить такие показатели: каждый второй доклад был отклонен, примерно каждый пятый присланный доклад — плагиат (даже реферат из интернета прислали), каждые два из трех принятых докладов были возвращены на доработку их авторами, на это было потрачено фактически 2 месяца.

Заметно сократилось количество работ по экономической психологии. Тематика экономической психологии уходит в пограничные области с экономикой, педагогикой, социальной работой, маркетингом. Это несколько размывает предмет, но, с другой стороны, позволяет использовать опыт других наук. За последние годы получила серьезное развитие научная инфраструктура в психологии, возникли новые журналы для публикации результатов. Возможно, что с этим связано уменьшение числа присланных докладов.

Также стоит отметить, что все присланные работы сделаны без финансовой поддержки, за исключением исследования фетешизма, выполненного О.С. Посыпановой.

Участники секции «Психологические аспекты освоения социальноэкономического пространства» представили поровну теоретические разработки и материалы, включающие эмпирические исследования.

Среди участников секции «Социально-психологические проблемы профессионализации личности», как и в прошлые годы традиционными являются несколько тем. В частности популярной остается тематика, которая предполагает анализ структуры и особенности профессионального самозознания (М.В. Селезнева, Е.В. Самаль, И.Н. Нурлыгаянов, Е.Ф. Хайртдинова, Ю.И. Мельник).

Часть работ посвящена профессиональному выгоранию и коппинг поведению в профессиональной деятельности (Е.С. Асмаковец, И.И. Галецкая, С.В. Прядко, А.В. Антоновский, А.Ю. Маленова), а так же исследованиям в области учебного пространства профессионализации (Т.В.Новикова, Н.В. Емельянова, Н.В. Басалаева, А.А. Маленов).

Пожалуй, новой для этой конференции является тематика, посвященная гуманистическому подходу в анализе профессионализации и акмеологии (Артюхова Т.Ю., М.С.Ковалевич, Л.В. Камененва).

Интересная и, в некотором смысле оригинальная статья представлена Н.В. Шаровой. Особенность ее заключается в том, что задается новый аспект обсуждения, где профессионализация рассматривается не в отношении профессиональных функций, а в плане деловых отношений. Статья показывает, что в профессии мы не только субъекты профессионального труда, но еще и субъекты деловых отношений по поводу профессиональных функций, и это требует своей компетентности.

Оргкомитет признал лучшими среди присланных следующие статьи: О.С.Посыпанова (Калуга) «Психосемантический анализ товарного фетишизма у подростков», Н.В. Шарова (Ярославль) «Социальная и конфликтная компетентность в процессе профессионализации личности», Е.В.Самаль (Минск) «Структурные компоненты самоактуализации как составляющей самосознания личности будущего психолога». Эти статьи при желании авторов и доработке под требования журнала будут опубликованы в журнале «Омский научный вестник».

Оргкомитет выражает большую признательность всем, кто принял участие в конференции.

С уважением, Е.Г. Ефремов, М.Ю.Семенов

Секция 1. Психологические аспекты освоения социальноэкономического пространства

Факторы экономического поведения в ситуациях психологической игры

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

Введение. Экономическая психология – научно-практическое направление в современной психологии, изучающее психологические механизмы и процессы, которые лежат в основе экономического поведения (Дейнека, 2006). Она имеет дело с предпочтениями, выборами, решениями и факторами, оказывающими на них влияние.

Экономическое поведение представляет собой различные проявляющиеся вовне формы активности субъекта по отношению к различным экономическим объектам: выбор формы экономической активности, сама экономическая активность, различные формы экономического поведения (потребительского, сберегающего, инвестиционного и т.п.), «денежное поведение» (Журавлев, 2004).

Изучению «денежного поведения» посвящены работы зарубежных (В. Макдональд, Дж. Катона, П. Лант и С. Ливингстон, А. Мэттьюз, А Фернэм и др.) и отечественных психологов (О.С. Дейнека, А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, А.Б. Фенько и др.).

В исследовании «денежного поведения» активно используется моделирование экономических процессов в условиях лабораторных экспериментов с деньгами. Отмечая ограниченность возможностей лабораторного эксперимента для изучения реальной экономической жизни, исследователи признают важность подобных опытов для получения строго фиксируемых эмпирических данных и анализа взаимосвязей между изучаемыми переменными (Журавлев, 2004).

Одним из наиболее разработанных является эксперимент «Игра в ультиматум» В. Гута, Р. Шмиттберга и Б. Шварца (1982). В игре участвуют экспериментатор и два игрока. Экспериментатор предлагает одному из них (ведущему игроку) некоторую сумму денег, однако тот должен поделиться со вторым участником (ведомым игроком). Если второй участник согласится на предложенную сумму X, то первый получит общую сумму минус X. Если же второй участник не согласится, то никто из них деньги не получит (Экономическая психология, 2000).

Эксперимент «Игра в ультиматум» проводился разными исследователями - представителями зарубежной психологии. Типичные результаты эксперимента таковы: мода величины предложения другому игроку составляет 50% от общей суммы. Предложения меньше этого показателя отвергаются даже тогда, когда речь идет о довольно больших деньгах. Это было установлено, в частности, в экспериментах с индонезийцами Л. Кэмерон (1999), которая использовала в качестве предмета дележа сумму, эквивалентную заработной плате за несколько месяцев. Обобщая результаты экспериментов, проведенных в рамках теории игр, Г. Джинтис делает заключение, что люди склонны проявлять значительную щедрость (даже по отношению к незнакомцам); вклады в общее благосостояние и участие в общем деле считаются справедливыми, а получение выгоды за счет чужих считается несправедливым; люди склонны наказывать «нарушителей» принципа сотрудничества даже в ущерб собственным интересам (Gintis, 1998).

Однако описания подобных исследований, проведенных на отечественной выборке, имеющей свои социокультурные особенности, немногочисленны. Например, в 90-е гг. аналогичные опыты были проведены С.В. Малаховым. По результатам его экспериментов, соотношение оставляемой и предлагаемой доли составляет 5:5, т.е. соотечественники готовы отдать половину, либо опасаясь, что любое другое предложение будет отклонено (Экономическая психология, 2000), либо считая другое предложение несправедливым. Таким образом, проблема особенностей экономического поведения является недостаточно изученной отечественной психологией, что обусловливает ее актуальность.

Экспериментальная часть. *Целью* нашего экспериментального исследования явилось изучение факторов экономического поведения в ситуации экономической игры.

Процедура исследования. В основу исследования положен классический эксперимент «Игра в ультиматум» (описанный выше), а также его варианты, позволяющие изучить влияние следующих факторов на экономическое поведение:

- реальные / условные деньги;
- условия игры «Игра в ультиматум» / «Игра в диктат»;
- «ведущая» / «ведомая» роль участника в игре;
- величина разыгрываемой исходной суммы денег.

Гипотезы:

- 1. «Реальность» денег оказывает влияние на экономическое поведение.
- 2. Условия игры (наличие риска) оказывает влияние на экономическое поведение.

- 3. Роль участника в психологическое игре оказывает влияние на его экономическое поведение.
- 4. Величина разыгрываемой суммы денег оказывает влияние на экономическое поведение.

Выборка: в качестве участников исследования выступили 113 человек в возрасте 18-35 лет (63 женщины и 50 мужчин), из них – 67 студентов гуманитарных и технических специальностей ТТИ ЮФУ и 46 работающих людей.

Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью критериев U — Манна-Уитни (для оценки различий между двумя выборками по уровню признака) и F — двухфакторного дисперсионного анализа (для исследования одновременного действия двух факторов на разные выборки испытуемых).

1. Изучение «реальности» денег как фактора экономического поведения Исследование проводилось в соответствии с классическим экспериментом «Игра в ультиматум». Все испытуемые являлись «ведущими игроками», т.е. должны были принять решение о том, как разделить предлагаемую экспериментатором сумму денег между собой и ведомым игроком (который на самом деле отсутствовал), приняв во внимание, что последний может с дележом не согласится, и тогда никто денег не получит. Одна группа испытуемых работала с условными деньгами, вторая — с реальными (причем им сообщалось, что сумма их вознаграждения за участие в эксперименте будет зависеть от результатов игры, но после получения экспериментальных данных все испытуемые получали равное вознаграждение независимо от «выигранной» суммы).

Судя по результатам, средняя величина суммы, оставленной себе, составляет 54 %, а предложенной ведомому игроку — 46 %. Можно отметить, что предложение другому игроку превышает предложение по результатам зарубежных исследований, но является меньшим по сравнению с результатами отечественных исследований, проведенных в 90-е гг. Видимо, по мере нарастания индивидуалистических тенденций в нашем обществе меняется представление о социальной справедливости и связанное с ним поведение.

Средние результаты групп имеют несущественные отличия: величина предложения в ситуации с реальными деньгами составляет 45 % от исходной суммы, а в ситуации с условными деньгами – 46 % (рисунок 1).

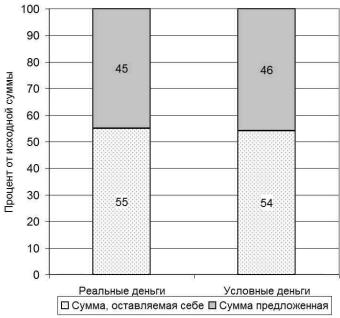


Рисунок 1 – Распределение исходной суммы в ситуации реальных денег и «условных» денег

Статистическая проверка показала, что значимых различий между выборками нет (U= 15, p=0,51). Следовательно, фактор «реальности» денег не влияет на экономическое поведение участников исследования, и результаты, получаемые в ситуации «условных» денег можно переносить на ситуации распоряжения реальными деньгами.

2. Изучение условий игры «Игра в ультиматум» / «Игра в диктат» как фактора экономического поведения

Данное исследование связано с изучением влияния условий игры «Игра в ультиматум» / «Игра в диктат» на экономическое поведение. Все испытуемые являлись «ведущими игроками», но были разделены на две группы в соответствии с двумя вариантами условий игры. «Игра в диктат» отличается от «игры в ультиматум» тем, что «ведущим» игрокам сообщается, что ведомый игрок никак не может повлиять на ее исход: как бы «ведущий» игрок не распорядился деньгами, «ведомый» игрок вынужден принять его решение, и оба получают столько денег, сколько им назначит «ведущий» игрок. В данном случае, распределяя деньги, «ведущий» игрок ничем не рис-

кует, и его ненулевое решение в пользу «ведомого» игрока связано только с представлениями о социальной справедливости.

Полученные результаты доказывают, что условия игры влияют на экономическое поведение участников. Так, величина суммы денег, оставленная себе, в ситуации «Игры в ультиматум» меньше, чем в ситуации «Игры в диктат» (рисунок 2).

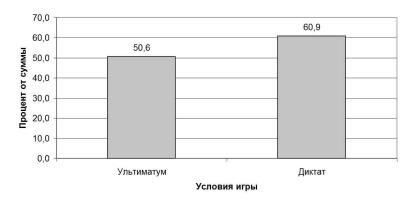


Рисунок 2 – Величина суммы денег, оставленной себе, в разных условиях игры

Статистическая проверка показала, что между группами есть значимые различия (U= 45,5, p=0,04). Следовательно, на экономическое поведение в значительной степени влияет стремление к выгоде, что в ситуации психологической игры приводит к увеличению суммы денег, оставляемой себе, и уменьшению суммы, предлагаемой другому, когда нет риска того, что партнер может отказаться от «несправедливого» дележа, лишив выигрыша обоих.

3. Изучение величины разыгрываемой исходной суммы денег как фактора экономического поведения

Опыт проводился в соответствии с экспериментами «Игра в ультиматум» и «Игра в диктат» (с условными деньгами), все испытуемые являлись «ведущими игроками» и были разделены на три группы, условия игры для которых отличались величиной исходной суммы: 1 т.р., 10 т.р. и 100 т.р. Таким образом, всего было создано 6 экспериментальных групп, воздействие в которых осуществлялось по факторному плану 3*2 в соответствии со следующей схемой: «Игра в ультиматум – 1 т.р.», «Игра в ультиматум – 10 т.р.», «Игра в диктат – 1 т.р.», «Игра в диктат – 1 т.р.», «Игра в диктат – 10 т.р.», «Игра в диктат – 100 т.р.». Такая организация исследования по-

зволяет проверить гипотезы относительно влияния каждой из независимых переменных отдельно (условий игры и величины исходной суммы денег) и о взаимодействии переменных (как величина исходной суммы влияет на экономическое поведение в разных условиях игры).

Полученные результаты изобразим на графике (рисунок 3).

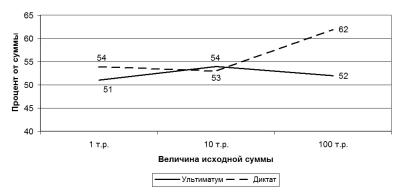


Рисунок 3 – Величина суммы денег, оставленной себе, в разных условиях игры и при разной исходной сумме

Судя по графику, можно отметить тенденцию увеличения суммы денег, оставляемых себе, в ситуации «Игры в диктат» и уменьшения суммы денег, оставляемых себе, в ситуации «Игры в ультиматум» по мере увеличения исходной суммы от 10 т.р. до 100 т.р. По мере роста возможного выигрыша в ситуации риска экономическое решение становится более осторожным, чем в ситуации отсутствия риска.

Статистическая проверка с помощью дисперсионного двухфакторного анализа дала следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1. Результаты статистической обработки данных о влиянии условий и исходной суммы

	Квадрат	Число	Средний	Значение	Уровень	Гипотеза
	суммы	степеней	квадрат	критерия	значи-	
		свободы		F	мости	
Условия	260,4	1	260,4	3,980	0,050000	H1
Сумма	205,8	2	102,9	1,570	0,220000	H0
Условия*Сумма	305,8	2	152,9	2,340	0,110000	H0

Таким образом, статистически значимым является только влияние разных условий игры (как уже было показано в п. 2). Действительно, на графике

кривая, описывающая результаты «Игры в диктат» почти везде выше кривой, описывающей результаты «Игры в ультиматум». Это значит, что доля, оставляемая себе, в ситуации отсутствия риска «отвержения» больше.

4. Изучение «ведущей» / «ведомой» роли участника экономической игры как фактора экономического поведения

Эксперимент проводился по стандартной процедуре «Игры в ультиматум» (с условными деньгами). Участники были разделены на две группы: «ведущие» игроки и «ведомые» игроки. Задача ведущего игрока – решить, как распределить исходную сумму денег между собой и ведомым игроком. зная, что если ведомый игрок откажется, то никто денег не получит. Задача ведомого игрока – решить, на какую минимальную сумму он будет согласен. Также условия игры отличались величиной исходной суммы: 1 т.р., 10 т.р. и 100 т.р. Всего было создано 6 экспериментальных групп, воздействие в которых осуществлялось по факторному плану 3*2 в соответствии со следующей схемой: «Ведущий игрок – 1 т.р.», «Ведущий игрок – 10 т.р.», «Ведущий игрок – 100 т.р.», «Ведомый игрок – 1 т.р.», «Ведомый игрок – 10 т.р.», «Ведомый игрок - 100 т.р.». Такая организация исследования позволила проверить гипотезы относительно влияния каждой из независимых переменных отдельно (роли участника и величины исходной суммы денег) и о взаимодействии переменных (как величина исходной суммы влияет на экономическое поведение при выполнении разных ролей).

Полученные результаты изобразим на графике (рисунок 4).

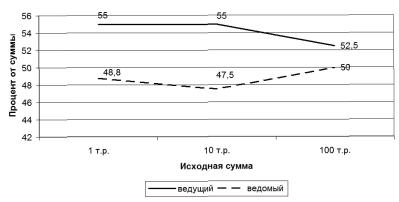


Рисунок 4 — Величина суммы денег, оставленной себе, при выполнении разных ролей и разной исходной сумме

Как видно на графике, кривая, описывающая результаты «ведущих» игроков всюду выше кривой, описывающей результаты «ведомых» игроков,

следовательно, игрок, принимающий решение, всегда оставляет себе большую сумму, чем игрок, вынужденный соглашаться или отказываться от уже принятого другим решения. Интересно отметить, что с увеличением суммы с 10 т.р. до 100 т.р. доля «ведущего» сокращается (т.к. он не желает рисковать «большими» деньгами), а доля «ведомого» возрастает до S от исходной суммы (т.к. возрастает его готовность «наказать» партнера за несправедливое распределение денег).

Статистическая проверка с помощью дисперсионного двухфакторного анализа дала следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2 Результаты статистической обработки данных о влиянии роли и исходной суммы

	Квадрат	Число	Средний	Значение	Уровень	Гипотеза
	суммы	степеней	квадрат	критерия	значи-	
		свободы		F	мости	
Роль	176,04	1	176,04	1,6957	0,209275	HO
Сумма	2,08	2	1,04	0,0100	0,990022	H0
Роль*Сумма	27,08	2	13,54	0,1304	0,878536	H0

Таким образом, влияние величины исходной суммы денег, роли «ведущего» или «ведомого» игрока, а также взаимодействие переменных не является статистически значимым. Можно заключить, что на экономическое поведение не влияет величина суммы денег, которой необходимо распоряжаться — и относительно небольших, и относительно крупных сумм субъекты принимают сходные решения. Также незначимым является то, кому достается роль «ведущего» игрока, распределяющего средства. «Ведомые» игроки не считают, что должны соглашаться на меньшие суммы, только потому, что не они принимают основное решение.

Подводя итог результатам экспериментально исследования «денежного поведения», можно сделать следующие выводы. Решения, принимаемые субъектами в ситуации с «условными» деньгами, сходны с теми, которые они принимают, распоряжаясь реальными деньгами, поэтому выводы, полученные в гипотетических экономических ситуациях, можно переносить на реальные условия. Не влияет на экономическое поведение и сумма, которой должен распоряжаться субъект в ситуации «дележа»: относительно небольших и относительно крупных сумм принимаются близкие решения. Экономическое поведение, изучаемое в ситуации психологической игры, тесно связано с представлениями о социальной справедливости: игроки, выполняющие как «ведущие», так и «ведомые» роли, ориентируясь на эти представления, принимают одинаковые решения относительно той суммы денег, которая должна им достаться в ситуации «дележа». Значимое влияние на экономическое поведение оказывает наличие риска: чем выше вероятность

того, что партнер может не согласиться с несправедливым дележом, тем более осторожным будет экономическое решение субъекта.

Библиография

- 1. Дейнека О.С. Экономическая психология (статус, развитие, образовательные перспективы) // Национальный психологический журнал. 2006, №1 С.110-114.
- 2. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Экономическая психология: теоретические проблемы и направления эмпирических исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004, № 3 С. 46-64.
- 3. Экономическая психология. Под. ред. И.В. Андреевой СПб: Питер, 2000. 512 с.
- 4. Gintis, H. The Individual in Economic Theory: A Research Agenda, 1998.

Особенности экономической идентичности сельских и город-

Мельник Юрий Иванович, канд.псхл наук, доцент, зав.каф. социальной психологии, Карельская государственная педагогическая академия, г. Петрозаводск. melnikuo@onego.ru

Яковлева Ирина Леонидовна, психолог, Центр психологических консультаций и тренингов, Карельская государственная педагогическая академия, г. Петрозаводск. message-2010@mail.ru

Введение. Современные социально-исторические условия развития России, переход к рыночной экономике привели к переменам в сознании общества. Можно утверждать, что в общественном сознании и экономическом поведении произошла переоценка и перестройка социально-экономических отношений. Процесс переоценки ценностей и жизненных приоритетов в совокупности с усилением имущественной дифференциации населения, возрастанием важности материального достатка, утратой прежних ориентиров, изменением условий доступа к необходимым жизненным ресурсам, нестабильностью уровня жизни привели к общему кризису социальной идентичности у большинства жителей России. Одними из наиболее актуальных проблема отношения к собственности (имущественные отношения). Последнее и определяет качество экономической идентичности человека, которая рассматривается как часть экономического Я личности - продукта экономического самосознания. Экономическая идентичность пред-

ставляет собой экономико-психологическую категорию, которая относится к результату определения человеком своего положения в системе экономических отношений, прежде всего, отношений собственности, которые, по У. Джеймсу, являются центральными базовыми отношениями личности. Адекватная экономическая идентификация обеспечивает комфортное существование человека в семье, на работе, в своем городе, стране. Эта комфортность зависит от целого ряда факторов, к числу которых относятся: экономический статус, доход, удовлетворение существующих потребностей, наличие социального капитала, сопряженность ценностных ориентаций с ценностным полем социумов различных уровней и т.д. Формирование и развитие в каждом человеке чувства идентичности с другими, представляет собой выход из состояния социальной разобщенности, помогает укреплению общества и его дальнейшему развитию. В этом случае экономическая идентичность выступает, с одной стороны предпосылкой социального поведения личности, с другой, основой формирования ее личностной идентичности. Поэтому экономическое Я личности представляет собой сочетание личностной идентичности и идентичности по экономическим признакам. Можно говорить о взаимной обусловленности и единстве экономической и личной идентичности в рамках самосознания личности. Личностная идентичность обеспечивает индивидуальное своеобразие - то. что меня отличает от других как экономического субъекта, а экономическая идентичность - то, с кем я себя идентифицирую, к кому себя отношу, и какие характеристики при этом себе приписываю. Таким образом, личностную идентичность рассматривают в контексте социально-экономической саморепрезентации личности, которая выступает как организующий принцип индивидуальной позиции в системе реальных экономических отношений человека в качестве экономического субъекта (1).

Экономическая идентичность может выступать в качестве регулятора социального поведения личности, межличностных и межгрупповых отношений. Исследования Хащенко В.С., показали взаимосвязь между экономической идентичностью личности и спецификой ее восприятия и оценки ближайшего социального окружения, модальностью отношения к группам более высокого или низкого экономического статуса и в целом с особенностями социального познания (причин имущественной дифференциации общества). Люди не только выражают свои личностные и социальные качества посредством обладания материальными благами, но также делают выводы об идентичности других людей на основе их собственности.

Анализ предметной области и постановка проблемы исследования.

При анализе существующей литературы по данной теме можно отметить, что в настоящее время отсутствует как общая программа исследования экономической идентичности, в основе которой лежали бы представления о ней как некой структуре, включающей ряд ключевых компонентов, так и конкретные методические приемы ее диагностики. Можно изучать экономическую идентичность с помощью анализа составляющих ее основных элементов. Как и при анализе структуры других психологических категорий в структуре экономической идентичности теоретически могут быть выделены ее базовые компоненты (когнитивный, аффективный и поведенческий), которые представляют собой достаточно крупные образования. Они в свою очередь подразделяются на более частные экономико-психологические феномены. Все компоненты экономической идентичности, представляют собой результат реально сложившихся типов взаимодействия социальнопсихологических и экономических переменных, и все они объединены в рамках более общей системы - экономического самосознания личности как системы отрефлексированных экономико-психологических феноменов, порождаемых психологическими отношениями "человек - экономическая среда". Эти компоненты представляют собой многоуровневые и многоаспектные явления, что и обуславливает сложность изучения экономической идентичности как социально-психологического явления. (1). Таким образом. можно исследовать экономическую идентичность через изучение осознаваемых элементов психологического отношения личности к экономической среде: когнитивные (социальные представления, знания, рефлексия); конативные (мотивационно-потребностные состояния сознания - готовность, намерения, предпочтения, интересы, стереотипы); эмотивные (переживания, оценки, чувства).

Важным в прикладном аспекте является выявление своеобразия экономической идентичности в зависимости от социально-экономического статуса людей, в данном случае городских и сельских жителей. Эта проблема и обусловила цель нашего исследования - выяснить социальнопсихологические факторы становления идентичности и особенности проявления экономической идентичности у городских и сельских жителей. Проблема исследования достаточно новая, т.к. в литературе редко можно встретить описания экономической идентичности человека (тем более что чаще всего получены они с помощью социологических опросов, а не психологических методик), а исследований и сравнений сельского и городского населения с точки зрения экономического поведения практически нет совсем.

Основной задачей исследования стало выявление особенностей в восприятии и оценке себя как экономического субъекта (психологические

аспекты экономической идентичности) в зависимости от принадлежности человека к сельскому или городскому населению.

В содержательном плане исследование было направлено на изучение особенностей экономической идентичности жителей села и города, изучение степени удовлетворенности жизнью сельских и городских жителей, изучение силы проявления идентичности в различных сферах жизни, изучение локуса контроля сельских и городских жителей, а также выявление сфер жизни с наиболее сильной идентичностью у сельских и городских жителей.

Методы и методики исследования. Основным инструментом исследования стала оригинальная анкета-опросник «Экономическая идентичность личности». Анкета содержала 32 вопроса, которые были разделены на 3 блока: отношение к собственности, отношение к себе как экономическому субъекту и отношение к условиям жизни. Данная анкета разрабатывалась для изучения компонентов экономической идентичности: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Главными показателями компонентов являлись:

- биполярная шкала бедности и богатства когнитивный компонент;
- степень политико-экономической активности субъектов поведенческий компонент;
 - удовлетворенность жизнью эмоциональный компонент.

Приоритетным компонентом в исследовании являлся когнитивных компонент, т.к.

он определяет остальные компоненты и построение идентичности в целом. Поэтому ключевыми вопросами в анкете являлись вопросы по шкале бедности и богатства, т.к. отношение к собственности определяется ведущим психологическим регулятором восприятия и оценки человеком своего материального положения, т.е. детерминирует построение экономической идентичности.

Также использовались следующие методики: опросник «Оценка качества жизни» 3. Ф. Дудченко, опросник личностной и социальной идентичности А.А. Урбанович, опросник УСК (уровень субъективного контроля), Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда, тест Т.Куна «Кто Я?» («Техника 20 ответов»).

Проводилась качественная и количественная обработка результатов анкетирования, проективной методики «Кто Я», выявление наличия связи между типом локуса контроля и степенью политико-экономической активности людей при помощи биссериального математического критерия.

В исследовании принимали участие 50 человек. Из них 23 человека – жители села Мошенское Новгородской области, 27 человек – жители города Петрозаводска. Возраст опрашиваемых: от 24 до 48 лет. Все участвующие в

опросе – люди различных специальностей, но все среднего уровня дохода. Исследование проводилось зимой-весной 2010 года.

Анализ результатов исследования проводился по соответствующим трем компонентам экономической идентичности: когнитивному, эмоциональному и поведенческому. По каждой методике мы выявили своеобразие проявления экономической идентичности у жителей села и города. Социальнопсихологический анализ результатов и обобщение эмпирических данных позволили нарисовать социально-психологический портрет сельского и городского жителя, как субъектов экономических отношений.

Сравнительный анализ результатов изучения экономической идентичности у жителей села и жителей города. Известно, что в определении своего экономического статуса человек в большей мере опирается на субъективные психологические критерии (стандарты богатства и бедности, социальные потребности, притязания, восприятие бедности и богатства и т.п.), чем на объективные основания, связанные с реальным материальным положением. Это утверждение и подтвердилось в нашем исследовании когнитивного компонента экономической идентичности сельских и городских жителей.

Шкала принадлежности к бедным\богатым выявила следующие особенности в представлениях о себе как экономическом субъекте у городских и сельских жителей. Реальное экономическое положение большинством из опрошенных сельских жителей оценивалось (13 человек из 23, т.е. 57%) как «ниже среднего». Это соответствовало 4 баллам из 10, где «0» баллов – полюс бедности, а «10» баллов – полюс богатства. Также 26% опрашиваемых отнесли себя к категории среднего экономического благополучия (т.е. 5 баллов). Реальное экономическое положение городскими жителями было оценено как среднее (12 человек из 27, т.е. 44%). А 26% городских жителей посчитали свое экономическое положение ниже среднего.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что жители села и города, объективно отличающиеся уровнем жизни, возможностями улучшения экономического положения, экономическо-бытовыми условиями (сфера услуг, магазины и т.п.) в целом мало различаются по самооценке своего экономического положения: и те и другие считают себя «середняками» в экономическом плане. Но, в то же время, в выборке городских жителей есть те, которые оценивают свое положение как «выше среднего», а среди жителей сельской местности такого не наблюдается. Так же не наблюдается сильных различий в ответах опрашиваемых по поводу предполагаемой ими оценки их экономического положения окружающими: и жители села и жители города считают, что окружающие воспринимают их положение как соответствующее среднему уровню.

Наиболее интересные отличительные особенности жителей разных территориальных групп показала шкала «желаемое экономическое положение». У жителей села самым распространенным ответом был вариант «7 баллов». Вариант «6 баллов» - это минимальное указанное значение желаемого уровня. Ни один человек из села не указал ответ в 10 баллов, который соответствовал собственно богатству. У жителей города картина сложилась иная. Здесь самыми распространенными вариантами были «9 баллов» и «8 баллов», а вариант «7 баллов» являлся минимальным желаемым уровнем. З человека указали желаемым экономическим положением собственно богатство, т.е. 10 баллов, чего не наблюдалось у сельских жителей. На основе этих цифр в целом можно говорить о более высоком уровне притязаний у жителей города в экономическом плане и более сильном желании разбогатеть.

Совместно с вопросом об отнесении себя к определенной экономической группе в рамках богатства и бедности был предложен вопрос о субъективных границах богатства и бедности. Границей богатства сельские жители посчитали 104 тысячи рублей (среднее значение по группе). В отличие от них городские жители называют гораздо более высокую цифру дохода в месяц - 133 тысячи рублей. При этом только у жителей села были зафиксированы ответы о границе богатства, составляющие 30 тысяч рублей и 50 тысяч рублей. В городе таких низких цифр не было названо, а минимальным числом месячного дохода была сумма в 100 тысяч рублей. Данный факт подтверждает уже высказанное ранее предположение о более высоком уровне притязаний у городских жителей.

Вопрос по границам бедности так же выявил некоторую особенность у представителей разных территориальных групп. Границей бедности признана сумма в 6 тысяч рублей у сельских жителей и сумма в 4 тысячи — у городских. При этом в «сельских» ответах есть цифры 8, 10 и 15 тысяч рублей, т.е. достаточно высокая черта бедности, т.к. заработная плата в селе обычно не превышает указанных значений. Следовательно, у городских жителей более широкий диапазон доходов, соответствующий определенной экономической категории: больше возможность быть в середине градации бедности-богатства, чем у сельских жителей. Если сравнить самооценочную шкалу экономического положения и границ бедности-богатства, то можно сделать вывод о том, что жители села, относя себя к «середнякам», опираются больше на стандарты местности проживания, а на общем уровне доходов в стране, относят себя к категории бедных.

Собственность и отношение к ней являются ключевыми компонентами экономической идентичности личности. Собственность (ее вид, количество, ценность) для человека являются мерой его экономического благосостояния и критерием для оценки принадлежности к определенной экономической

категории между полюсами бедных и богатых. В анкету был включен вопрос о предпочитаемом виде собственности, ответы на который получились вполне предсказуемыми. У жителей села таким видом собственности является квартира (47% ответов), а у горожан – коттедж и квартира. Очевидно ответы были даны исходя из привычного места жительства. Практически все опрашиваемые жители села проживают в частных домах, многие из которых неблагоустроенны, и это объясняет привлекательность для них более комфортного жилья, т.е. квартиры. В то же время для жителей города помимо не теряющей приоритета квартиры, привлекательным становится частное жилье, т.е. коттедж. Данный вариант ответа указывает на желание горожан иметь возможность уединения, изоляции от других людей.

Помимо дохода, как признака классификации экономических категорий, существуют также критерии, относящиеся к образу жизни людей, повседневным делам, частому способу времяпровождения и др. Поэтому опрашиваемым был задан вопрос об отличительных особенностях жизни богатых людей и бедных. По полученным ответам можно судить еще и о приоритетах двух групп населения, т.к. в ответах на вопросы по поводу желания разбогатеть мы ясно видели тенденцию к улучшению экономического положения, желание людей повысить свой экономический статус. Характеристики жизни богатых людей жителями села и города были даны очень похожие. наблюдались лишь некоторые отличия. Образ богатого человека включает в себя такие составляющие: путешествия, посещение магазинов, салонов, покупка дорогих вещей, подарков, отдых, посещение ресторанов, клубов, дорогая еда. Интересно, что о большом количестве работы у богатых людей упоминают только жители города. Характеристики жизни бедных людей, данные жителями села и города, также очень близки между собой. Жизнь бедного человека характеризуется следующими признаками: экономия и ограничения, очень много работа (двойная работа из-за большого числа хлопот по дому), отсутствие отдыха. Образ жизни бедного человека это выживание, существование, поиск средств и неуверенность в завтрашнем дне. Жители села неоднократно упоминали еще и о неуверенности в завтрашнем дне.

Все полученные данные позволяют говорить о том, что образ жизни богатых людей более позитивный и более привлекательный, т.к. отмечаются в основном наличие некоторой беспечности, отсутствие проблем, жизнь ассоциируется со сплошным отдыхом и праздником, а ее смысл заключается в трате денег. В отличие от богатой жизни, жизнь бедных воспринимается негативно и ассоциируется с целым «букетом» проблем. Образ жизни бедных не содержит привлекательных моментов. Если сопоставить мнения об образе жизни бедных и богатых, то можно отметить некоторую незрелость и искаженность восприятия богатства. Отмечены были практически одни по-

ложительные моменты богатства и способы траты денег. Среди ответов мы не видим тех, что указывали бы на процесс зарабатывания денег, проблем, сопутствующих большим деньгам и т.п. Возможно, такое искажение происходит за счет влияния средств массовой информации, пропагандирующих красивую жизнь, влияния личных и общественных стереотипов восприятия жизни богатых, а также не исключено в какой-то степени и влияние зависти к такой жизни и желания жить таким способом, в результате чего происходит сглаживание существующих негативных моментов. В то же время более реалистичная картина богатых людей и их образа жизни, отмечаемая в ответах городских жителей может объясняться более широким кругом источников информации, которые повышают вероятность получения истинных сведений, реальных фактов о жизни богатых и бедных.

С вопросом об образе жизни, характерного для бедных и богатых людей, тесно связан вопрос о деловых качествах, способностях, помогающих человеку быть успешным в карьере, а, следовательно, и иметь более высокое материальное положение. Ответы на вопрос раскрывают способ заработка. В целом ответы жителей села и города повторяют друг друга, и приоритетными качествами определяются ум и образованность, общительность, умение общаться и находить общий язык с людьми. У жителей села важным качеством делового человека считаются целеустремленность и умение добиваться своего, а жители города отмечают достаточно большую роль ответственности. Таким образом, мы видим, что успешный деловой человек в первую очередь умен и образован, четко знает свои цели и принимает на себя ответственность за свои действия, умеет общаться, и стремится к общению.

При оценке деловых качеств, которые помогают в работе лично опрашиваемым, были обнаружены и сходства, и различия у представителей различных населенных пунктов. Жители села считают, что им в их работе в первую очередь помогают ум, образованность, умение общаться, трудолюбие и исполнительность. Городские жители в построении своей карьеры важными качествами считают ум, образованность, креативность, умение общаться и ответственность. Наблюдается сходство черт успешного делового человека и качеств, помогающих опрашиваемым в их работе. В принципе можно считать респондентов потенциально успешными в карьере, хотя при оценке своего реального успеха в деловой сфере жители обоих видов населенных пунктов определяют себя неуспешными.

Оценка себя как успешного в деловой сфере или неуспешного напрямую зависит от того, по каким показателям человек определяет свои достижения, статус и т.п. В данных критериях успеха в карьере между жителями села и города наблюдаются некоторые различия, хотя и у тех и других главными показателями успеха указаны высокая заработная плата и авторитет у

коллег, начальства, клиентов. Далее можно заметить, склонность жителей села к коллективистским ценностям, т.е. важным показателем успешности в делах они указывают «хорошие отношения в коллективе», а жителей города – к индивидуалистским, т.к. важную роль для них играют высокий статус и высокая профессиональная категория.

Значительные различия между представителями различных населенных пунктов наблюдаются в оценке возможности стать богатым. Жители села считают, что их шансы разбогатеть достаточно низкие, т.к. средний балл ответов равен 36 баллам из 100. Еще ниже сельские жители оценили свои шансы с точки зрения окружающих их людей: всего лишь 27 баллов из 100. Гораздо более позитивные прогнозы дают в оценке возможности разбогатеть городские жители: средний балл ответов равен 53 балла из 100, и оценка с точки зрения окружения так же достаточно оптимистична: 49 баллов из 100. Можно говорить о более высокой самооценке своих способностей, возможностей, надежды на успех у городских жителей в сравнении с сельскими. Скорее всего, это объясняется тем, что в городе шире область деятельности, где можно себя проявить, больше вариантов выбора в любом деле. Город изначально дает больше шансов разбогатеть, чем сельская местность благодаря тому, что это широкая социальная, информационная и экономико-политическая сеть. Жителям села чаше всего не приходится выбирать, и они работают, учатся, проявляют себя там, где это доступно. В то же время у жителей города больше критериев успешности в деловой сфере, а значит больше направлений стремлений и самореализации, и, следовательно, больше вероятность преуспеть в какой-то области, характеризующей успешность в карьере. Жители села в этом плане несколько ограничивают сами себя, т.к. и в сельской местности есть возможность занимать высокий статус в обществе или повышать свою профессиональную категорию, пусть это и немного сложнее, чем в городе.

Не только наличие собственности помогает человеку определять свой уровень материальной обеспеченности. Очень показательной в этом плане является возможность пользоваться различными платными услугами. Свободное пользование всеми необходимыми платными услугами – критерий богатства, а ограниченность использования или полная недоступность таких услуг – критерий бедности. Хотя изначально в городе гораздо больший спектр предоставляемых услуг и шире их выбор, что, несомненно, отражается на ответах опрашиваемых людей, но этот аспект уравновешивается стоимостью платных услуг в городе с их, же стоимостью в селе, т.е. более низкой. В итоге по результатам ответов самыми часто используемыми платными услугами оказались образовательные курсы, семинары и т.п., медицинские услуги (причем в селе ими пользовались в последнее время 87% опрашиваемых, а в городе только 44%) и услуги парикмахера, мастера по

маникюру и т.п. Городскими жителями также был часто выбран ответ из списка услуг «рестораны, кафе», который для сельских жителей был крайне редким, а также у горожан 4 человека из 27 указали в ответах, что посещали выставки, галереи и т.п., чего в ответах сельских жителей не наблюдается совсем. Эти различия между ответами сельских жителей и городских объясняются местом проживания и соответственно предоставляемыми населению услугами.

В вопросах оценки себя как бедного или богатого достаточно важным является также и вопрос оценки справедливости той ситуации, которая способствует, или препятствует отнесению себя к желаемой категории. Вопросы справедливости всегда и везде очень противоречивы. Жителям села и жителям города было задано несколько вопросов, связанных с оценкой ими ситуации по критерию справедливости или несправедливости. Первым был задан вопрос об условиях справедливости экономической политики у нас в стране. И здесь не обнаружилось каких-либо сильных отличий между ответами представителей разных населенных пунктов. Основными условиями справедливости были признаны: повышение заработной платы, рост зарплат в соответствии с ростом цен и соблюдение прав (у городских жителей), равные права (у сельских жителей). И соответственно был задан вопрос о несправедливости экономической политики по отношению лично к опрашиваемым. Здесь большинство ответов выпало на низкую заработную плату. Можно предположить, что, называя экономическую политику справедливой или несправедливой в целом, люди исходят из несправедливости, проявляемой по отношению к ним лично. Третьим вопросом, раскрывающим понимание справедливости и несправедливости экономической политики было задание указать наиболее точное, с точки зрения опрашиваемых, утверждение о справедливом государстве. Жители села в большинстве своем (43% ответов) посчитали наиболее верным утверждение «государство равных возможностей». А жители города в количестве 13 человек из 27 (т.е. 48%) выбрали вариант «от каждого по способностям - каждому по труду».

Таким образом, мы видим, что в городе, где возможности шире, чем в сельской местности, главным становится факт активности самого человека, т.е. каждый заслуживает столько благ, сколько сам старается их заработать и как сильно стремится к этому. В селе же, где возможностей не так много, жители считают, что в первую очередь необходимо, чтобы им предоставлялось больше возможностей, шансов, и тогда те, кто хотят улучшить свое положение, смогут это сделать. При этом прослеживается связь выбранного лозунга с локусом контроля. В селе хотя и преобладает интернальный локус контроля, но экстерналов все, же больше, чем в городе, возможно, поэтому и преобладал тот лозунг, который не накладывает прямой ответственности за свое благополучие на человека. Подтверждением этому пред-

положению служат также ответы на вопрос по поводу ответственности за экономическую ситуацию. Жители села и здесь в ответах выбирают тот вариант, который ближе к ответам экстерналов: ответственность за экономическую ситуацию лежит на центральных и федеральных властях и местных органах самоуправления. Мы не обнаруживаем ответов, указывающих на активность самого человека в построении и улучшении своего экономического статуса. В отличие от ответов сельских жителей, жители города разделяют ответственность между центральными, федеральными властями и самими людьми.

Для выявления особенностей восприятия экономической ситуации в стране у представителей разных населенных пунктов был задан вопрос об актуальных проблемах в нашем государстве. Как оказалось, общая картина экономической ситуации в стране практически не имеет различий в восприятии сельских жителей и горожан. Опрашиваемые обоих типов населенных пунктов указали наиболее важными и актуальными проблемы безработицы, материального обеспечения, и социальной незащищенности. Скорее всего на данные ответы сильно повлияла кризисная ситуация экономики, сопровождающаяся сокращениями рабочих мест, понижением заработной платы и т.п. Кроме того, жителями города была выбрана еще и проблема повышения цен. Тот факт, что жители села не видят в этом большой проблемы объясняется в первую очередь именно местом проживания, т.к. в сельской местности в целом жизнь дешевле - ниже коммунальные платежи, люди выращивают на огородах какие-то необходимые продукты, многие дома неблагоустроенны, поэтому не нужно платить за воду, отопление, нет вопроса оплаты транспорта и др.

Заметны различия в политико-экономической активности граждан при сравнении города и села. Хотя жители обоих типов населенных пунктов участвуют в выборах, но горожане помимо этого активно участвуют и в других видах общественной деятельности. Это, в первую очередь, подписание петиций и требований, а также участие в общественных движениях и демонстрациях. Жители села не отличают активностью в данной сфере, и только 2 человека отметили свою работу в органах законодательной и исполнительной власти. Данные различия могут объясняться условиями места проживания (в селе политическая и экономическая активность ограничена), или уровнем субъективного контроля (среди жителей села больше экстерналов, чем среди городских (в селах – 35%, в городе – 7%), т.е. жители села не склонны сами проявлять инициативу, активность.

Важным показателем адекватной экономической идентичности является оценка удовлетворенности качеством жизни. Данный показатель мы соотносим с эмоциональным компонентом экономической идентичности.

У жителей сельской местности по большей части показателей качества жизни отмечается сниженный уровень удовлетворенности жизнью. У жителей города по показателям удовлетворенности жизнью преобладает нормальный уровень качества жизни. При этом представители города и села неудовлетворенны уровнем дохода своей семьи и своего в частности. Особенно недовольны своим финансовым положением жители села, и это понятно, т.к. заработная плата в сельской местности ниже, чем в городе, а жители сел сравнивают свои доходы именно с городскими, а не со средними заработками по месту жительства. Размеры жилой площади и благоустройство жилья также не устраивают опрошенных из города и из села. И если размеры жилой площади, по мнению отвечавших, приближаются к удовлетворительным, то благоустройство квартиры или дома оставляет повод для недовольства. И жители города, и жители села, без сомнений, хотели бы жить в комфортных условиях, но в городе существует проблема цен на желаемое жилье, а в сельской местности – проблема обеспечения коммунальных услуг (многие из опрашиваемых живут в неблагоустроенных домах). По-видимому, именно эти две проблемы препятствуют установлению нормального уровня удовлетворенности жильем. Климатические и экологические условия вполне устраивают жителей села. В отличие от них, жители города не могут отметить высокую степень удовлетворенности по этим аспектам. При этом, горожане в достаточной степени удовлетворены бытовыми условиями в месте проживания, в которые включены магазины, услуги и т.п., чего нельзя сказать о жителях села, которые испытывают на себе некоторые ограничения в бытовом плане в связи с отсутствием желаемого ассортимента в магазинах, возможности выбирать услуги и др. Такие различия в оценке удовлетворенности условиями в месте проживания адекватны и даже предсказуемы в связи физическими и экономическими особенностями жизни в данных двух типах поселений. Достаточно четкие различия наблюдаются между сельскими жителями и городскими в семейной сфере. Удовлетворенность семейной жизнью у жителей города значительно выше, чем у жителей села. Можно предположить, что доход семьи, помимо всех прочих факторов, влияет на степень удовлетворенности семейными отношениями. Следовательно, у жителей города удовлетворенность семейной сферой выше из-за более высокого дохода. Удовлетворенность питанием также напрямую связана с доходами населения. Разнообразием продуктов одинаково довольны представители обоих населенных пунктов, а вот количеством пищи - жители города довольны больше. Этот факт можно объяснить финансовой возможностью групп населения: в городе благодаря более высоким заработкам выше и возможность купить нравящиеся вещи, продукты, услуги в необходимом количестве.

В плане физической активности и сна жители села также имеют более низкий уровень удовлетворенности. Эти данные противоречат общепринятому мнению, что жизнь в городе более быстрая, наполненная суетой и людям не хватает времени на себя, на отдых, на сон.

Положением в обществе в средней степени довольны жители обоих типов населенных пунктов. В соответствии с данными, полученными с помощью других опросов населения сельской местности и города (анкета «Экономическая идентичность») эта ситуация объясняется уровнем притязаний в двух группах граждан. В сельской местности люди характеризуются более низким уровнем притязаний, чем в городе, т.е. положение в обществе у них не является приоритетной целью. Горожане, напротив, характеризуются высоким уровнем притязаний, поэтому их неудовлетворенность положением в обществе показывает, что они еще не достигли высокой «ступени», а имеющаяся средняя «ступень» их не устраивает.

Удовлетворенность работой – многомерное образование, но в любом случае, все аспекты тесно связаны с фактором оплаты работы. Отношения с начальством и коллегами по работе отмечены опрашиваемыми людьми обеих групп как вполне удовлетворительные. Отношения с коллегами несколько лучше, чем отношения с начальством. Жители села ограничены в возможностях профессионального и карьерного роста в связи с особенностями места жительства, поэтому данная составляющая удовлетворенностью работой в целом вызывает чувство неудовлетворенности. Этот факт фрустрации потребности в росте, а также неудовлетворительная заработная плата, находит отражение в оценке степени удовлетворенности работой в целом: жители села указали на сниженное состояние в этой сфере жизни.

Удовлетворение духовных потребностей, прежде всего, связано с возможностью (наличие источников духовного) сделать свою жизнь духовно богатой и с доступностью (финансовая составляющая). Жители села качество своего духовного компонента жизни посчитали сниженным, а городские жители оценили свою духовную жизнь как вполне богатую. Различия здесь объяснить достаточно трудно, т.к. возможность обогатить духовно свою жизнь имеют, и жители села, и жители города. Можно предположить, что жители села сравнивают свою жизнь и жизнь в городе и видят различия в наличии собственно культурных мест (кинотеатры, выставки, галереи, театры и т.п.), но не замечают и не пользуются имеющимися духовными благами их местности, например, природой.

Удовлетворенность социальной поддержкой со стороны друзей, родственников, семьи и т.д. одинаково высокая у представителей обоих видов населенных пунктов. Состояние здоровья, своего, а также детей и жены или мужа сельские и городские жители оценивают как хорошее в приблизительно равной степени. Зато в плане душевного состояния городские жители

отличаются более высокий уровень, чем жители села. Этот факт объясняется тем, что жители села, как уже отмечалось ранее, испытывают чувство неудовлетворенности в большем количестве аспектов жизни, поэтому больше переживают, разочаровываются, грустят и т.п., а все эти состояния понижают общую душевную стабильность и спокойствие.

В целом качество своей жизни сельские и городские жители оценили как нормальное, но в связи с вышеперечисленными различиями и особенностями жизни в селе и в городе, жители города считают, что их жизнь складывается хорошо, а жители села дали среднюю оценку.

Поведенческая компонента экономической идентичности оценивалась через готовность респондентов стать предпринимателем и сменить сферу деятельности.

Из полученных ответов на вопрос о способности к предпринимательству, мы можем сделать вывод о более широком диапазоне восприятия себя субъектами предпринимательской деятельности у жителей города. Среди опрошенных жителей села только 1 человек из 23 считает, что способен заниматься предпринимательством. Жители села сомневаются в своих предпринимательских способностях, т.к. хотя вариант «скорее смог бы» преобладает (52,2%), но противоположный ему ответ – «скорее не смог бы» - также набрал достаточно большое количество голосов (30.4%). Кроме того. 13,1% опрошенных полностью отрицают свои способности к предпринимательской деятельности. Все эти данные говорят о скорее низкой самооценке своих предпринимательских способностей жителями села, чем о высокой. Возможно, такая ситуация связана с более ограниченными экономическобытовыми условиями предпринимательской деятельности в селах (проблема транспорта, проблема закупок и наценок, низкая конкуренция, низкий спрос на многие услуги и товары), чем в городах. В отличие от ответов жителей сельской местности, ответы горожан отличились большим разбросом. 40,8% городских жителей считают себя способными к предпринимательской деятельности. Приблизительно столько же горожан сомневаются на счет своих сил в области предпринимательства (22,2% опрошенных ответили, что, скорее всего, они смогли бы заниматься предпринимательской деятельностью и 18,5% - ответили, что скорее они бы не смогли). Те, кто не воспринимает себя субъектом предпринимательской деятельности, составляют 18,5%.

Если обобщить результаты по двум группам, то можно сделать вывод о том, что больше половины представителей обоих населенных пунктов чувствуют в себе силы и способность заниматься предпринимательской деятельностью. Данное стремление и готовность объясняется в первую очередь желанием улучшить свою экономическую ситуацию, а частные предприятия, свое дело, работа без начальства на себя, напрямую ассоциируют-

ся у людей с возможностью повысить свою материальную обеспеченность. Жители села, работая в организациях, на предприятиях, в фирмах и т.п. получают определенную заработную плату, которая одних работников устраивает, а других — нет. И как можно пронаблюдать по ответам, те, кого заработная плата не устраивает, составляют 100%. Это видно по тому, что все жители села указали в своих ответах готовность сменить работу с целью увеличения дохода, причем большая часть опрошенных (52.2%) готова сменить рабочее место на более оплачиваемое без каких-либо условий. А остальную часть опрошенных более всего заботят их знания, умения, компетенция, которые необходимы для новой работы. Наличие знакомых, работающих в новой для опрашиваемых людей сфере не имеет большого значения.

Жители города сильно отличаются в плане смены рода деятельности от жителей села. Так, можно отметить, что жители города не готовы рисковать, боятся потерять их рабочее место. Хотя в целом горожане согласны поменять область работы с целью увеличения заработка, но они хотят быть уверены, что это действительно лучший вариант работы, и они смогут там работать. Таким образом, из городских жителей примерно пятая часть готовы сменить место работы на более доходное на любых условиях. Многие жители города не готовы уйти на другую работу. Это может объясняться, например, тем, что их устраивает доход, также возможно, дает знать о себе высокая конкуренция по месту работы в городе, т.к. найти замену работнику проще, чем в селах, поэтому горожане боятся потерять уже имеющееся рабочее место. Основными условиями при переходе на другую работу для городских жителей выступают знания, умения, способности к ней, а наличие знакомых на новом рабочем месте является незначимым моментом. Здесь наблюдается сходство городских жителей и сельских: и те и другие, прежде всего, сопоставляют свои способности и возможность работать на новой работе.

Смена работы – далеко не все, на что готовы жители обоих типов населенных пунктов. Жители села в целом готовы на большие «жертвы» ради возможности разбогатеть по сравнению с жителями города. Только в ответах сельских жителей мы можем увидеть такие варианты как «не хочу разбогатеть», «готов играть в лотереи, казино и т.п.» и «готова на брак по расчету». Среди способов повышения своего дохода и у сельских и у городских жителей указываются как законные, так и незаконные. Тем не менее, обращает на себя внимание тот факт, что в городе половина опрошенных готовы вести теневую экономику. Жители села также готовы скрывать свой реальный заработок, но таких людей меньше половины. Опрашиваемые из обоих населенных пунктов, для того, чтобы разбогатеть, согласны увеличить рабочий день, количество выполняемой работы или же работать на двух и

более работах. Жители города находятся в этом плане в более выгодном положении: больше возможностей работать в нескольких местах в связи с широким выбором рабочих мест, поэтому большая часть ответов у жителей города отражает эту ситуацию.

Поскольку экономическая идентичность является частью социальной идентичности человека и несет в себе отличительные особенности личности интересным было узнать ее качественное своеобразие у городских и сельских жителях. Сравнительный анализ результатов опроса жителей села и жителей города по методике 3. Ф. Урбанович «Личностная и социальная идентичность» показал следующее.

Основные отличия между жителями двух типов населенных пунктов наблюдаются в сфере идентификацией с работой. Баллы в обеих группах низкие, что говорит о низкой степени идентификации с профессиональными группами, к которым принадлежат субъекты. Но при сравнении двух групп мы видим, что у городских жителей степень идентификации себя с профессиональной группой выше, чем у жителей села.

По категориям «материальное положение» и «семья» жители села и жители города степень идентификации имеют приблизительно равную. Идентификация с группами людей по уровню материальной обеспеченности слабая. т.е. опрошенные не видят себя собственниками. По сравнению с другими сферами идентичности, категория семьи набрала наибольшее количество баллов: сельские жители – 7 баллов, городские – 7,2). Данный факт позволяет сделать вывод о том, что наиболее важной и актуальной сферой идентификации для опрашиваемых людей является сфера семейных отношений. Опрашиваемые сильнее отождествляют себя со своим семейным статусом и ролью. Семья для субъектов - главный аспект осознания себя как личности и члена общества, т.к. семья является и областью межличностных отношений и социальным институтом. Особенности жителей города и жителей села заключаются также в более выраженной идентификации горожан с обществом и общественной деятельностью. Но в целом и у жителей сельской местности и у жителей города очень низкий средний балл по данной категории, что говорит о том, что люди не отождествляют себя с обществом, в котором живут, не разделяют ценностей общества, не осознают своей роли и своего статуса в современном обществе. Не видно также различий между баллами идентификационных показателей материального положения, поэтому мы можем сделать вывод о том, что в этом плане стираются субъективные экономические грани между городскими и сельскими жителями.

Данные нашего исследования показывают, что в современной ситуации у типичных сельских и городских жителей со средним доходом наблюдается слабая экономическая идентичность. Ни жители села, ни жители города практически не отождествляют себя с представителями той или иной экономической категории, не воспринимают себя субъектами денежных отношений и отношений собственности.

Представители жителей сельской местности и города в первую очередь осознают себя как социального субъекта: они воспринимают себя с точки зрения своего пола, профессии, семейного статуса, общественных ролей, представителя какой-либо группы и т.п. Наиболее сильная степень идентификации с учебно-профессиональными и семейными группами людей: т.е. представители обоих типов населенных пунктов видят и отождествляют себя со своей профессией и со своей семейной ролью. Также достаточно сильно жители села и города осознают свои личностные характеристики: черты характера, качества, персональные характеристики, уникальность личности. Достаточно сильно осознание себя, своей принадлежности к группе у сельских и городских жителей происходит на основе их увлечений, занятий, интересов и способностей к какой-либо деятельности. Люди считают свое времяпровождение важной составляющей себя, а хобби и увлечения – отражением своей личности. Очень слабо люди отождествляют себя с группами и другими людьми по физическим данным, отношениям с внешней физической средой, материальным показателям собственности и доходов, а также по коммуникативным критериям. И практически нет тех людей, кто видит себя как стремящегося к чему-то субъекта, планирующего свою деятельность, ставящего и добивающегося целей. Можно говорить о пассивности и отсутствии жизненных планов у типичных представителей сельского и городского среднего класса.

На основании данных, полученных в ходе исследования, а также социально-психологических портретов, учитывающих особенности идентичности сельских и городских жителей, была составлена суммарная модель идентификационных показателей различных сфер жизни для жителей села и города.

Интересующие нас идентификационные показатели сфер материального обеспечения и жизненных перспектив оказались областями со слабой идентификацией. Работа, с которой жители села и города больше всего отождествляют свое существование и личность, также является критерием оценки экономической идентичности, но без перспективной и материальной составляющей несколько теряет свою значимость, и скорее является показателем социального статуса, потребности в признании и т.п.

Идентификационные показатели сфер жизни



Рис. 1 Модель идентификационных показателей различных сфер жизни для жителей села и города.

Слабая экономическая идентичность как составляющая социальной идентичности с одной стороны, и как часть экономического сознания личности – с другой, может объясняться с двух точек зрения: как результат действия объективных социальных факторов и как результат субъективной оценки ситуации. Поэтому в случае, если рассматривать слабую выраженность идентичности сельских и городских в экономическом плане как следствие воздействия объективных социальных факторов, то необходимо изменение экономической политики, экономических условий в стране. Жители села и города не могут четко осознать себя в качестве представителей денежных отношений и отношений собственности, т.к. обладают недостаточными материальными благами. Собственность не обладает ценностью для них из-за низкого качества или недостаточного количества. Объективными факторами, влияющими на экономическую ситуацию субъектов, могут быть: уменьшение заработной платы, повышение цен (в т. ч. на саму собственность), изменения в карьере, инфляция и т.п. С другой стороны, в любой ситуации

происходит ее субъективная оценка человеком. И в определении своего экономического статуса человек все же в большей мере опирается именно на субъективные психологические критерии (стандарты богатства и бедности, социальные потребности, притязания, восприятие и отношение к бедности и богатству и т.п.), чем на объективные основания, связанные с реальным материальным положением. Таким образом, субъективное экономическое благополучие, осознание человеком своего имущественного статуса, величины реальных доходов предполагает соотнесение объективного экономического положения с внутренней системой своих экономических «координат» (границы бедности и богатства, показатели жизни богатых и бедных людей, показатель успешности в деловой сфере, желаемое материальное положение и т.п.).

Осознание человеком своей экономической идентичности – своего рода выбор соответствующего материального уровня жизни, притязания на определенный уровень экономического благосостояния. Человек осознает меру различия между своим реальным доходом и желаемым с помощью своих внутренних потребностей и желаний, а также с помощью определенных стандартов и границ, задаваемых группой, к которой он хочет принадлежать. Если человек хочет принадлежать к группе хорошо обеспеченных материально людей, но при этом понимает, что его доходов явно недостаточно. для того, чтобы быть отнесенным к этой группе, то он будет испытывать чувство неудовлетворенности материальным положением. В связи с этим здесь появляется и вопрос активности человека по улучшению своей экономической ситуации. Возможность человека повлиять на свой экономический статус такой же важный аспект экономической идентичности, как и групповые стандарты. Активные люди лучше и быстрее проходят процесс идентификации с группой, т.к. сами конструируют социальную реальность и изменяют ее.

Исследователи вопросов экономического благополучия (N.Ackerman, В.Paolucci) установили, что доход, его оценка и удовлетворенность им часто не совпадают, но могут сосуществовать одновременно в сознании индивида как отдельные явления. При этом субъективная оценка величины дохода имеет большее значение для удовлетворенности материальным положением, чем реальный объективный уровень достатка. Это подтверждает и наше исследование: люди, получающие одинаковую заработную плату, на шкале бедности-богатства оценивали экономический свой уровень неодинаково и ставили себя на разные ступени. Различия в субъективном оценивании себя с точки зрения экономических субъектов проявились при этом не только в когнитивном, но и в эмоциональном компоненте экономической идентичности: у опрошенных представителей села и города при одинаковом доходе наблюдалась разная степень удовлетворенности своим положением.

Таким образом, наше исследование подтвердило, что главная детерминанта существующего экономического положения, оценки экономической политики по месту жительства и по стране и особенности экономического поведения находится непосредственно в самих людях, а не в политико-экономических условия страны. Поэтому можно сделать вывод о том, что изменения экономического положения страны (например, все будут получать одинаково высокую заработную плату) не гарантируют изменения в его оценке людьми.

Очевидная значимость исследований вопросов субъективного оценивания экономического положения означает необходимость более широких исследований этих вопросов. Следует изучать потребности, степень удовлетворенность различными аспектами жизни и материальные достижения (реальные и желаемые) в целостности и взаимосвязано, чтобы установить детерминанты существующих экономических отношений и экономического поведения граждан.

Заключение. Основным выводом данной работы является доказанный в исследовании факт, что в определении своего экономического статуса человек все же в большей мере опирается именно на субъективные психологические критерии (стандарты богатства и бедности, социальные потребности, притязания, восприятие и отношение к бедности и богатству и т.п.), чем на объективные основания, связанные с реальным материальным положением.

Было также установлено, что е у типичных сельских и городских жителей со средним доходом наблюдается слабая экономическая идентичность. Представители жителей сельской местности и города в первую очередь осознают себя как социального субъекта, как личность и как субъекта деятельности, но очень слабо люди отождествляют себя с группами и другими людьми по физическим данным, отношениям с внешней физической средой, материальным показателям собственности и доходов, а также по коммуникативным критериям.

В отношениях собственности и денег наиболее противоречивыми из компонентов экономической идентичности оказались когнитивный и эмоциональный. Опрошенные представители двух типов населенных пунктов ощущают большое рассогласование своего реального материального положения и желаемого. Именно поэтому видимо люди не идентифицируют себя в достаточной с определенной группой людей, т.к. они не хотят принадлежать к одной группе (полюс бедности), но не могут при этом отнести себя к желаемой группе (полюс богатства). Когнитивный и эмоциональный компоненты экономической идентичности тесно взаимосвязаны между собой, и осознание своего несоответствия стандартам группы ведет к неудовлетворенности своим материальным положением.

Существуют особенности проявления экономической идентичности сельских и городских жителей, но в целом идентичность сельских и городских жителей в целом сходна. Идентичность как городских, так и сельских жителей имеет наиболее сильную степень выраженности в категории их социального Я (т.е. профессия, семейные отношения, пол, групповая принадлежность), деятельного Я (занятия, увлечения, интересы) и рефлексивного Я (личностные качества, особенности характера, персональные характеристики).

Выявленное в ходе исследования значительное сходство идентичности (в т.ч. экономической идентичности) говорит о том, что в современном обществе стирается граница между жителями сел и городов. Этот факт имеет общественно-политическую значимость, т.к. свидетельствует об утрате привилегий города в экономическом плане, что может привести к нежелательным последствиям для экономики страны, поэтому данный факт должен быть изучен психологами, социологами и экономистами более подробно.

Библиография

 Хащенко В. А. Экономическая идентичность личности: психологические детерминанты формирования // Психологический журнал, 2004, том 25, № 5. с. 32-49.

Рациональность и экономическое поведение: междисциплинарный подход

Михеева Светлана Александровна, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономического образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург. smik252@gmail.com

Введение. Одной из определяющих тенденций развития современной науки является взаимопроникновение различных отраслей научного знания. На стыке экономики и психологии, экономики и социологии возникли и активно развиваются новые научные области: экономическая психология и экономическая социология. Принятие решений является, возможно, одним из основных видов деятельности, характерных для живых существ. Поэтому попытка понять, объяснить и предсказать поведение делающего выбор индивида стала главной задачей социальных наук (Канеман Д., 2003). Экономическое поведение является предметом исследований экономистов, социологов, психологов, политологов. При этом в отдельных социальных нау-

ках используются различные аналитические инструменты и частные модели человека. Существуют модели «экономического человека», «социологического человека», «политического человека» и др. Необходимость некоторого синтеза полученных в разных дисциплинах знаний очевидна, поскольку аспекты человека, разрабатываемые отдельными социальными науками, не зафиксированы за какими-то определенными сферами его деятельности (Автономов В.С., 1998). Научный подход к описанию и предсказанию человеческого поведения требует от социальных наук выработки обобщенной междисциплинарной модели поведения человека в обществе. Этой проблеме посвящено большое число работ зарубежных и отечественных ученых. Большой вклад в решение данного вопроса внесли такие зарубежные исследователи, как И. Шумпетер, Г.С. Беккер, Г.А Саймон, Р. Тайлер, К. Брунер, П. Вайзе, Дж. Эрроу, Дж. Ходжсон, Х. Шрадер, О.И. Уильямсон, С. Линденберг и др. Среди российских ученых можно выделить работы В.С. Автономова, И.В. Розмаинского, В.В. Радаева, Т.И. Заславской, Р.В. Рывкиной, Вольчика В.В., О.С. Дейнеки, С.В. Малахова.

Целью данной статьи является оценка возможности использования универсальной модели человека во всех общественных науках. Для этого мы рассмотрим сущность экономического поведения с позиции разных социальных наук, попытаемся выделить общие черты и различия в существующих подходах.

Экономический подход. Понятия рационального выбора и рационального поведения играют важнейшую роль в методологии экономической теории. В самом широком смысле можно сказать, что все содержание экономической науки состоит из описания человеческого поведения, понимая под этим не только индивидуальное поведение, но и неумышленные последствия взаимодействия индивидов, а также институты, в которых воплотилось прошлое поведение (Автономов В.С., 1998). Об этом писали многие зарубежные экономисты. Так, например, Г. Беккер в своей работе «Экономический подход к человеческому поведению» пишет: «Я убежден, что экономическая теория как научная дисциплина более всего отличается от прочих отраслей обществознания не предметом, а своим подходом. Сердцевину экономического подхода в моём понимании образуют связанные воедино предположения о максимизирующем поведении, рыночном равновесии и стабильности предпочтений.... Я пришёл к убеждению, что экономический подход является всеобъемлющим, он применим ко всякому человеческому поведению» (Беккер Г., 2003).

Автором современного определения предмета экономической теории считают английского экономиста Л. Роббинса. Он пишет: «Экономическая теория — это наука, изучающая человеческое поведение с точки зрения соотношения между целями и ограниченными средствами, которые могут

иметь иное употребление». Поэтому экономику следует рассматривать «как изучение не природы неких видов человеческого поведения, произвольно выделенных из всех других, но некоего аспекта поведения в целом» (Роббинс Л., 1993).

Для объяснения индивидуального поведения экономическая наука использует модель экономического человека (homo economicus). С развитием науки формировались различные подходы к пониманию этой модели. Первым определил предмет политической экономии через используемую модель человека Дж.С. Милль. Не останавливаясь подробно на всех этапах ее трансформации, попытаемся определить ключевые характеристики модели в современных направлениях экономической науки.

В неоклассической экономической теории поведение всех экономических агентов предполагается совершенно рациональным. Совершенная форма рациональности базируется на принципе максимизации: потребитель всегда стремится максимизировать полезность (максимальное удовлетворение потребностей), а производитель (предприниматель) – получить максимальную прибыль. Все экономические агенты осознают цели и способны выбирать лучшие (оптимальные) решения для их достижения. Общая схема модели экономического человека предполагает следующие допущения (Автономов В.С., 1998):

- 1. Экономический человек находится в ситуации, когда количество доступных ему ресурсов является ограниченным. Он не может одновременно удовлетворить все свои потребности и поэтому вынужден делать выбор.
- 2. Факторы, обусловливающие этот выбор, делятся на две строго различающиеся группы: предпочтения и ограничения. Предпочтения характеризуют субъективные потребности индивида, ограничения его объективные возможности. Предпочтения экономического человека являются непротиворечивыми и стабильными.
- 3. Экономический человек способен оценивать варианты выбора с точки зрения того, насколько их результаты соответствуют его предпочтениям. Другими словами, альтернативы всегда должны быть сравнимы между собой.
- 4. Делая выбор, экономический человек руководствуется собственными предпочтениями, а не предпочтениями его контрагентов по сделке и не принятыми в обществе нормами, традициями и т.д.
- 5. Выбор экономического человека является рациональным в том смысле, что из известных вариантов выбирается тот, который согласно его мнению или ожиданиям в наибольшей степени будет отвечать его предпочтениям.

Таким образом, экономическое поведение человека - это поведение, направленное на субъективную оптимизацию результата в условиях ограни-

ченных ресурсов. Допущение о стабильности предпочтений обеспечивает надежную основу для предсказания реакций на изменения, однако предпочтения индивидов «отнюдь не всегда остаются стабильными, если иметь в виду рыночные товары и услуги» (Беккер Г., 2003).

В основе неоинституциональной модели экономического человека лежит принцип ограниченной рациональности. Суть концепция ограниченной рациональности (bounded rationality) можно выразить словами ее автора Г. Саймона: люди предполагаются «намеренно рациональными, но обладающими этой способностью в ограниченной степени» (Саймон Г., 1995). В процессе принятия решения информация часто бывает труднодоступной, или, наоборот, избыточной и/или чрезмерно сложной. В подобных случаях возникают информационные издержки. Совершенно рациональное поведение, предполагающее оптимизацию, оказывается невозможным. Сущность институционального подхода заключается в акцентировании внимания на нормах, правилах и стереотипах мышления, управляющих поведением людей. В этой концепции определяющими принципами экономического поведения становятся: ориентация на среднее мнение, «жизнерадостность» (animal spirit), привычки, традиции и т.д. Отметим, что в этом определении одновременно присутствуют и стремление к рациональности, и ее ограниченность. Сущность ограниченной экономической рациональности очень точно выражают слова Ф. Найта: «Рационально вести себя нерационально, когда издержки рациональности слишком велики» (Knight F., 1921).

В современной научной литературе для обозначения экономического человека используется модель REMM - «изобретательный, оценивающий, максимизирующий человек» (Resourceful, Evaluating, Maximizing Man), предложенная экономистами К. Бруннером и У. Меклингом, либо её модификация - акроним RREEMM, что означает «изобретательный, испытывающий ограничения, имеющий ожидания, оценивающий, максимизирующий человек» (Resourceful, Restricted, Expecting, Evaluating, Maximizing Man) (Брунер, 1993).

Социологический подход. Главной чертой социологической модели человека (homo sociologicus) является отказ от акцента на личном интересе индивида. Модель приписывает автономию и главенствующую роль обществу, т.е. социальным институтам, нормам и правилам поведения. По мнению В. Радаева социология не занимается тем, что называют «человеческой натурой». Ее интересуют действия людей как членов общества, обучающих друг друга социальным нормам поведения, входящих в состав определенных социальных групп и организационных структур. Индивид рассматривается здесь в совокупности своих социальных связей и включенности в разнородные социальные структуры (Радаев, 1997).

В отличие от экономического, социальное действие - это форма деятельности, которая, во-первых, содержит в себе внутреннее субъективное смысловое единство; во-вторых, по этому смыслу соотносится с действиями других людей и ориентируется на эти действия. Иными словами, с социальным действием мы имеем дело только тогда, когда оно внутренне мотивировано, а его субъект ожидает от других людей определенной ответной реакции. Таким образом, рациональное поведение человека социологического можно трактовать как следствие соблюдения им определенных социальных норм. Социальный человек описывается моделью SRSM (Socialized, Role-Plaving, Sanctioned Man), предложенной С. Линденбергом это «человек социализированный, исполняющий роли, поведение которого санкционировано обществом». Исполнение ролей вытекает из самого процесса социализации. Общество структурировано в виде множества ролей, и индивиды приспосабливаются к конкретным ролям с социально детерминированными характеристиками и обязанностями. Система учрежденных ролей и ролевое поведение определяют стабильные ожидания, т.е. члены общества могут в какой-то степени предвидеть поведение друг друга. Но поскольку человек с недостаточной степенью социализации может отклониться от своей роли, его поведение все же необходимо контролировать. Поэтому процесс социализации дополняется и подкрепляется санкциями.

Позже Линденберг ввел вторую модель, обозначаемую акронимом OSAM, – имеющий собственное мнение, восприимчивый, действующий человек (Opinionated, Sensitive, Acting Man). Данная модель относится к эмпирической социологии, которая занимается социальными процессами, происходящими вокруг «мнений, позиций и ориентаций» (все эти явления социально детерминированы). Согласно этой модели, человек имеет мнения относительно разных сторон окружающего его мира, при этом он восприимчив, т.е. на его мнения может легко повлиять его окружение. Линденберг отмечает, что SRSM не является изобретательным и подчиняется лишь ограничениям, заданным санкциями и ролевыми ожиданиями. Фактор редкости оказывает лишь косвенное воздействие на модель SRSM, поэтому выбор исключается, и, таким образом, ничто не максимизируется. Объясняя соотношение и существенную разницу между REMM и SRSM, Линденберг утверждает, что модель SRSM годится для описания стационарного общества, однако она не способна объяснить явления, вызванные изменениями условий жизнедеятельности общества. Стационарное общество не обнаруживает изобретательности, способности к осуществлению выбора, его потенциал остается нереализованным и, вероятно, ограничивается доставшимися в наследство институтами. Однако этот факт не означает, что изобретательность и выбор отсутствуют. Они просто не используются (Lindenberg, 1985).

Homo economicus и Homo sociologicus: поиски компромисса. Экономика и социология – очень «близкие» науки. До становления социологии как самостоятельной науки многие вопросы, которые сегодня относятся к предмету социологии, исследовались в рамках классической политической экономии. Очевидно, что и сегодня, несмотря на разделение наук и разграничение их предметных областей, существует объективная необходимость в осуществлении междисциплинарных исследований экономистов и социологов. Й. Шумпетер пишет: «Важность связей между социологией и экономической наукой мы признали, выделив фундаментальную область анализа под названием «экономическая социология» - область, в которой ни экономисты. ни социологи не могут сделать и шага, не наступив друг другу на ноги. ...Начиная с XVIII века, экономическая наука и социология расходились все дальше друг от друга, так что в наше время средний экономист и средний социолог совершенно безразличны друг к другу и предпочитают пользоваться соответственно примитивной социологией и примитивной экономической наукой собственного производства, вместо того чтобы применить научные результаты, полученные соседом» (Шумпетер Й., 1989). Он предлагает рассматривать экономическую социологию как элемент экономической науки наряду с экономической историей и статистикой.

Голландский социолог Т. Корвер тоже считает, что «трансформация классической политэкономии в неоклассическую экономическую теорию и оттеснение классической социологии в образовавшуюся нишу является коренной причиной теоретического тупика в социологии. Следовательно, выход из него может состоять в повторном воссоединении экономической и социологической теории и исследований, что предполагает разработку единой модели человека в соответствии с принципами жесткого методологического индивидуализма» (Корвер Т., 2001).

Поискам компромисса между моделями экономического и социологического человека посвящены работы многих отечественных и зарубежных экономистов и социологов. По мнению немецкого социолога и экономиста П. Вайзе, эти модели - не более чем предельные, крайние случаи более общей модели человека, которую можно было бы назвать «homo socioeconomicus» (Вайзе П., 1993). Социологи не отвергают модель homo economicus для развития экономической социологии. Так, например, В. Радаев указывает, что «она берется в качестве одной из ключевых рабочих моделей для типологических построений, но при этом не рассматривается как единственная или господствующая». Одну из основных задач социологической науки он видит «в определении и раскрытии социальных и экономических условий, при которых осуществляется взаимолереход экономически и социально ориентированных действий. К. Бруннер считает, что рациональная модель человека, принятая в экономической науке (RREMM), обладает наибольшей обоб-

щающей способностью и обеспечивает единый подход для социальных наук (Бруннер К., 1993). К вопросу о том, возможен ли синтез этих моделей и насколько реальна возможность использования единой модели «социально-экономического человека», мы вернемся в заключительной части статьи.

Психологический подход. Спецификой экономической психологии является исключительное внимание к субъективным, психологическим явлениям, оказывающим решающее влияние на экономическое поведение. Экономическую же науку интересуют не различия в экономическом поведении людей, а то общее, типичное, что позволяет строить экономические модели для прогнозирования массового поведения экономических субъектов (индивидов, домашних хозяйств, фирм), поэтому психологический аспект поведения остается за рамками экономического анализа. В конечном итоге, интерес экономической науки заключается в результатах выбора, в то время как психологический подход в значительной степени исследует сам процесс принятия решения, изучает внутренние причины, повлиявшие на предпочтения индивида.

Экономическая психология изучает закономерности взаимодействия и взаимного влияния экономических факторов и психологических явлений в регуляции экономического поведения. Проблемы экономической психологии одним из первых начал разрабатывать французский ученый Ж.Г. Тард. Большой вклад в развитие экономической психологии внес американский ученый Дж. Катона. Многие исследователи считают, что психологический человек впервые появился в трудах 3. Фрейда. Соответственно считается, что главными чертами психологического человек являются импульсивность, эмоциональность, обусловленность его поведения внутренними, неосознанными и неконтролируемыми им психическими силами, что делает его противоречивым и непредсказуемым. Фрейд построил модель человека, в которой биологическое начало, направляемое принципом удовольствий (*Id*), и интериоризированные общественные нормы (*Supeego*) сталкиваются и вступают в сложное взаимодействие в человеческой личности (*Ego*).

Другие исследователи понимают под психологическим человеком модель мотивации, предложенную А. Маслоу. Иерархическая модель Маслоу (пирамида потребностей) разделяет потребности человека по уровням в порядке убывания их важности: физиологические, потребности в безопасности, в любви и принадлежности к общности, в уважении и самоактуализации. Согласно этой модели каждая следующая группа потребностей проявляется после насыщения потребностей предшествующей группы.

Обе описанные выше модели психологического человека плохо коррелируются с моделью рационального экономического человека. В рамках данной статьи для нас представляет интерес не столько сравнение этих моделей, сколько оценка влияния психологических исследований на форми-

рование модели человека в экономической теории, поскольку «психология лежит в основании любой общественной науки и всякое фундаментальное исследование должно вестись в психологических терминах» (Шумпетер Й., 1989).

Ярким свидетельством признания важности психологических исследований для экономической науки явилось присуждение Нобелевской премии по экономике (2002г.) психологу Д. Канеману. В официальном заключении Нобелевского комитета сказано, что премия присуждена Д. Канеману за «интегрированное воздействие психологии на экономическую науку, в особенности в том, что касается человеческих суждений и принятия решений в условиях неопределенности». Д. Канеманн получил премию совместно с В. Смитом - одним из основоположников и ведущим представителем экспериментальной экономической теории (experimental economics).

Главный объект исследований Канемана — это механизмы принятия человеком решений в ситуации неопределенности. В 1979 появилась знаменитая статья «Теория перспектив: анализ принятия решений в условиях риска», написанная Канеманом в соавторстве с А. Тверски. Авторы этой статьи, положившей начало так называемой поведенческой экономики (behavioral economics), представили результаты огромного количества опытов, в ходе которых людям предлагалось совершать выбор между различными альтернативами. Согласно «теории перспектив» в процессе принятия экономических решений, индивидуумы в любом случае ошибаются. Более того, они ошибаются почти одинаково, и эта регулярность дает возможность прогнозировать и классифицировать человеческие ошибки.

Для некоторых ученых (не экономистов) признание заслуг Д. Канемана послужило поводом для критики модели экономического человека. Нам представляются не вполне корректными широко цитируемые высказывания о том, что «Дэниел Канеман всю свою жизнь посвятил опровержению главного тезиса экономической теории - о рациональности человеческого поведения. Дав ему премию, экономисты фактически извинились за то, что последние 300 лет морочили людям голову» (Фенько А.Б., 2002). «Если люди не всегда способны принимать рациональные решения, тогда многое из того, что экономисты положили в основание своей науки, должно быть пересмотрено» (Воронов Ю.П., 2003).

На наш взгляд открытие психолога Д. Канемана не только не опровергает модель экономического человека, но наоборот — значительно обогащает модель, расширяя области ее применения. Кстати, такой же точки зрения придерживаются и сам Нобелевский лауреат. В своем первом выступлении после получения известия о присуждении премии Д. Канеман сказал, что премия означает признание успехов в развитии бихевиористской экономики, поскольку созданы правдоподобные психологические модели поведения,

которые объясняют положения экономической теории и многие экономические явления.

Эти расхождения в оценках во многом обусловлены различным пониманием сущности экономической рациональности. Поэтому мы сочли необходимым подробно остановиться на этом понятии.

Экономическая рациональность. Понятие рациональности в экономической науке употребляется в ином смысле, чем в других общественных науках, где рациональное поведение трактуется ближе к его обыденному толкованию и означает - «разумное», «полезное», «правильное». Совершая выбор одного из нескольких альтернативных вариантов, экономический человек руководствуется личными субъективными представлениями о его ценности (полезности). При этом выгоды могут быть не только материальными, но и психологическими (духовными, социальными и т.д.) (Автономов В.С., 1998). Необходимо отметить, что понятие «полезность» в экономической теории не тождественно понятию «пользы». Для большинства людей очевиден вред курения. Несмотря на то, что сигареты не полезны, с точки зрения экономиста они обладают *полезностью* для курильщика. Другой пример, - специально подобранные очки для человека, страдающего близорукостью, обладают высокой степенью полезности, в то же время для другого человека с нормальным зрением, они будут обладать нулевой или даже отрицательной полезностью, поскольку в них он будет видеть хуже, чем без них.

Рациональность экономического человека тесно связана с принципом методологического индивидуализма. Широко известна цитата из фундаментальной работы Адама Смита «Исследование о природе и причинах богатства народов»: «Не от благожелательности мясника, пивовара или булочника ожидаем мы получить свой обед, а от соблюдения ими своих собственных интересов. Мы обращаемся не к их гуманности, а к их эгоизму, и никогда не говорим им о наших нуждах, - а об их выгодах» (Смит А., 1935). Благодаря этим словам, экономический человек довольно скоро стал синонимом расчетливого эгоиста. Было почти неизбежно, что авторы-классики при объяснении своей позиции начнут пользоваться языком, который непременно станут неверно понимать, и что таким образом они обретут репутацию людей, превозносящих эгоизм. Причина этого сразу же становится ясной, стоит нам попытаться передать правильный ход их мысли более простым языком. Если мы выразимся кратко, сказав, что люди руководствуются, и им следует руководствоваться в своих действиях, собственными интересами и желаниями, - это немедленно будет неверно понято и переиначено в ложное утверждение, что они руководствуются и должны руководствоваться исключительно своими личными потребностями или эгоистическими интересами,

тогда как мы имеем в виду, что им следует позволить стремиться к чему бы то ни было, что они находят желательным (Ф.А. Хайек, 2001).

Понятие «рациональность» в экономике не следует толковать в том смысле, что студент, истративший всю стипендию на букет цветов любимой девушке, «нерационален», а его приятель, отложивший большую часть стипендии в качестве сбережений для покупки нового телефона – «рационален». С точки зрения экономиста, поведение и того, и другого является рациональным, если оба студента действительно выбрали наиболее предпочтительные для себя варианты. Приведем еще два примера. В.С. Автономов пишет: «Если под влиянием минутного настроения человек решил покончить жизнь самоубийством и рассчитал, что оптимальный способ сделать это отравиться, то, принимая яд, он действует рационально в экономическом смысле слова» (Автономов, 1993, с.30). И второй пример из книги П. Хэйне: «Мать Тереза, получив в октябре 1979 года Нобелевскую премию мира, решила на 190 000 долларов своей награды построить лепрозорий. Действовала ли она в своих собственных интересах? Можно ли назвать ее поведение эгоистичным?» (Хейне П., 1997). Другими словами, экономическая рациональность в большинстве случаев означает выбор оптимального варианта без каких-либо требований к содержанию самой цели.

Поэтому различие в подходах к исследованию экономического поведения в значительной степени определяется различным пониманием рациональности представителями разных наук.

Выводы. Сравнивая модели экономического и социального поведения. мы сравниваем, прежде всего, подходы к исследованию социальноэкономических явлений. Можно говорить о том, насколько хорошо та или иная модель описывает и предсказывает реальное человеческое поведение, но нельзя отождествлять модель с конкретным поведением человека в реальной жизни. Любая модель строится на определенных допущениях. Модели являются инструментом анализа, и как всякий инструмент должны выбираться или конструироваться в зависимости от целей исследователя, обеспечивая лучший научный результат. Приведем простой пример. Предположим, задача состоит в определении размеров комнаты. Для измерения можно воспользоваться линейкой или рулеткой, а можно измерить ширину стен шагами. Результаты измерения будут различаться точностью, затратами времени, ресурсов и пр. Выбирая инструмент, важно четко сформулировать цель. Если приоритетом является точность, то, вероятно, следует потратиться на приобретение рулетки. Если же требуется выполнить действия максимально быстро и/или с минимальными затратами, - нужно измерять шагами. Соответственно, если задача заключается в измерении расстояния от дома до места работы, то потребуются другие инструменты и, возможно,

другие критерии. На основании сказанного выше, можно сделать следующие выводы.

- 1. Каждая из моделей (Homo economcus и Homo sociologicus) позволяет решать определенный круг задач в рамках «своей» науки, поскольку фиксирует те свойства человеческого поведения, которые представляют интерес для данной отрасли знания, и абстрагируется от его остальных признаков.
- 2. Вопреки распространенному мнению, мы не считаем данные модели полярными или противоречащими друг другу. Причина их противопоставления часто кроется в некорректном понимании экономической рациональности и принципа индивидуализма (их трактовке в обыденном, а не экономическом смысле).
- 3. Мы допускаем возможность разработки универсальной модели исключительно на основе экономической модели человека RREMM. В доказательство этого утверждения есть как минимум три аргумента. Первый: современные достижения экономической психологии и социологии не отменяют гипотезы о рациональности экономического поведения, а только расширяют возможности его исследования. Второй аргумент содержится в высказывании Г. Беккера: экономический подход не требует, чтобы отдельные агенты непременно осознавали свое стремление к максимизации или чтобы они были в состоянии вербализовать либо как-то иначе внятно объяснить причины устойчивых стереотипов в своем поведении. Таким образом, в этом он совпадает с современной психологией, придающей особое значение подсознанию, и социологией, выделяющей функции явные и латентные (Беккер Г., 2003). Следует отметить, что область научных интересов Беккера — влияние на экономическое поведение человека отношений. обычно изучаемых другими науками (социологией, демографией, криминологией). В 1992 году Беккер был удостоен Нобелевской премии по экономике «за расширение области применения микроэкономического анализа к широкому кругу проблем человеческого поведения и взаимодействия, включая поведение вне рыночной сферы». Третий аргумент содержится в высказывании представителя социологической науки: «Экономическая дисциплина, с ее теоретической опорой на микроанализ индивидуального поведения, зачастую неспособна сохранять общество в качестве ведущего аналитического понятия. Социология же грешит противоположным недостатком: при объяснении слишком многих социальных явлений не принимается во внимание теоретическая ведущая роль индивидуального поведения. Следовательно, интеграция этих двух дисциплин должна идти по одному пути, а именно: следует признать, что теоретическим приоритетом обеих дисциплин является теория индивидуального действия, а аналитическим приоритетом - общество» (Корвер Т., 2001).

На наш взгляд именно модель экономического человека открывает широкие перспективы для выработки единого подхода в социальных науках.

Библиография

Автономов В.С. Человек в зеркале экономической теории. СПб.: Экономическая школа, 1998.

Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. – М.: Изд-во: ГУ ВШЭ, 2003.

Брунер К. Представление о человеке и концепция социума: два подхода к пониманию общества // THESIS. Т.1. Вып.3. 1993.

Вайзе П. Homo economcus и Homo sociologicus: монстры социальных наук. // THESIS. — 1993. Вып. 3. С. 115-130.

Воронов Ю.П. Нобелевская премия за рынок с человеческим лицом // ЭКО. 2003. № 1. С. 27.

Канеман Д., Тверски А. Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 31-42.

Корвер Т. Голландский подход: всего понемногу, или экономическая социология в Нидерландах // Экономическая социология. 2001, том 2, № 5, с. 113-114.

Кузьминов Я.И. Курс институциональной экономики: институты, сети, трансакционные издержки, контракты: учебник для студентов вузов / Я.И. Кузьминов, К.А. Бендукидзе, М.М. Юдкевич. – М.: Изд.дом ГУ ВШЭ, 2006.

Пястолов С.М., Задорожнюк И.Е. Психологический прорыв в экономической теории // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. - № 4. - С. 29-30.

Радаев В.В. Экономическая социология (к определению предмета) // Общественные науки и современность. 1997. № 3. С. 106-113.

Роббинс Л. Предмет экономической науки // Альманах THESIS Зима, 1993, том 1, вып.1.

Саймон Г. Теория принятия решений в экономической теории и науке о поведении // Теория фирмы - СПб: Экономическая школа, 1995. С 54 - 72

Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. М.: Соцэкгиз, 1935. С. 17.

Хайек Ф.А. Индивидууализм и экономический порядок. М.: Изограф, 2001. - 256с.

Хейне П. Экономический образ мышления. Пер. с англ. М.: Изд-во "Каталаксия", 1997.

Шумпетер Й. История экономического анализа // Истоки. Вып. 1. М., 1989. С. 267.

Фенько А.Б. Человек безумный // Коммерсантъ-ВЛАСТЬ, № 41(494) от 21.10.2002.

Knight F. Risk, Uncertainty and Profit. Boston, Mass.: Houghton Mifflin, 1921. P. 67 (цит. по Кузьминов Я.И. Курс институциональной экономики, 2006). Lindenberg S. An Assessment of the New Political Ecomony: Its Potential for the Social Sciences and for Sociology in Particular // Sociological Theory, Spring 1985, p.99–113.

Психосемантический анализ товарного фетишизма у подростков

Посыпанова Ольга Сергеевна, канд.психол.н., ГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. posypanova@rambler.ru

На современном этапе социально-экономического развития страны консьюмеризм вкупе с нестабильностью смысложизненных ориентаций приводит к повышению значимости внешней атрибутики жизни, появлению товаров, наделяемых в сознании индивида сверхъестественными свойствами, сверхсмыслами — фетишей. И если в крупных городах преобладает денежный фетишизм (отношение к деньгам как к сверхценности), то в провинции — товарный: персонификация, сакрализация, культ избранных вещей, наделение их сверхзначимостью и сверхсмыслами. И самой «ранимой» категорией людей в этом вопросе становятся подростки, поскольку именно в этом возрасте наблюдается пик социализации, в том числе и потребительской. «Фенечки», талисманы, «счастливые» вещи как мелкие фетиши, компьютер, мобильный телефон, некоторые предметы гардероба (если они сверх-ценны) как крупные фетиши - становятся неотъемлемым дополнением личности подростка.

Основоположниками исследования фетишизма стали К. Маркс [1, 2, 3], 3. Фрейд [4] а также культурологи, историки, религиоведы, изучающие первобытные религии, но каждый из них рассматривал фетишизм с разных сторон. Датировка психологической литературы о фетишизме удивляет отсутствием современных научных исследований и перекосом в парапсихологию и эротические девиации.

Налицо социальная проблема, связанная с товарным фетишизмом. Дополнение, а иногда и замещение личностных смыслов потребительскими становится частым явлением для подростков. Многие индивиды, переживая подростковый период, уделяют излишнее внимание предметам, вещам, иногда даже очеловечивая их.

Актуальность темы исследования обуславливается с одной стороны, нераскрытостью в науке этой злободневной темы, и с другой – вопиющим многообразием фетишей, диктуемых рекламой, промоушном и другими маркетинговыми технологиями, многие из которых, дабы продать товар, стараются сделать из него фетиш, не заботясь о психологическом здоровье своих потребителей. Тенденция закрытости фетишизма от науки представляется опасной, поскольку замена социальных отношений товарными и персонификация вещей в период активной социализации могут привести к необратимым изменениям в психике ребенка. Эти последствия увидим не сразу, а через 10-15 лет, когда современные дети, выросшие в период активного развития капитализма, войдут во взрослую жизнь. Через несколько лет мы можем получить поколение, измеряющее дружбу, любовь, доброту, успех и другие вечные ценности их материальными носителями.

Целью исследования являлось определение семантического поля товарного фетишизма в пубертатный период (на примере подростков г. Калуги). Отметим, что мы не изучали специфические проявления фетишизма: поклонение определенным фетишам в подростковых субкультурах (готы, эмо, панки), поскольку это требует отдельного рассмотрения. Мы остановимся на «стандартных» подростках г. Калуги. В семантическое пространство товарного фетишизма входят атрибутируемые сакральные и профанные смыслы фетишей, ассоциативные ряды фетишей, их виды, функции, отношения к ним, воспоминания о становлении той или иной вещи фетишем, соотношение Я-образа и образа фетиша.

Выборку составили г. Калуги нескольких школ и вузов, обоих полов, в возрасте от 12 до 19 лет с различным социальным и экономическим статусом семьи, в количестве 189 человек. Особенность обследуемых возрастных категорий состоит в том, что это - первые поколения, выросшие в атмосфере агрессивной, еще не слишком качественной рекламы и с пеленок впитавшие страсть к вещам как норму.

Фундаментальной основой исследования стало описание товарного фетишизма К. Марксом [1-3] и исследования проявлений фетишизма З. Фрейда [4]. Интегративный подход в психологии позволил нам опираться на труды культурологов и религиоведов. Концептуальной основой исследования стала концепция отношений в экономической деятельности Журавлев А.Л., Познякова В.П., Купрейченко А.Б. Методологической основой - предложенный О.Т. Мельниковой [5] подход к использованию качественных методов в психологических исследованиях. Психологию подростка мы рассматривали в рамках концепции А.А. Реана [6]. Данное исследование поводится на стыке психологии личности, возрастной психологии, психолингвистики, психологии потребления как раздела экономической психологии.

К сожалению, работы, посвященные современному товарному фетишизму, носят главным образом философский характер. Философы В.Б. Голофаст [7], В.С. Магун, А.Ю. Согомонов, И.И.Травин [8], рассматривали

культ вещей в советском обществе, предложив несколько классификаций отношений к ним. Философы экономической направленности Ж. Бодрийар [9], П. Бурдье, М.Мосс, М. Фуко [10], изучали систему вещей рыночном обществе. Религиоведы [11, 12], культурологи [9], историки [13,14] рассматривают фетишизм как первобытную религию, но в данном исследовании нам интересны только те их наработки, которые касаются истории возникновения термина и субъектности отношений к фетишам. А. и Б. Стругацкие культу вещей посвятили оно из своих произведений «Хищные вещи века».

На западе товарный фетишизм представлен с позиции искусствоведения (David Hawkes и Judith Mayne) [15, 16], с позиции клинической психологии в США (Malcolm Ashmore, Katie MacMillan, Steven D. Brown), во Франции (S. Dupont, L. Goldsztaub, Randy Martin) [17], с позиции экономики (Christy Desmet, Nicolás Kosoy, Esteve Corbera. Но современные психологические исследования по этой проблематике и в России, и за рубежом отсутствуют. Более того, совершенно не представлена проблематика фетишизма у подростков.

Историками, религиоведами и культурологами [10-14 и т.п.], филологами [18] считается, что фетиш в первобытном обществе - это естественный или искусственный неодушевленный объект, наделяемый в представлениях верующих сверхъестественной духовной силой и магическими возможностями, помогающими его обладателю в достижении целей и предохраняющий владельца от повреждений и заболеваний. Культ таких предметов - фетишизм - был распространен практически у всех первобытных народов. Идолы и талисманы являлись важнейшими фетишами в примитивных религиях.

Фетишем мог стать любой предмет, почему-либо поразивший воображение человека. Черты фетишизма сохранились до нашего времени в виде амулетов, оберегов, талисманов. Фетишизм сохранился в современных религиях — почитание чёрного камня в Мексике (ислам), креста и мощей (христианство) [13].

Карл Маркс [1, 2, 3] ввел термин «товарный фетишизм» для объяснения азов экономики. Он определяет товарный фетишизм как овеществление производственных отношений между людьми в условиях товарного производства, основанное на частной собственности. И наоборот: товарный фетишизм, по его мнению, также означает персонификацию вещей, экономических категорий.

Хандруев А.А. [19] конкретизирует это мнение: товарный фетишизм — это характерный для товарно-капиталистического общества процесс наделения продуктов труда сверхъестественными свойствами (самовозрастания стоимости и пр.), обусловленный овеществлением социальных отношений и персонификацией вещей.

Между тем, К. Маркс [1-3] отмечал, что товарный фетишизм — явление историческое и носит объективный характер. Своего высшего развития он достигает при капитализме, где товарно-денежные отношения становятся абсолютной и всеобщей формой хозяйственной деятельности. Овеществление экономических отношений между людьми определяется особенностями организации общественного производства, а не естественными свойствами самих вещей [19]. К. Маркс отмечал, что «этот фетишистский характер товарного мира порождается... своеобразным общественным характером труда, производящего товары» [3, с 82]. Добавим: если развитие фетишизма в российском обществе, вставшем на путь рыночной экономики, нельзя предотвратить, то его нужно, как минимум, изучить и направить в нужное русло.

Диагностические методы включали в себя анкетирование, ассоциативный эксперимент, нарративное интервью, фокусированное групповое интервью глубинного типа, беседу «Что моя вещь может рассказать обо мне?», тестирование (тест М. Куна «Кто я?», его модифицированная версия «Мой фетиш», Семантический дифференциал Ч. Осгуда)

На основе анализа и критики определений в сравнении с полученными эмпирическими данными мы даем такое определение: фетиш - это материальный объект. наделенный в представлениях обладателя сверхъестественными свойствами, либо которому приписывается сверх-значимая роль в обеспечении жизни. Конкретизируем определение: фетиш в нашем понимании это только материальный объект. Слово, запах, интернет не могут быть фетишами, поскольку это детерминирует размывание термина и будет противоречить «бритве Оккама». Сверхъестественные свойства – это все те свойства, которые выходят за рамки утилитарных функций. Мы не акцентируем внимание на магических свойствах, как это делают авторы словарей, дабы не уйти в религиозность, эзотерику и парапсихологию. По этой же причине мы исключили из определения часто встречающееся у других авторов «являющийся предметом слепого поклонения», - современный человек не поклоняется фетишу, не молится на него (так же, как и не молятся большинство представителей примитивных религий), он его чтит. Приписывает сверх-значимую роль в обеспечении жизни: мистическую (обереги), прагматическую (автомобиль), связующую (подарок любимого человека) все эти функции подробно описаны нами ниже. Причем эту роль именно приписывает, атрибутирует, принимая на веру, а любое, даже мелкое, совпадение трактует как подтверждение.

Товарный фетишизм мы определяем как механизм психологической защиты, при котором значимость некоторых вещей (фетишей) выше, чем их утилитарные функции. Позволим себе научную смелость и к 16-ти механизмам защиты, выделенным К. Плутчиком [20], добавим еще один, ведь сексуальный фетишизм также трактовался 3. Фрейдом одновременно и как бо-

лезнь, и как механизм защиты. Соответственно, термин «фетишист» мы не используем, поскольку каждый человек является фетишистом в той или иной категории товаров и в той или иной степени.

Обобщая результаты примененных методик, констатируем: фетиши есть у абсолютно каждого подростка, и обычно их несколько. Поэтому считаем фетишизм не извращением, как полагал 3. Фрейд в ранних работах, а рассматриваем его в концепции К.Маркса.

Семантический анализ результатов анкетирования позволил выявить основные *группы фетишей подростков*. Помимо традиционных ученических фетишей – «счастливых ручек, карандашей (4 %, здесь и далее за 100% приняты все указанные фетиши, вне зависимости от количества, названного каждым респондентом), счастливых тетрадок, блокнотов (2 %), предметов гардероба (19 %), появляются и более интересные: украшения – кулоны, колечки (14 %), поделки и атрибутика из летних лагерей (6 %), памятные безделушки (9 %). Для некоторых школьников фетишами становятся мобильный телефон (13 %), компьютер (7 %). Ярко проявляются вещи, символизирующие принадлежность подростка к определенной группе, как правило, олицетворяющей его хобби (6 %): флешка у любителя компьютеров, брелок с пуантами у танцовщицы и т.п. Одним из фетишей является нательный крестик (8 %), мягкая игрушка (9 %), игрушка из раннего детства (3 %), другое (1 %).Интересно, что советских фетишей - книжек – не обнаружено.

Были выделены критерии вещи-фетиша:

- 1. Эта вещь больше, чем просто вещь: к ней «приклеены», ей атрибутируются излишняя значимость, воспоминания о важных, приятных событиях или людях. Так, компьютер для одного человека просто техническая необходимость, а для другого продолжение руки. Без него ему невозможно прожить, компьютер как воздух человек не осознает, когда он есть, но задыхается, когда его нет. Тогда это фетиш.
- 2. Эта вещь вызывает сильные положительные эмоции. Все фетиши объединяет одно чрезмерное, нерефлексируемое обожание.
- 3. Эта вещь становится ресурсом для обладателя: через «эффект плацебо» и положительные чувства дает силы, уверенность в сложных ситуациях. Ресурсная функция фетишей соотносится как с основами ресурсного подхода в психологии, так и с парапсихологическими тенденциями. Ведь магия талисманов осуществляется в первую очередь за счет самовнушения и веры в помощь фетиша.
- 4. Эта вещь становится неотъемлемым дополнением личности без него не мыслят жизни.
- 5. Эту вещь, как правило, всюду носят с собой, либо она хранится дома в зоне видимости, бережно и аккуратно.

- 6. Фетиш знак внутреннего конфликта в этой сфере. У самодостаточных, реализовавших себя людей количество фетишей и привязанность к ним минимальны!
- 7. Отношение к фетишу синкретично человек не осознает, что для других подобная вещь менее значима, как не осознает и то, что для него она значима чересчур, считает свое отношение абсолютно нормальным.

Такие вещи играют психотерапевтическую роль: они снимают стресс, дают психологические ресурсы или обеспечивают разрядку, психологически защищают от проблем.

Интересно, что истории о фетишах преподносятся в сильно гиперболизованной, сказочной форме, обрастая в процессе рассказа новыми подробностями, но именно это свойство преувеличивать ценность и роль фетиша в своей жизни и является его ведущим свойством.

Критерии сверх-фетиша:

- 1. Человек не может расстаться с вещью: не выйдет из дома без нее; либо готов заплатить цену, в десятки раз превышающую реальную стоимость данной вещи.
- 2. Эти фетиши сильно связаны с ритуалами обладателю нужно подолгу рассматривать вещь, рассказывать ей что-либо...
- 3. Очеловечивание вещи, ее одушевление (разговаривает не только по телефону, но и с телефоном, с компьютером).
- 4. Гиперпривязанность к вещи. Такой фетиш это уже не самопсихотерапия, а психиатрическая проблематика.

По итогам беседы «Что моя вещь может рассказать обо мне?», были выделены следующие виды товарных фетишей по направленности.

Фетиши-символы – предметы, которые символизируют принадлежность к определенной социальной группе, или иными словами демонстрируют окружающим свое увлечение. **Фетиши-талисманы (волшебные фетиши)**, могут быть двух типов, первый из которых – фетиши-талисманы, связанные с определенными событиями: экзаменом, свиданием, конкурсом (к примеру, пятирублевая монета в ботинке перед экзаменом, «счастливые» предметы, которые очень распространены у подростков: «счастливое платье», «рубашка, приносящая успех»). Второй тип – фетиши-талисманы частого использования: амулеты, обереги, «фенечки», некоторые драгоценности. В этой группе фетишей наиболее явно проявляется «эффект плацебо». **Я-фетиши** – товары, воспринимаемые как неотъемлемое продолжение себя или как лучший друг. К примеру, мобильный телефон для некоторых подростков стал не аксессуаром, а продолжением себя, для других фетишем является компьютер. Наиболее частый вариант Я-фетишей – технические фетиши, т.е. все виды гаджетов. Значение этих фетишей – замена друзей товаром, реализация потребности в общении. **Фетиши-якоря** - вещи, связанные с воспоминанием приятном событии или человеке. **Фетиши-атрибуты** — товары, призванные приписывать (атрибутировать) что-либо; часто — высокий достаток, стиль: одежда от известного кутюрье как атрибут «красивой жизни», очки как атрибут интеллекта или бриллианты как атрибут богатства. **Брэнды-фетиши** — товары определенной марки, которым индивид атрибутирует сверхсмыслы и сверхвозможности. Такой вид фетишизма тесно соотносится со сверхлояльностью фирме. **Фетиши-игрушки** - куклы, машинки, которые даже в пост-детских возрастах остаются значимыми как компенсаторы чрезмерной учебной или трудовой деятельности. **Религиозные фетиши** — знаковые для любой религии предметы (нательный крестик и т.п.)

В процессе интервьюирования явно проявлялись **три компонента фетишизма:** когнитивный (осознание товара сверх-нужным, сверх-помощником. Главный познавательный процесс здесь - память), конативный (желание обладать этим фетишем всегда), аффективный (повышенные позитивные эмоции, направленные на вещь). Выраженность компонентов распределяется так: наиболее значим аффективный, затем — конативный и лишь на третьем месте — когнитивный. Замечена закономерность: фетиш большинство респондентов не готовы дать в руки другим.

Выделены 4 смысловых механизма фетишизма: компенсация, ресурс, проекция и аффилиация с референтной группой, человеком. Компенсация как механизм защиты по Р. Плутчику [20] — интенсивная попытка исправить или найти подходящую замену реальной или мнимой, физической или психологической несостоятельности. Компенсаторный смысл заключается в том, что фетиш якобы компенсирует недостающую черту характера, комплекс неполноценности. К примеру, у низенькой девушки фетишами становятся туфли на огромных каблуках — они компенсируют ее маленький рост. Мальчик астеничного телосложения может носить, почти не снимая, брутальные кожаные брюки. Помимо личностной компенсации, интересен и вариант социальной компенсации, то есть реализация через фетиш потребности в лидерстве и статусе «звезды». Она возникает, когда человек не может добиться лидерства или обожания за счет личностных свойств, характера, поэтому он покупает дорогие, брэндовые вещи, пытаясь тем самым купить статус.

Ресурсный смысл фетиша - обеспечение психологического спокойствия и уверенности в себе в стрессовой ситуации - на бытовом языке описан в многочисленной популярной литературе о житейской магии и талисманах. Он осуществляется за счет самовнушения и веры. Человек сам программирует себя на удачу через эти вещи.

Аффилиация – идентификация с референтной группой или человеком: здесь проявляется как демонстрация принадлежности к определенной соци-

альной группе, желаемой или действительной, через фетиш: наклейки с фото любимой музыкальной группы на футболках, сумках, тетрадях, безделушки как символ любви. Такие фетиши, которые стали символом принадлежности к группе или близости к человеку, мы назвали фетишамисимволами.

Проекция – демонстрация своего «Я» через фетиш. Вещь здесь используется как зеркало своего Я – характера, хобби: кулон с гитарой у музыканта, футболка с любимой собачкой у любителя животных и т.п.

Как видим, два смысловых механизма – проекция и компенсация – это механизмы зашиты. Механизм защиты «фантазия» проявляется для любого сверх-фетиша — бегство в воображении с целью ухода от реальных проблем или во избежание конфликтов – подросток придумывает, что ритуалы и фетиш лишат его многих проблем. Механизм защиты «замещение» также обнаружен у фетишей, и детально представлен при описании функций. Так, из 16 механизмов защиты, выделенных Р. Плутчиком [20], при фокусированном глубинном интервью в отношении фетишей ярко проявляются четыре.

По итогам анализа протоколов нарративного интервью обозначены **стадии фетишизации** — становления той или иной вещи фетишем. Первая стадия — якорение: наложение на вещь каких-либо психологических ресурсов. К примеру, ее в торжественной обстановке подарил любимый человек. Тогда вещь «заякорила» (по НЛП) торжественное настроение, ощущение праздника, любовь, внимание окружающих и конкретного человека. И, тем самым, стала двойственным стимулом (в терминологии бихевиоризма), якорем (в терминологии НЛП и эриксонианского гипноза), ресурсом (в терминологии ресурсного подхода)

Вторая стадия — мы назвали ее «вакуум». Случаются моменты, когда ощущается острая нехватка позитивных эмоций, либо из-за ситуативных стресса, тревоги, либо вследствие длительных жизненный препятствий. Тогда, в этом вакууме психика ищет «палочку-выручалочку», «средство Макропулуса», щит от невзгод. Кто-то находит его в алкогольном или наркотическом забытьи, кто-то ищет острых ощущений, прыгая с парашютом. Но многие этот вакуум заполняют фетишами — вещами, глядя на которые просыпаются воспоминания о приятных событиях и людях, об удаче и успехе. Эта стадия может быть и пропущена.

Третья стадия – ресурсная – применение ресурсов, связанных в сознании воспринимающего с вещью. Беря с собой один, или окружая себя несколькими фетишами, человек через фетиш, как через посредника, с помощью некоего самообмана, черпает из глубин своей психики ресурсывоспоминания или ресурсы – дополнения себя, или ресурсы – сигналы другим и т.д.

По итогам фокусированного глубинного интервью и ассоциативного эксперимента были выделены *три базовых функции* фетишей. Обычно каждый конкретный фетиш выполняет одну основную и две-три дополнительных из ниже представленных функций. Причем они не заложены в фетишах изначально, а атрибутируются им.

Наиболее распространенной оказалась защитная (адаптивная) функция — фетиш психологически защищает, оберегает владельца. Он создает «эффект плацебо», используется по принципу бытовой магии, тем самым, адаптируя владельца к стрессовым ситуациям. Эта функция преобладает у фетишей-талисманов — амулетов, пятирублевой монеты в ботинке перед экзаменом, «рубашке, приносящей успех». Защитную функцию обеспечивают два смысловых механизма: компенсация (гиперкомпенсация в терминологии 3. Фрейда) и создание ресурса.

Символьная функция заключается в том, что фетиши символизируют принадлежность к определенной социальной группе или выражают внутренний мир «Я» носителя. Доминирует у фетишей-символов, фетишей-якорей и фетишей-атрибутов. Эту группу функций также обеспечивают два смысловых механизма: аффилиация и проекция.

Знаковая (сигнальная) функция состоит в том, что фетиши являются знаком, сигналом для других людей. «Рыбак рыбака видит издалека», «Мы с тобой одной крови» - это девизы многих фетишей. Если смысл символьной функции — самовыражение, для себя, а не для других, то знаковая функция — это именно сигнал окружающим, попытка найти и объединиться с единомышленниками, или доминировать над окружающими. Благодаря знаковой функции многих фетишей психологи могут диагностировать комплексы и потребности носителя. То есть фетиш может использоваться почти как проективный тест.

Якорение в трактовке НЛП проявляется и в фетише, т.е. предмет через воспоминания о позитивно-окрашенном событии, человеке, повышает тонус и настроение человека, дает ему силы. Много фетишей-якорей подростки привозят из летних лагерей.

Замещающая функция - подмена друзей товаром, реализация потребности в общении, когда товар становится заместителем друзей, особенно в трудной ситуации.

Гедонистическая функция или функция психологической разрядки проявляется для разных видов игрушек. Гедонизм – стремление к удовольствию, наслаждению.

Связующая функция — обеспечение психологической связи с дарителем. Особенно значима для девушек. «Он (любимый человек) какбудто всегда со мной», «Я не одна» - частые суждения в фокус-группах. Это важная функция фетишей, ставших талисманами. Она активизируется в

стрессовых ситуациях или в эмоционально окрашенных приятных ситуациях. Память об умерших, погибших в этом возрасте проявляется крайне редко. Но для подростков-сирот маленькие вещи их родителей становятся сверх-фетишами.

Смысловое поле товарного фетишизма

Таблица 1

Функции фетиша	Смысловой механизм	Метафора фетиша	Вид фетиша	
		. Для каждого конкретного товара нкции атрибутируются, то есть прі		
	Базовые функциі	и товарного фетишизма	NO. OF THE PERSON NAMED IN COLUMN NAMED IN COL	
Защитная (адаптивная) функция	Компенсация	Вещь – дополнение меня, «заплатка» слабых мест	Брэнды-фетиши Фетиши-атрибуты	
	Pecypc	Вещь — щит от проблем, вещь — помощник. Вещь — самоуспокоение Вещь — сила	Фетиши-талисманы Фетиши-якоря Религиозные фетиши	
Сим воль ная функция	Аффилиация, идентификация с референтной группой, человеком	Вещь— «я такойже, как и ты»	Фетиши-символы Фетиши-якоря Фетиши-атрибуты	
Проекция Знаковая (сигнальная, семиотическая) функция		Вещь — зеркало меня Вещь — сигнал другим	Я-фетици Фетиши-символы Фетици- атрибуты Брэнды-фетици	
	Дополнительные фун	кции товарного фетишизма		
Функция якорения		Вещь — воспоминание о людях, событиях, об удаче	Фетиши-якоря Фетиши-символы	
Замещающая функция		Вещь – заместитель друзей	Я-фетиши Технические фетиши. Брэнды-фетиши	
Гедонистическая (функция психологической разрядки)		Вещь — релакс Фетиши-игрушки, Фетиши-якоря Фетиши-талисманы		
Связующая функция		Вещь — связь Вещь — память	Фетиши-якоря Фетиши-талисманы	
Функция целеполагания (стимулирующая)		Вещь – мечта	Фетиши-символы Фетиши-талисманы	

Функция целеполагания, или стимулирующая, характерна для подростков в период выбора профессии или цели. Так, для некоторых фетишем становится золотая медаль, полученная в школе или на соревнованиях — как стимул двигаться дальше в этом направлении. Для других — фото машины, которую он при таком подходе, непременно приобретет.

По итогам анкетирования выявлены такие закономерности: нет связи между фетишизмом и образованием, уровнем дохода. Самая мощная связь

(по самооценке) с уровнем тревожности (положительная), с уровнем стресса (положительная), со стрессоустойчивостью (отрицательная).

Кластерный анализ результатов анкетирования позволил выделить три группы индивидов - зависимые от фетишей (20 %), помогающие себе фетишами (75 %) , независимые от фетишей (5%), а сопоставление этих данных с результатами фокусированного глубинного интервью позволило составить их психологические портреты на основе самоотчетов.

По итогам исследования товарный фетишизм в нашей трактовке сравнили со сведениями о первобытном фетишизме и пониманием вещи в мировых религиях. И сегодня, и много веков назад, и в цивилизации и в неокультуренных племенах Африки, фетишизм — бытовая неосознаваемая магия. Фетишизм — попытка защититься от неблагополучия. Фетишизм — попытка получить желаемое не своими усилиями. Фетиш — это одновременно и близость к человеческим истокам, и в то же время — раболепие перед вещами. Можно заключить, что рыночный фетишизм и первобытный фетишизм имеют единые семантические корни.

К сожалению, уничтожить и даже уменьшить силу фетишизма психологи, педагоги и родители не могут. Более того, с развитием уровня рыночной экономики он будет лишь развиваться. Поэтому взрослые должны знать фетиши детей и управлять ими. Здесь необходимо предпринять следующие шаги: 1. понять, замещением, заменой чего является этот фетиш. 2. попытаться дать ребенку то, что он замещает фетишем. Фетиш — это некая заплатка, которой закрывают актуальные, но нереализованные потребности. Это лекарство, которое подросток придумал себе, чтобы заглушить чувства, возникающие от невозможности реализовать эти потребности прямым путем.

Подмена отношений с людьми отношениями к вещам – серьезна для психологического здоровья, поэтому задача взрослых – усиливать психотерапевтический эффект фетишизма.

Выводы

- 1. В семантическом поле фетишей в подростковом возрасте прослеживаются четыре основных смысловых механизма: проекция, компенсация, ресурсность, аффилиация с референтной группой.
- 2. Обнаружены следующие стили товарного фетишизма (классификация и названия авторские). Самыми распространенными стали технический фетишизм (преклонение перед некоторыми техническими новинкам: плеером, телефоном, телевизором, ноутбуком), фанатский фетишизм (преклонение перед атрибутикой какого-либо идола — фанатская амуниция, листки с автографом), магический фетишизм (приписывание мистической роли вещам, особенно передаваемым в семье из поколения в поколение, вера в талисманы, обереги), религиозный фетишизм (каждый из нас носит крестик,

- обращается к иконам). Мы религиозный фетишизм считаем частью товарного. Самый распространенный памятный фетишизм (балетное снаряжение, «пропитанное сценой», атрибутика из летних лагерей)
- 3. Основная позитивная роль фетишизма состоит в том, что это простая и эффективная форма аутопсихотерапии. Фетиши обладают «эффектом плацебо», дают психологические ресурсы обладателю. Основное отрицательное значение фетишей в том, что чрезмерная привязанность к вещам иногда подменяет отношения к людям: человек меряет дружбу, любовь и другие отношения с людьми через их материальные носители. Амбивалентное значение состоит в том, что, фетиш это вариант психологической защиты, при котором ребенок «прячется» за вещь, но эту особенность мы относим к неоднозначному значению фетишей. В стрессовых ситуациях фетиш как психологический барьер спасает, но в обыденной жизни такие барьеры приводят к тому, что в межличностных отношениях появляется прослойка, щит из вещей, что рано или поздно приводит к овеществлению социальных отношений.
- 4. Исследованы сакральные смыслы и сверхсмыслы, которые подростки атрибутируют своим фетишам. Человек приписывает, додумывает смыслы сверхъестественности, сверхзначимости и иногда мистичности своих фетишей. Так, самыми распространенными атрибутируемыми сакральными смыслами фетишей стали «дает силы», «помогает», «защищает», «оберегает», «подчеркивает мою значимость», «привлекает ко мне внимание», «притягивает удачу», «делает меня успешным», «мне повезет». И эти смыслы, пожалуй, связаны с иеротопией, но не связаны с нуминозностью (интенсивным переживанием таинственного и устрашающего божественного присутствия). Потусторонность также не атрибутируется. Из сверхсмыслов атрибутируются «памятное», «заветное», «лечебное», «святое», «священное». Иногда фетиши связаны с ритуалами, церемониальным поведением: их надевают или складывают неспеша, в определенной последовательности, хранят бережно. В какой-то мере товарный фетишизм можно считать современной городской магией, в противовес деревенской магии с ее заговорами и обрядами. Интересно, что сакральные смыслы фетишей, в противовес профанным, появляются по мере взросления. У младших подростков наблюдается доминирование профанных смыслов: «это память о...», «то символ дружбы...» Но базовая черта первобытного фетишизма – синкретичность – имеет место и в современном обществе.
- 5. Определены причины становления фетишизированной вещи: рыночная, религиозная и личностная, стрессовая. Скоростное развитие рынка порождает все больше и больше товаров, технических и модных инноваций, создавая культ потребления и культ вещей это рыночная причина. Религиозная причина кроется в том, что подражание вещи, учеба у вещей про-

слеживается и в древнекитайской, и в древне-японской философии и религии, и у примитивных народностей. Базовая личностная причина — ощущение незащищенности, «синдром недолюбленности», при которых подросток прячется за фетиш, ищет у него подмоги, защиты так же, как другой ребенок ищет защиты у родителей, родных, близких, друзей. Чем более психологически здоров человек (спокоен, удовлетворен жизнью), тем меньше у него фетишей. Стрессовая причина состоит в том, что стресс не только «заедают», «запивают», но и прикрывают вещами — счастливыми тетрадками, драгоценностями, передаваемыми по наследству, талисманами, амулетами.

6. Выявлены гендерные, возрастные, социальные и экономические различия в семантике товарного фетишизма. Возрастной аспект фетишизма таков: имеется положительная динамика количества, силы и разнообразия фетишей. Гендерный аспект фетишизма подразумевает наличие большего количества фетишей у девочек, нежели у мальчиков. Нет связи между фетишизмом и образованием, уровнем дохода. Чем более неуравновешен человек и чем сложнее социальная обстановка, в которой он живет, тем сильнее степень его фетишизма. У психологически здоровой личности фетишей почти нет.

Библиография

- 1. Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 23, с. 82, с. 98, с.410;
- Маркс К. и Энгельс Ф., Об атеизме, религии и церкви. М., 1971, с. 458– 470;
- 3. Маркс К., Теории прибавочной стоимости (І том «Капитала»), с. 18-72
- 4. Фрейд З. "Я" и "Оно". Труды разных лет. Кн.2. Тбилиси, 1991, с. 23-24
- 5. Мельникова О.Т. Фокус-группы: методы, методология, модерирование М., Аспект-пресс, 2007, 320 с.
- 6. Психология подростка под ред. А.А. Реана М., Прайм-Еврознак, 2008, 512 с.
- Голофаст В.Б. Люди и вещи // Социологический журнал. 2000. № 5. С. 58-65.
- 8. Травин И.И. Материально-вещная среда и социалистический образ жизни. Л.: Наука, 1979.
- 9. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М., 2000.
- 10. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб., 1994. 186 с.
- 11. Токарев С. А., Ранние формы религии и их развитие, М., 1964;
- 12. Топоров В.Н. Вещь в антропоцентрической перспективе //Aequinox. М., 1993,с. 70-83
- 13. Прохоров А.М. Фетишизм // Советский энциклопедический словарь, М., "Советская энциклопедия", 1987г.

- 14. Огурцов А.П., Токарев С.А. Фетишизм // Большая советская энциклопедия М., электронное издание
- 15. Hawkes David Idols of the Marketplace: Idolatry and Commodity Fetishism in English Literature, 1580-1680 // NY, 2001 176 p.
- Mayne Judith Marlene, Dolls, and Fetishism // Journal of Women in Culture and Society Volume 30, Issue 1, Page 1257–000, Sep 2004
- Randy Martin Fragmentation and fetishism: the postmodern in Marx // Critical Perspectives on Accounting, Volume 9, Issue 1, February 1998, Pages 77-93
- Фетиш. Фетишизм // Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона. - электронное издание
- Хандруев А.А. Товарный фетишизм // Большая советская энциклопедия М., – электронное издание
- 20. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика г. Мытищи, Издательство «Талант», 1996 г. 144 с.

Психологические аспекты понимания цены и ценообразования

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 данной статье мы рассмотрим психологические феномены и исследуемые закономерности, связанные с восприятием цены товара или услуги. Вопросы ценообразования обычно относят к компетенции экономики, задачи управления потребительским поведение решают маркетологи (Негл Т.Т., Холден Р.К., 2001). Последние в своем арсенале имеют достаточно большой список различных эмпирических закономерностей, или эффектов, описывающих влияние психологических факторов на восприятие цены и поведение потребителей. «Не стоит забывать, что когнитивная обработка информации, или то, как потребитель воспринимает цену, обычно важнее действительной цены. Вероятно, цена является самым непознанным фактором в экономике» (Энджел, Дж., 2000. С 610).

В качестве базовой рассматривается модель рационального человека. Однако исследования показывают, что она имеет существенные ограничения. В классическом исследовании Грегори Стоуна, выполненном в 50-х гг., был выявлено, что только 33% американцев того времени действовали в рамках этой модели. В современной России, если судить по собственным сравнительным наблюдениям, не носящим строго научного характера, удельный вес экономических людей существенно ниже (Ильин В.И., 2000).

Поэтому возникает проблема изучения восприятия цен и исследования психологических механизмов, определяющих потребительское поведение. В настоящее время многие процессы, определяющие реакции потребителей на цены, еще не изучены, психология ценовых ожиданий и оценок сейчас является предметом разнообразных исследований.

Понятие цены в экономике. В настоящее время в экономике существует множество различных определений понятия «цена». Можно привести следующие:

- 1. Денежное выражение стоимости (ценности);
- 2. Денежное выражение системы ценообразующих факторов;
- 3. Инструмент рыночной конкуренции;
- 4. Характеристика товара на рынке;
- 5. Один из элементов рынка наряду со спросом, предложением и конкуренцией;
- 6. Количество денег (товаров, услуг), за которое продавец готов продать, а покупатель готов купить 1 единицу товара (услуги);
 - 7. Денежное выражение ценности товара (услуги) при обмене;
- 8. Один из элементов комплекса маркетинга (маркетинг-микса): цена количество денег, запрашиваемое за продукцию, или сумма благ (ценностей), которыми готов пожертвовать потребитель в обмен на приобретение определенной продукции или услуги (Цена, 2011).

Если большинство характеристик товара устанавливает производитель при производстве, то цену, наряду с некоторыми другими характеристиками товара (упаковка, гарантия, условия покупки и использования), устанавливает продавец. При этом цена – самая «мобильная» характеристика товара.

Определять цену могут разные субъекты: обычно это продавец, но может и производитель в ситуации ценового соглашения, покупатель, например, на аукционах, или посредник, например, третейский судья или оценщик. В дальнейшем мы будем рассматривать в качестве субъекта ценообразования продавца, однако изучение специфики данного процесса у других субъектов может уточнять предложенные модели.

Подходы к ценообразованию в экономике. В экономике, считает Ф.Н. Ильясов, существую три принципиальных подхода к ценообразованию: "стоимостная", "потребительная", "меновая".

Стоимостная теория цены, опирающаяся на трудовую концепцию стоимости, разрабатывалась А. Смитом, Д. Рикардо и К. Марксом. Суть этой теории заключается в том, что цена является денежным выражением стоимости, то есть совокупности общественно необходимых или среднеотрасле-

вых затрат живого и овеществленного труда, израсходованного на производство данного товара. Стоимостная теория цены – это теория издержек.

Другая парадигма — потребительная теория цены, используемый в её рамках подход именуют также субъективно-психологическим, например, теория предельной полезности. По мнению одного из её основоположников Е. Бём-Баверка, проблема ценности, потребительной стоимости является основной проблемой политической экономии. Представители данного направления отрицают какую-либо связь между затратами труда и ценой товара, полагая, что последняя есть продукт субъективных определений ценности. Аргументируется это тем, что, с одной стороны, цены многих товаров значительно отклоняются от издержек производства, а, с другой, некоторые из потребляемых благ вообще не требуют никаких затрат труда. Цена, с точки зрения приверженцев потребительной парадигмы, определяется исключительно субъективно покупателем и продавцом. Основой цены служит субъективная полезность товара, его потребительная стоимость, абсолютная величина которой у каждого товара относительно постоянна. Она может быть измерена, и отсюда непосредственно выводится цена. Иначе говоря, цена интерпретируется как денежное выражение потребительной стоимо-СТИ.

Сторонники *меновой теория цены* отрицают стоимостную и потребительную теории. В их представлении цена целиком обусловливается соотношением спроса и предложения на рынке, то есть способностью данного товара быть обмененным на определенное количество другого товара или всеобщего товарного эквивалента — денег. Поскольку с увеличением спроса и уменьшением предложения, цена возрастает и наоборот, она выражает лишь конъюнктуру рынка и не зависит от количества затрат и величины потребительной стоимости. В различных модификациях эта точка зрения присутствует в теориях рыночной конкуренции ("чистой", "совершенной", "эффективной" и т.п.). Таким образом, в рамках меновой парадигмы цена интерпретируется как денежное выражение меновой стоимости товара (Ильясов Ф.Н., 1992).

Поведение потребителя, основанное на анализе экономической стоимости, социальная психология называет «целерациональным действием», а самого такого потребителя — «экономическим человеком». Суть целерационального действия состоит в том, что индивид выбирает рациональные цели в соответствии только с его естественными и разумными потребностями, тщательно рассчитывает оптимальный путь к их удовлетворению и идет этим путем. В условиях рынка это означает, что «экономический человек» выбирает экономически наиболее оптимальную цель, например, наиболее эффективный товар по максимально доступной цене, и идет к ней наиболее

экономически эффективным путем, например, ищет по различным магазинам, где товар лучше и дешевле.

Однако покупатели редко вдаются в детали дизайна товара, особенности производства, доставки или послепродажной поддержки. Вместо этого они оценивают продукт или услугу на основе нескольких базовых параметров, например, таких как вес, размер, удобство, упаковка, реклама, вид продавца, торговое окружение, производитель, бренд, скидки в ценах, литература о продукте и т.д. Специфический набор характеристик существенно зависит от типа товара и особенностей самого покупателя.

Цена как интегральная характеристика товара. Цена выступает универсальной характеристикой товара по следующим признакам:

- цена является явной: она обычно обозначена на ценнике или в прайсе;
- цена понятна: покупатели легко интерпретируют смысл числа на ценнике;
- цена обобщенная, интегральная характеристика: в цене «свернуты» и оценены основные свойства товара;
- обозначается числом, которое легко поддается трансформации, например, делению, что обеспечивает удобство сравнения.

Для некоторых товаров цена является характеристикой качества или другого связанного параметра. Поэтому покупатели часто используют цену в качестве способа сравнения товаров, особенно в ситуации невозможности иного сравнения похожих товаров. В маркетинге этот феномен получил название эффекта «цена = качество».

Психологические модели цены. Психологические аспекты восприятия цены, отношения к цене и ее влияния на потребительское поведение в первую очередь привлекали внимание маркетологов, которые обращались, с одной стороны, к опыту продаж, с другой — к психологическим исследованиям. На восприятие и оценку цены товара покупателем влияет как характеристики товара, так и состояние покупателя, и ситуация покупки, а также прежний опыт покупателя.

В рамках изучения восприятия цены традиционно выделяют несколько феноменов:

- 1) представление о справочной, или референтной цене,
- 2) представление о справедливой цене,
- 3) имплицитная связь между ценой товара и его качеством,
- 4) восприятие и оценку ценовых различий, чувствительность к цене,
- 5) восприятие цены как числа.

Во всех этих явлениях чаще всего привлекали внимание нерациональные поступки людей во время осуществления покупок.

Различные психологические парадигмы позволяют по-разному понимать взаимодействия системы «человек – цена».

Психологи рассматривают цену как определенное число. Б.Г. Ребзуев провел анализ субъективных процессов обработки чисел и исследовал закономерности формирования числовых образов (Ребзуев Б.Г., 2007 и 2008).

С точки зрения социальной психологии отношений любое отношение к объекту рассматривается как двойная функция (SO/SS): отношение к объекту (SO) и отношение к другому субъекту по поводу отношения к объекту (SS). В соответствии с этим подходом цена объекта рассматривается как выражение субъект-объект-субъектных (SOS) отношений в денежной системе мер.

С этих позиций стоимостная теория цены – это отношение производителя к товару (SO), потребительная теория цены – отношение покупателя к товару (OS), меновая теория цены – отношение между продавцом и покупателем (SS) по поводу товара.

С точки зрения перцептивной парадигмы цена – это число, набор упорядоченных цифр, а также некоторые дополнительные символы, например, знак доллара (\$) или рубля (руб.).

Коммуникативная парадигма рассматривает цену как элемент коммуникации «покупатель – продавец». Для продавца цена выступает как сообщение покупателю, что эта характеристика товара окажется привлекательной для некоторого круга покупателей. Для покупателя цена является сообщением об ожиданиях продавца.

Бихевиоральная парадигма предполагает рассматривать цену в качестве стимула к покупке товара. Цена может выступать не только стимулом, но и препятствием для потребительского действия. Например, при ориентации продавцов на престижный сегмент или когда товар не хотят продавать, но при этом не могут открыто отказать, выставляют баснословную цену.

В гештальт-подходе цена – существенный признак, характеристика товара, влияющая на восприятие товара в целом. Поэтому цена может нести символический смысл как атрибут социальной группы, например, в группе престижных товаров.

Кроме того, цена может выступать признаком экономических изменений.

Восприятие ценовых различий, или чувствительность к цене. Восприятие цены можно по аналогии сравнить с закономерностями трансформации физических стимулов в психологические ощущения. Наиболее близким в этом отношении будет закон Вебера-Фехнера.

Можно предположить, что существуют пределы верхней и нижней цены товара по аналогии с абсолютными порогами в психофизике, при достижении которых изменения цены не замечаются или игнорируются. Для нижнего

порога, возможно, существует две границы: когда товар считается дешевым и более низкая граница, когда товар воспринимается как некачественный, т.е. превращается в другой товар. При преодолении верхнего порога происходит отказ покупателя от покупки и переключение на более дешевые товары-заместители.

Если предположить, что потребители абсолютно рациональны в своих реакциях на различия в ценах на один и тот же товар, тогда абсолютная ценовая разность всегда порождала бы одинаковую поведенческую реакцию. Однако покупатели склонны по-разному оценивать разницу в цене на одинаковый товар в зависимости от формы презентации: в процентном или абсолютном выражении. Поэтому при разработке этой темы может подойти законы восприятия: адаптация, контраста и пр.

Восприятие цены в неспокойной, стрессовой ситуации, например, при высоком уровне мотивации на покупку или эмоциональном напряжении, или при низкой значимости выбора, например, при покупке ординароного дешевого товара, определяется снижением уровня сознательности, упрощением и сокращением процедур принятия решений. В этом случае экономическая рациональность потребительского выбора может замещаться психологической рациональностью подсознательных решений.

Отражаясь в психике, цены переходят в субъективный, метафизический план и определяют ценовое отношение и поведение человека. Разнообразие цен и ситуаций порождает у человека разнообразие внутренних ценовых ориентиров.

Виды субъективных цен. Выделяют различные виды как объективных (оптовые, розничные, для VIP-клиентов и т.д.), так и субъективных цен. К субъективным относят чаще всего референтные цены.

Референтные цены. Относительно большинства товаров у покупателя есть определенные ценовые ожидания. Они представляют собой некоторый интервал цен данного товара, приемлемых для данного покупателя в данной ситуации. Для описание субъективных цен широко используется понятие референтная цена. Она может быть в большей или меньшей степени точной, у нее может изменяться диапазон. «Данная цена в маркетинге, пишет В.Реутов (2011), - определяется как справочная цена, и она определяет объем денежного эквивалента, который покупатель считает справедливым в корреляции с получаемой потребительской стоимостью». Референтная, или справочная цена может существенно отличаться от реальной цены. Однако, она оказывает существенное влияние на принятие решения о покупке и является внутренним стандартом оценки сравнения других цен.

Концепция референтной цены получила широкое распространение в маркетинге. В обзоре литературы по данной проблеме G. Kalyanaram and R.S. Winer (1995) отметили существование двух альтернативных точек зре-

ния на формирование референтной цены. Согласно первой точке зрения, потребители запоминают цены, с которыми они столкнулись при совершении предшествующих покупок, и поэтому, приступая к новым покупкам, они имеют представление о том, сколько они должны заплатить за тот или иной бренд. Так как потребители полагаются на свою память о прошлых ценах на товар, то данная референтная цена называется «внутренней референтной ценой» (IRP – internal reference price). Согласно другой точке зрения референтная цена формируется в период покупки на основании наблюдаемых цен, например, цен, указанных на ценнике на другие бренды, непосредственно в момент покупки. Согласно данной точке зрения, внешняя информация во время совершения покупки определяет цену, которую потребитель согласен заплатить за товар. Этот тип референтной цены называется «внешней референтной ценой» (ERP, external referent price) (Mazumdar T., 2000).

Референтная цена покупателя, как определяет В.Реутов (2011), есть комбинация нескольких факторов:

- цена, уплаченная последний раз за товар, становится базой сравнения для новых цен;
- наиболее часто встречаемая цена: покупатель, оценивает свой опыт потребления некоторой группы товаров и выделяет наиболее часто встречаемую цену как базу сравнения;
- справедливая цена: некая нормативная цена, которую покупатель должен заплатить;
 - цена любимого бренда;
 - средняя цена аналогичных товаров;
- абсолютный лимит цен: наиболее высокая цена, исходя из потребности покупателя;
 - ожидаемая цена на данный продукт в будущем (Реутов В., 2011).

Фактически мы можем говорить о различных видах референтных цен: референтная цена последней покупки, модальная референтная цена, референтная цена товара-заменителя и т.д.

Таким образом, референтная цена является индивидуальным социальным представление покупателя, которое складывается в процессе потребительского поведения и представляет собой некоторый ожидаемый диапазон цен для данного товара в данной ситуации.

Справедливые цены. Справедливость как характеристика цены базируется на оценке справедливости социальных отношений «продавецпокупатель» (см. Хьюсман Р., 1992). Высокие цены по отношению к референтным ценам рассматриваются как несправедливые, возмутительные, средние и низкие – как справедливые, а слишком низкие – как подозрительные.

Мы полагаем, что концепция справедливой цены основана на нескольких принципах. Во-первых, это структурный аспект: влияние ситуации покупки, а также цены, по которым можно купить подобный товар в другом месте. Покупатели также ожидают, что цена товара будет ниже или выше в определенных местах или ситуациях. Например, справедливой будет считаться цена в следующих ситуациях:

- более низкая цена на отечественные аналоги по сравнению с зарубежными товарами;
- более низкая цена в неорганизованной торговле, например, на блошином рынке или на складе по сравнению с ценой в розничном магазине;
- более низкая цена в типичном месте по сравнению с эксклюзивным местом, например, в аэропорту или на стадионе;
- более низкая цена в период спада покупательской активности по сравнению с периодами ажиотажного спроса, например, перед Новым Годом;
- более низкая цена при покупке большой партии товара по сравнению с покупкой единицы товара;
 - более низкая цена для местных жителей по сравнению с туристами;
 - более низкая цена на менее качественный продукт и т.д.

Во-вторых, это временной аспект: соотношение текущей цены к цене, которая была установлена на этот товар раньше. Обычно покупатели считают, что сильное увеличение цены является несправедливым, как попытка «ограбить» покупателя, даже если оно вызвано необходимостью уравновесить спрос и предложение. Так, любое повышение цены на бензин всегда считается «несправедливым». Изменение сложившегося паритета цены товара, с одной стороны, и доли расходов в текущем бюджете потребителя и затрат на зарабатывание денег, с другой, переживается покупателем либо как несправедливость, либо как удача, выигрыш.

В-третьих, это целевой аспект: восприятие справедливости цены связано с тем, какова цель покупки: поддержка привычного уровня жизни или приобретение чего-то большего. Товары, нужные для поддержания прежнего уровня жизни, называются необходимыми. При определении необходимого товара человек руководствуется своими представлениями, которые могут быть обусловлены культурой, временем, субкультурой возрастной группы, а также стилем поведения индивида. Альтруистичность цели покупателя предполагает и более низкую цену на товар. В свою очередь, сакральность цели или товара предполагает повышение справедливой цены.

Исходя из предложенных ранее теоретических представлений, можно предположить, что, если справочная цена – субъективные ожидания по отношению к товару (SO), то справедливая цена – субъективная оценка действий продавца (SS) по ценообразованию.

Восприятием справедливости цены можно управлять: продавцы могут делать цену более привлекательной за счет изменения представления о продукте. Например, фармацевтические компании пытаются оправдать высокую цену своих препаратов особенностями упаковки, когда каждая таблетка находится отдельно, а не в бутылочке, как это делают фирмы, чьи таблетки дешевле. Страховые компании стараются при рекламировании своих услуг предлагать безопасность и спокойствие, а не предотвращение потерь, за что покупатели обычно не хотят платить.

Таким образом, справедливая цена – субъективная оценка покупателем цены товара, основывающаяся на сопоставлении собственной ситуации покупки и потребления товара и ценообразующих действиях продавца в данной ситуации.

Ценовая карта товара. Экономическая социализация и опыт повседневных покупок формируют у покупателя субъективное представление: ценовую картину товарного мира. Она складывается из ценовых представлений или ценовых карт отдельных товаров и ситуаций. В ценовой карте представлены как различные виды цен - референтная цена, справедливая цена и пр., так и ценовые особенности ситуаций. Отдельные значения в каждом конкретном случае могут отсутствовать, однако за счет множественного сравнения формируется определенное отношение к цене товара. Ценовая карта имеет следующие типичные элементы:

- 1) Цена последней покупки, или внутренняя референтная цена;
- 2) Ожидаемая цена, или ценовой диапазон;
- 3) Справедливая цена для данной ситуации;
- 4) Внешняя референтная цена, или цена аналогичного товара;
- 5) Предельная минимальная цена; ниже которой товар воспринимается как некачественный
- 6) Предельная максимальная цена, выше которой товар воспринимается как слишком дорогой;
- 7) Предельная экстремальная цена, на которую покупатель может согласиться в необычной, экстремальной ситуации;

Эти ценовые показатели сопоставляются с характеристиками ситуации:

- 8) Цена перехода на товар-заменитель
- 9) Текущий доход
- 10) Период, когда можно подождать и не покупать товар или купить и хранить
 - 11) Срок эксплуатации товара
 - 12) Общая оценка экономической ситуации (будет лучше или хуже)

Таблица 1. Примеры ценовых карт для типичной ситуации покупки (руб.)

Параметры ценовой кар-	Тяга стаби-	Утюг	Джинсы
ты	лизатора		
Внешняя референтная цена	Не знает	1000-2000	1000-3000
Ожидаемая цена	800-1300.	1000	2000
Справедливая цена	1000	1000	1500
Цена последней покупки	не покупал	не покупал	700
Предельная цена	1500	1500	2500
Минимальная цена	500	250	500
Экстремальная цена	2000	2000	3000
Срок использования	1-2 года	5 лет	3 года
Месячный доход	45000	4000	18000
Цена товара-заменителя	нет	нет	2200

Можно предполагать, что у покупателя имеется набор значимых показателей, выступающих в качестве оснований для оценки цены товара. Этот набор можно обозначить термином «ценовая карта товара». Ценовая карта может выступать теоретической моделью для дальнейших исследований.

Выводы. Переход от модели экономического человека к психологическим моделям дает возможность обозначить новое понимание вопросов цены и ценообразования. Экономические модели цены и ценообразования, как правило, соответствуют уровню рынка, и при смене фокуса внимания на уровень покупателя не учитывают психологические особенности.

Цена выступает универсальной характеристикой товара, поскольку является явной, понятной, интегральной и численной. В рамках изучения восприятия цены традиционно выделяют представление о справочной, или референтной цене, представление о справедливой цене, имплицитная связь между ценой товара и его качеством, восприятие и оценку ценовых различий, чувствительность к цене, восприятие цены как числа.

С точки зрения социальной психологии цена объекта рассматривается как выражение субъект-объект-субъектных (SOS) отношений в денежной системе мер. Коммуникативная парадигма рассматривает цену как элемент коммуникации «покупатель – продавец». Бихевиоральная парадигма предполагает рассматривать цену в качестве стимула к покупке товара. В гештальт-подходе цена — существенный признак, характеристика товара, влияющая на восприятие товара в целом.

Восприятие субъективных пределов цены и ценовых различий может быть исследовано в рамках основного психофизического закона.

Выделено несколько видов субъективных цен: внешняя и внутренняя референтные цены, справедливые цены. Референтная цена является инди-

видуальным социальным представление покупателя, которое складывается в процессе потребительского поведения и представляет собой некоторый ожидаемый диапазон цен для данного товара в данной ситуации. Справедливая цена — субъективная оценка покупателем цены товара, основывающаяся на сопоставлении собственной ситуации покупки и потребления товара и ценообразующих действиях продавца в данной ситуации.

Предложено понятие ценовой карты товара и ситуаций. В ценовой карте представлены как различные виды цен - референтная цена, справедливая цена и пр., так и ценовые особенности ситуаций. Отдельные значения в каждом конкретном случае могут отсутствовать, однако за счет множественного сравнения формируется определенное отношение к цене товара.

Библиография

Ильин В.И. Поведение потребителей. СПб.: Питер, 2000.

Ильясов Ф.Н. Теория цены: поиск парадигматических оснований // Вестник Российской Академии Наук. 1992. №2. С. 75-82.

Негл Т.Т., Холден Р.К. Стратегия и тактика ценообразования. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

Ребзуев Б.Г. Влияние ценовых репрезентаций на потребительское восприятие. Маркетинг, №6, 2007. С. 30-35 и №1, 2008. С. 47-58

Ребзуев Б.Г. Влияние ценовых репрезентаций на потребительское восприятие. Маркетинг, №1, 2008. С. 47-58

Реутов В. Психология цены. Режим доступа: http://mymoney.pro/archives/282 Дата: 20.02.2011.

Хьюсман Р. Фактор справедливости М.: «Знание», 1992. – 100 с.

Цена // Википедия. Режим доступа http://ru.wikipedia.org/wiki/Цена. Дата: 20.02.2011.

Энджел, Дж. Поведение потребителей/ Энджел Дж., Блэкуэлл Р. Д., Миниард П. У.- СПб: Питер Ком, 2000.- 759 с. С 610

Kalyanaram, G. and R.S. Winer, Empirical generalizations for reference price research. // Marketing Sci., 14, 1995. P. 161-169.

Mazumdar T., Papatla P. An Investigation of Reference Price Segments // Journal of Marketing Research (JMR). 2000. Vol. 37. No. 2. P. 246-259).

Социально-педагогическая деятельность как основа развития личности и семьи в меняющихся социально-экономических условиях

Трубавина Ирина Николаевна, доктор пед. наук, профессор, кафедра общей педагогики и педагогики высшей школы, Харьковский национальный

педагогический университет им. Г.С. Сковороды, Украина, trubavina@gmail.com

Введение. Проблема адаптации работающих людей к меняющимся условиям общества актуальна для теории и практики психологии, философии, политологии, социологии, профессиональной педагогики, правоведения и т.д. В стремительно меняющихся условиях жизни важно каждому обычному гражданину уметь грамотно и в правовых приспособиться к этим переменам, перестроиться в своих взглядах, умениях, квалификации, убеждениях и т.д. для того, чтобы не выпасть из производственного процесса и на обочину жизни. Основой для этого выступает самосознание личности. Средствами формирования самосознания являются факторы развития личности – воспитание, самовоспитание, обучение, активность самой личности, микро- и макросреда в первую очередь. Если мы говорим о взрослых, работающих, закончивших обучение людях – их выбор не велик среди этих факторов остается своя активность, микро- и макросреда. При этом активность нужно знать, куда направлять для получения оптимальных и желаемых для человека результатов. Такому не учат в школе, в вузе, не говорят на воспитательных часах и не повышают квалификацию. По сути, человек остается сам с собой при принятии важных решений, касающихся его жизни и в условиях, в которых он не ориентируется. Он должен стать себе сам юристом – для принятия решения в правовых рамках, экономистом – для правильной оценки меняющейся ситуации и ее прогнозирования, социологом - для выбора своего места в жизни, психологом – поменять отношение к неприятным переменам и анимации себя к ним, принять эти перемены, социальным педагогом – научить себя новым, позитивным моделям поведения, с которыми он раньше знаком не был и которых он не знает. При этом наилучшую модель поведения лучше самого человека никто ему придумать и выбрать не может, можно предлагать варианты, но модель поведения и путь человек себе должен выбрать и доконструировать ее с учетом своих способностей, желаний, возможностей должен сам. Тут встает проблема ответственности людей за свою жизнь и свой выбор в жизни – жду помощи, льготы, субсидий и ничего для себя не делаю или беру и строю свою жизнь сам, заручаясь необходимыми знаниями и консультациями.

В связи с этим проблема освоения нового социально-экономического пространства взрослым работающим человеком должна решаться прежде всего с социально-педагогических позиций - каковы есть позитивные модели поведения в обществе, которое меняется, и как их усвоить и выбрать, сконструировать для себя. В то же время социально-педагогические услуги не оказываются взрослым, состоявшимся людям, несмотря на их сложности. Если молодежь и детей опекают, научают, воспитывают, то семейный соци-

альный педагог займется проблемами семьи только с точки зрения родительской культуры, хотя их причины могут быть экономическими, социальными, а педагогические - следствие этих причин. Социальный работник займется льготами, пособием, переобучением. Юрист — отстаиванием прав человека, которые нарушены. Роль социального педагога видим здесь в обучении строить свою жизнь самому, учитывая меняющиеся условия.

Анализ предметной области. Для описания возможностей социальнопедагогической деятельности в данном вопросе обратимся к ее методологии. Ее рассматривают в научных исследованиях как:

- социальное воспитание с позиций культурологического подхода, имея в виду пропаганду в обществе моделей правильного поведения, идеалов, профилактику и искоренение в общественном мнении стереотипов и мифов (А. А. Рыжанова);
- направление педагогической деятельности (А. Арламов, Ю. Василькова, С. Белічева, М. Сакурова), которое при этом явно является помощью при осуществлении воспитания и обучения, решая их задачи как основные,
- профессиональную деятельность на основе соединения теорий социальной педагогики и социальной работы (О. Беспалько, И. Звєрєва, С.Толстоухова, И.Пинчук, И.Трубавина), которая предполагает оказание услуг тем лицам, которые попали в сложные жизненные обстоятельства и не могут преодолеть их без посторонней помощи, не скатившись при этом в кризис. Роль социально-педагогической деятельности научить решать эти сложные социальные проблемы в сотрудничестве с социальным педагогом и социальным работником;
- профессиональную деятельность на основе соединения теорий педагогики и социальной работы (А. Капская, В. Бочарова, В. Гуров); что предполагает помощь социального педагога в воспитании трудных детей;
- направление реализации социальной, молодежной, детской государственной политики для обеспечения гарантий государства отдельным категориям граждан в качестве поддержки на определенном этапе их развития (сироты, молодые семьи, молодые специалисты и т.д.) (А.Капская, И. Трубавина, Е. Холостова, Л. Мардахаев)
- профессиональную деятельность, приравненную к социальной работе в Германии (К. Акстманн); что приводит к пожизненному решению за клиента его проблем социальным работником; приучению к существованию Учителя, который решит все проблемы.
- профессиональную деятельность на основах соединения теорий педагогики и социологии (М. Галагузова, С. Гиль, Н. Лавриченко); что означает учет и оптимизацию факторов развития и воспитания личности в интересах человека, уменьшения влияния негативных факторов и усилению влияния положительных факторов, объединения ряда факторов для усиления их

положительного воздействия. При этом сознание самого человека, его активность не задействуются в полной мере, все делается вокруг него и за него, ставя его в ситуацию, когда он не может поступить неправильно:

- профессиональную деятельность, направленную на социальное воспитание детей и молодежи в контексте их социализации (А. Мудрик, С. Харченко, С. Савченко, Т. Лодкина, Ю. Полищук), что предполагает контролируемую и управляемую социализацию.

Эти определения имеют общим понимание социально-педагогической деятельности как профессиональной, социальной и педагогической. Т.е. постоянной, на государственной основе, для решения сложных социальных проблем человека, в т.ч. проблем социализации личности независимо от возраста, с пониманием клиента как субъекта и объекта решения своих проблем, с направленностью деятельности на поддержку, помощь, самопомощь при ведущей роли обучения решению своих проблем.

Методика. В связи с таким пониманием социально-педагогической деятельности возникает вопрос о методологии – основной идее обучения преодолению кризисов. Как доказано нами, этой основой должны быть теория развития человека, семьи и теория прав человека. Как определяет ООН, развитие человека представляет собой включение в число человеческих свобод права людей на долгую, здоровую и творческую жизнь, на осуществление других целей, которые, по их мнению, обладают, ценностью, на активное участие в обеспечении справедливости и устойчивости развития на нашей общей планете. Люди – как индивидуально, так и группы – одновременно являются и бенефициариями, и движущей силой развития человека. Развитие человека – это расширение спектра возможностей для людей. предоставление им возможности реализовывать свой индивидуальный выбор, расширение их прав для противодействия нищете, усилению гнета и структурной несправедливости, предполагает участие, формирование и получение выгоды от процессов, происходящих на уровне домохозяйств, общин и национальном уровне (2, С. 20). Развитие - это свобода, относящаяся к человеческому выбору и к процессу участия (1). Отсюда следует, что знание и пользование своими правами, их отстаивание в своих интересах создает условия как возможности для развития, т.е. для выбора, участия, получения выгоды и соответственно - для выживания в меняющихся условиях. Социально-педагогическая деятельность закладывает, таким образом, правовые рамки новой модели поведения – улучшай свою жизнь, не нарушая прав других людей и отстаивая себя, если твои права нарушаются, обращайся за помощью, если сам не справляешься с защитой прав. При этом как пользоваться своими правами, куда обращаться, как создавать себе условия должен научить социальный педагог. Самые простые вещи при этом – жизненные умения и навыки, которые делятся на такие группы: коммуникативные, мастерство управления собой и влияния на других, принятия решения, выбора и ответственности. Таким образом, социальнопедагогическая деятельность является по сути правозащитной — но не правоохранительной. Соответственно, ее основной функцией выходит на первый план охранно-защитная, предполагающая не только представление прав и интересов человека в других инстанциях для получения льгот, пособий, помощи и т.д., что характеризует отношение к клиенту как к объекту социально-педагогической деятельности, но и обучение пользоваться своими правами для создания для себя самого желаемого выбора и возможностей. При этом характер этого обучения как социально-педагогической деятельности может быть:

- массовым как пропаганда позитивных моделей в обществе через СМИ, фильмы, акции;
- групповым как работа с группой риска, имеющих возможность пострадать от определенных социально-экономических изменений в обществе, для смягчения последствий и предупреждения их;
- индивидуальным как консультации для тех., кто пострадал от этих изменений и проработки индивидуального пути выхода их кризиса.

Естественно, что эти формы социально-педагогической деятельности могут сочетаться, применяться вместе с другими социальными услугами, что усиливает их действенность и ускоряет выход человека из сложных жизненных ситуаций.

Предложенный поход позволяет выделить права человека как основу для оказания услуг гражданам различными учреждениями образования и социальной помощи, объединить их усилия, выделив различное – методическую основу оказания услуг. Это позволяет оптимизировать работу госструктур и исключить их дублирование, выбирать по стандарту тех, кто может более качественно оказать эти услуги конкретной категории граждан, разработать сам стандарт социальных услуг взрослым в рамках существующих учреждений образования. С другой стороны, это означает разработку нового научного направления в педагогике – социально-педагогических основ обучения и воспитания детей и взрослых, т.е. не на ценностях, традициях, с акцентами на искоренении стереотипов, а на разработке новых моделей поведения, отношений, общения без стереотипов, на правах и обязанностях (3).

Экспериментальная часть. В рамках нашего диссертационного исследования «Теоретико-методические основы социально-педагогической работы с семьёй» (2009) нами был проведен анализ философской, социологической, психологической, социально-педагогической, юридической, экономической литературы, который позволил обосновать семью как объект социальной педагогики: дать характеристику современной украинской семье, уточ-

нить ее понимание как особой социальной системы, социального института, первичного коллектива, малой социальной группы, констатировать ее кризис как невозможность осуществлять свои функции без поддержки и помощи специалистов, взаимосвязанность и взаимозависимость всех проблем семьи, а не только проблем, связанных с воспитанием детей. Доказана возможность развития и социализации семьи, даны определения этим понятиям, выделено факторы социализации семьи. На основе политического, исторического, философского, психологического, общенаучных, конкретнонаучных, социально-педагогических подходов обоснованы новые методологические основы социально-педагогической работы с семьёй, которые представлены в семейно-центрическом подходе. Согласно этому подходу, социально-педагогическая работа рассматривается как правозащитная по своей сути, направленная на защиту прав семьи и ее членов для её развития через оказание социально-педагогических услуг. Впервые дано определение прав семьи как прав человека третьего поколения, которые могут реализовываться только коллективно, доказана возможность защиты прав семьи и ее членов через оказание социально-педагогических услуг как гарантий государства обеспечения прав человека.

Проведенный критический анализ отечественного и зарубежного опыта социально-педагогической работы с семьёй позволил определить базу для внедрения семейно-центрического похода - центры социальных служб для семьи, детей и молодежи Украины, выявить существующие в мире методические основы работы с семьей. Впервые дано определение методическим основам социально-педагогической работы с семьёй как концептуальным подходам к организации и осуществлению социально-педагогической работы. Они отражают пути реализации теоретического подхода в отдельной организационной структуре с учетом её назначения, возможностей, ресурсов, категорий проблем семьи, решение которых находится в их компетенции, показывает этапы, функции, роли специалистов при реализации подхода, влияет на выбор методов, форм, методик работы. Доказано, что подходы "помощь для самопомощи" и "кризисное вмешательство" являются методическими основами социально-педагогической работы в системе социальной работы социальных служб для семьи, детей и молодежи Украины. С таких подходов социально-педагогическая работа с семьёй рассматривается как комплекс услуг поддержки, помощи, самопомощи и вмешательства, которые позволяют работать с семьей как с субъектом и объектом работы, переводить ее из состояния кризиса в нормальное функционирование и к развитию, оказывать услуги семьям на разных этапах их развития и с разными проблемами.

В исследовании теоретически обоснована, разработана и экспериментально проверена система социально-педагогической работы с семьей, ко-

торая основывается на семейно-центрическом подходе и методических основах работы в центрах социальных служб для семьи, детей и молодежи Украины. Системообразующим фактором системы является целевой компонент, сама система состоит из компонентов, отражающих структуру и методику работы (диагностический, мотивационный, прогностический, содержательный, операционный, контрольно-коррекционный) и компонентов, раскрывающих условия работы (этический, ориентационный, методический, организационный). Доказана эффективность системы работы относительно повышения качества жизни семей - клиентов ЦССМ.

Результаты. На основе изложенного можно утверждать, что идея понимания социально-педагогической работы как правозащитной нашла свое экспериментальное подтверждение и доказала право на существование, что позволяет распространить ее на работу с разными объектами работы социального педагога, в т.ч. и с отдельными гражданами, пребывающими в сложных жизненных обстоятельствах как сочетание поддержки, помощи и самопомощи, при этом социально-педагогическая деятельность ориентирована на развитие личности, семьи, групп через оказание таких услуг, которые обеспечивают возможность выбора и расширения их возможностей на основе умения людей пользоваться своими правами в реальной ежедневной жизни.

Библиография

- Доклад о развитии человека за 2000 г. UNDP. Нью-Йорк Оксфорд: Оксфорд юниверсити пресс, 2000. – 290 с.
- 2. Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов путь к развитию человека/ пер. с.англ. ПРООН-«Весь мир», 2010.- 244c.
- 3. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія та методика [монографія] / Ірина Миколаївна Трубавіна. Харків: "Нове слово". 2007. 132 с.

СЕКЦИЯ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕС-СИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Совладающее и защитное поведение как фактор профессионального здоровья педагога общеобразовательной школы

Антоновский Александр Викторович, кандидат психологических наук, декан факультета психологии НОУ ВПО «Тверской институт экологии и права», кафедра психологии труда и организационной психологии, г. Тверь, Россия, Antonovsky@yandex.ru

В настоящее время проблема профессионального здоровья приобретает особую актуальность. Понятие профессионального здоровья, интегрируя в себе сложные взаимоотношения человека с профессиональной средой, является мерой согласованности социальных потребностей общества и возможностей человека в условиях профессиональной деятельности (Березовская Р.А., 2001). В профессиональной деятельности здоровье становится не только состоянием организма, но и субъективной самоценностью для работающего человека. В этом случае профессиональное здоровье может стать экономическим механизмом повышения результативности и качества труда.

На сегодняшний день пока еще нет единой трактовки понятия «профессиональное здоровье». Например, по мнению И.П. Бобровницкого и В.А. Пономаренко, профессиональное здоровье рассматривается как процесс сохранения и развития регуляторных свойств организма, его физического, психического и социального благополучия, что обеспечивает высокую надежность профессиональной деятельности, профессиональное долголетие и максимальную продолжительность жизни (Бобровницкий И.П., Пономаренко В.А., 1991). С.А. Бугров под профессиональным здоровьем понимает свойство организма сохранять заданные компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие работоспособность в условиях, в которых протекает профессиональная деятельность (Бугров С.А., А.Г. Маклаков профессиональное здоровье определяет как определенный уровень характеристик специалиста, отвечающий требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую эффективность (Маклаков А.Г., 1996).

Необходимо отметить, что общим для всех этих определений является рассмотрение профессионального здоровья как интегративного образования в рамках системы «здоровье \leftrightarrow адаптированность \leftrightarrow работоспособность \leftrightarrow

эффективность». Состояние профессионального здоровья определяется резервами функциональных возможностей организма человека применительно к обеспечению высокой надежности профессиональной деятельности. Профессиональное здоровье зависит от способности организма восстанавливать нарушенное функциональное состояние в соответствии с особенностями содержания и режима профессиональной деятельности. В связи с этим профессиональное здоровье может быть рассмотрено как мера социального благополучия, а также как один из важнейших критериев качества профессиональной жизни.

Профессиональная деятельность учителей является эмоционально напряженной и социально-ответственной формой активности, поэтому имеет существенно стрессогенный характер. Различные конфликтные и фрустрирующие ситуации, возникающие в процессе профессиональной деятельности, представляют особую трудность в работе учителя, так как в них не заложен априорно вариант их разрешения, и они требуют от педагога в условиях дефицита времени адекватных этой ситуации воздействий. В связи с этим поиск учителем оптимальных и эффективных решений напряженных, сложных педагогических ситуаций приобретает для него особую значимость. Для учителя в его деятельности важны два аспекта, первый из которых представляет собой умение подготовиться к сложной ситуации, а второй умение действовать в ней (ситуации), если она уже наступила (Маркова А.К., 1993). Поэтому возникает практическая необходимость изучать не только психосоциальные и личностные факторы профессиональной адаптации и профессиональной работоспособности учителей, но и реализовывать в рамках соответствующих служб и департаментов практикоориентированые программы, нацеленные на сохранение и активизацию компенсаторных, защитных, регуляторных механизмов, обеспечивающих работоспособность, эффективность и развитие личности учителя во всех условиях протекания профессиональной деятельности (Митина Л.М., 2004). При изучении адаптационных возможностей учителей, как отмечает Л.Г. Дикая, «... необходимо выявить ... регулятивные способы адаптации к стрессовой ситуации, включая защиты и копинг-поведение, которые определяют стратегии действий человека» (Дикая Л.Г., 2007, с. 30). К.А. Абульханова-Славская справедливо подчеркивает, что выбранные способы разрешения ситуаций выражают качество развития личности (Абульханова-Славская К.А. 1991).

Защитно-совладающее поведение, включающее в себя механизмы психологических защит и стратегии совладания, является одним из важных интегративных личностных образований, детерминированным характером субъект-субъектных отношений. В рамках психологии труда механизмы психологических защит и стратегии совладания, объединенные в защитносовладающее поведение, можно рассматривать как многокомпонентную систему, опосредованную профессиональной деятельностью и в ней проявляющуюся.

В последнее десятилетие возросло число работ, посвященных изучению профессионального здоровья учителей, в том числе исследованию защитного и совладающего поведения в педагогической деятельности как важного ресурса профессионального здоровья (Ежова О.Н., 2003; Корытова Г.С., 2007; Антоновский А.В., 2010). Анализ подобных исследований показал, что изучение у педагогов защитно-совладающего поведения позволяет глубже понять причины различных профессиональных изменений, деформаций, раннего «эмоционального выгорания»: позволяет прогнозировать профессиональные риски. Раскрытие особенностей изменения защитносовладающего поведения в динамике педагогической деятельности, под воздействием профессиональной среды, способствует выявлению критических периодов в профессиональной карьере педагога, позволяя зафиксировать моменты переходов на различных стадиях профессионализации с целью предупреждения снижения продуктивности деятельности. Целенаправленная разработка и внедрение специальных программ социальнопсихологических тренингов в структуру подготовки и переподготовки педагогических кадров, в школьную психологическую службу является необходимым шагом для выработки конструктивных способов совладания, нацеленных на практическое разрешение профессиональных проблем.

Целью данного исследования явилось выявление преобладающих механизмов психологических защит и стратегий совладания в структуре деятельности педагогов общеобразовательных школ (5–11 классы). Экспериментальная часть исследования проводилась на базе 9-ти средних общеобразовательных школ г. Твери (№№ 15, 36, 44, 45, 48, 49, 52, 53 и Никулинская СОШ). Общее количество обследованных педагогов средних школ составило 145 человек в возрасте 21-69 лет (женская выборка). Учителя по стажу были разделены на три сравнительные группы: до 15 лет (1-я группа. 45 человек), от 16 до 30 лет работы (2-я группа, 62 человека) и более 30 лет опыта педагогической деятельности (3-я группа, 38 человек). Интервал именно в 15 лет был выбран в связи с тем, что механизмы защит и копингстратегии являются устойчивыми конструктами личности и, соответственно, проследить изменения возможно только в долговременной динамике педагогической деятельности. Во-вторых, показатели психического и физического здоровья у учителей снижаются по мере увеличения стажа работы, могут возникнуть кризисы профессионального становления, что определенным образом сказываться на адаптивных функциях защитноможет совладающего поведения.

Исследование механизмов психологических защит (МПЗ) проводилось при помощи методики «Life Style Index» («Индекс жизненного стиля»), разработанной R. Plutchik, H. Kellerman, H. Conte и адаптированной на русский язык в Психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева (Л.И. Вассерман и соавт., 2005). Для изучения копинг-поведения использовался опросник «Стратегии совладающего поведения» – «Ways of Coping Questionnaire», являющийся не только широко используемым в зарубежных исследованиях, но и в наибольшей мере концептуально обоснованным и пригодным для дифференцированной оценки ведущих тенденций в совладающем поведении личности (Вассерман Л.И. и соавт., 2010).

Использование t-критерия Стьюдента методом попарного сравнения позволяет сравнить все три группы учителей с различным уровнем трудового стажа между собой, фиксируя при этом внимание на отличительных особенностях в каждой группе. В табл. 1 представлены данные об особенностях состояния механизмов психологических защит у педагогов 1-й и 2-й групп.

Таблица 1. Данные особенностей состояния механизмов психологических защит у педагогов 1-й и 2-й групп (М ± m)

Защитный меха- низм	Педагоги 1-й группы (1-15	Педагоги 2-й группы (16-30	Уровень значимо-
	лет)	лет)	сти Р <
Отрицание	$5,06 \pm 0,47$	$5,03 \pm 0,31$	-
Вытеснение	$1,69 \pm 0,28$	1.8 ± 0.20	-
Регрессия	$4,18 \pm 0,39$	4,05 ± 0,31	-
Компенсация	$2,81 \pm 0,32$	2.7 ± 0.24	-
Проекция	5,78 ± 0,51	6,95 ± 0,39	p < 0,05
Замещение	$2,33 \pm 0,28$	2,21 ± 0,23	-
Интеллектуализация	$4,87 \pm 0,34$	$5,43 \pm 0,30$	-
Реактивное образо-	$2,93 \pm 0,39$	4,5 ± 0,31	p < 0,001
вание			
Степень напряжен- ности защит (СНЗ)	29,69 ± 1,61	32,68 ± 1,44	-

Как показывает анализ данных, представленный в табл. 1, выраженность двух механизмов защит по методике «LSI» достоверно отличает педагогов 1-й группы от педагогов 2-й группы — это «проекция» (5,78 \pm 0,51 // 6,95 \pm 0,39; достоверность различий р < 0,05) и «реактивное образование» (2,93 \pm 0,39 // 4,5 \pm 0,31; р < 0,001). Это свидетельствует о том, что «проекция» и «реактивное образование» чаще и интенсивнее используются учителями 2-й группы.

В основе «проекции» лежит процесс, посредством которого неприятные для человека мысли, чувства, стремления приписываются другим людям с

целью оправдания или защиты себя и таким образом становятся как бы вторичными. Ряд исследователей (Маркова А.К., 1993; Митина Л.М., 2004) отмечают снижение психического и физического здоровья у учителей через 10–15 лет работы ввиду постоянного роста психологической напряженности, информационных перегрузок, постоянного самоконтроля, многофункциональности педагогической деятельности. В этом смысле «проекция» становится одним из ведуших механизмов. Необходимо отметить, что базовой эмоцией при «проекции» (по психодиагностической системе Келлермана-Плутчика) является неприятие. При этом «проекция», соответственно, используется в качестве зашиты. Не принимая какие-то стороны своей личности, у учителей с ростом стажа педагогической деятельности происходит перенос, усиливающий критику окружающей действительности и ближайшего социального окружения. По второму варианту, возможны проекции другого, противоположного качества: социальному окружению приписываются положительные мысли, чувства, стремления. Предположительно, учитель, не достигший чего-то в жизни, или не обладающий определенными способностями, может возвышать себя путем наделения этими же способностями, этим качеством людей из микросоциального окружения, например, более опытных и житейски мудрых коллег.

На достоверно высоком уровне значимости видно преобладающее влияние «реактивного образования» у учителей 2-й группы (р < 0,001). Интенсивное использование «реактивного образования» позволяет преодолеть, трансформировать различные агрессивные реакции в социально приемлемое поведение в соответствии со своей социальной ролью. Тем не менее, напряженное использование «реактивного образования» не оказывает адаптивного воздействия, позволяя лишь на время «сменить» форму реагирования на внешние стимулы.

Кроме анализа отдельных механизмов защит, специально проанализирован еще один измеряемый показатель исследования — это «степень напряженности защит» (СНЗ). Авторы методического пособия по обработке теста «LSI» полагают, что в своей основе все защитные механизмы, выполняющие в основном по отношению к личности снижение уровня тревоги, выполняют одну и ту же функцию, и таким образом могут быть объединены в одну общую защиту «Я» (Вассерман Л.И. и соавт., 2005). Соответственно, «СНЗ» может в определенной мере отражать степень выраженности, напряженность всех используемых защит. Как видно из анализа данных, представленных в табл. 1, в целом педагоги 1-й и 2-й групп достоверно не отличаются по степени напряженности защит между собой.

Особый интерес представляет сравнение механизмов психологических защит у педагогов 1-й и 3-й групп. Полученные данные представлены в табл. 2.

Таблица 2 Данные особенностей состояния механизмов психологических защит

Защитный меха- низм	Педагоги 1-й группы (1-15	Педагоги 3-й группы (бо-	Уровень значимости Р
	лет)	лее 30 лет)	<
Отрицание	$5,06 \pm 0,47$	$6,05 \pm 0,69$	-
Вытеснение	$1,69 \pm 0,28$	1,83 ± 0,34	-
Регрессия	$4,18 \pm 0,39$	$4,05 \pm 0,54$	-
Компенсация	2,81 ± 0,32	2,72 ± 0,48	-
Проекция	5,78 ± 0,51	7,72 ± 0,72	p < 0,05
Замещение	$2,33 \pm 0,28$	$2,38 \pm 0,33$	-
Интеллектуализация	$4,87 \pm 0,34$	5,50 ± 0,61	p < 0,05
Реактивное образо-	$2,93 \pm 0,39$	$6,55 \pm 0,60$	p < 0,001
вание			
Степень напряженно- сти защит (СНЗ)	29,69 ± 1,61	36,83 ± 2,77	p < 0,01

Сопоставительный анализ данных, представленный в табл. 2, показывает достоверное преобладание «проекции» (5,78 \pm 0,51 // 7,72 \pm 0,72; р < 0.05) и «реактивного образования» ($2.93 \pm 0.39 \text{ // } 6.55 \pm 0.60$; р < 0.001), но теперь уже в 3-й группе. В результате постоянно действующих стрессоров в процессе педагогической деятельности происходит усиление роли вышеуказанных механизмов в структуре личности педагога, причем, как видно из табл. 1, 2, при переходе от группы к группе показатели «проекции» и «реактивного образования» имеют тенденцию к возрастанию. Вместе с тем появляется достоверное влияние «интеллектуализации» (р < 0,05) у педагогов 3й группы, которую можно рассматривать не только как более поздний механизм, развивающийся с опытом трудовой деятельности, но и как дополнительный «предохранитель» психики педагога от «эмоционального выгорания». С ростом педагогического стажа складывается определенный опыт реагирования на постоянные внешние воздействия, при этом, оказываясь в ситуациях конфликта, возможно снижение значимости ситуации, а также причин, ее вызвавших, путем логических объяснений самому себе. Обращаясь к психодиагностической системе Келлермана-Плутчика, можно отметить определенную отчужденность от эмоций, стремление полагаться только на рассудок; при этом ярко выражено стремление к контролю над ситуацией путем использования базовой эмоции ожидания и антиципации.

Что касается «степени напряженности защит», то у педагогов 3-й группы этот показатель выше, и различия достоверны (29,69 \pm 1,61 // 36,83 \pm

2,77; р < 0,01). Это означает предпочтение учителей 3-й группы в целом чаще и интенсивнее обращаться к защитным механизмам в ситуациях, которые воспринимаются ими как конфликтные, вызывающие тревогу и напряжение.

Для полной ясности картины исследуемых показателей следующим закономерным шагом является сравнение данных особенностей состояния механизмов психологических защит у педагогов 2-й и 3-й групп (представлены в табл. 3).

Таблица 3 Данные особенностей состояния механизмов психологических защит у педагогов 2-й и 3-й групп (М ± m)

Защитный механизм	Педагоги 2-й группы (16-30	Педагоги 3-й группы (бо-	Уровень зна- чимости Р <
	лет)	лее 30 лет)	
Отрицание	$5,03 \pm 0,31$	$6,05 \pm 0,69$	p < 0,05
Вытеснение	1.8 ± 0.20	$1,83 \pm 0,34$	1
Регрессия	$4,05 \pm 0,31$	$4,05 \pm 0,54$	1
Компенсация	2.7 ± 0.24	$2,72 \pm 0,48$	1
Проекция	$6,95 \pm 0,39$	$7,72 \pm 0,72$	1
Замещение	$2,21 \pm 0,23$	$2,38 \pm 0,33$	1
Интеллектуализация	$5,43 \pm 0,30$	$5,50 \pm 0,61$	1
Реактивное образо-	$4,5 \pm 0,31$	$6,55 \pm 0,60$	p < 0,001
вание			
Степень напряженно- сти защит (СНЗ)	32,68 ± 1,44	36,83 ± 2,77	p < 0,05

Из анализа данных, представленных в табл. 3, видно, что при сравнении состояния механизмов защит у педагогов 2-й и 3-й групп обнаруживается следующее: учителя со стажем работы более 30 лет чаще прибегают к примитивным формам защиты — «отрицанию» $(5,03\pm0,31\ //\ 6,05\pm0,69;$ р < 0,05) и «реактивному образованию» $(4,5\pm0,31\ //\ 6,55\pm0,60;$ р < 0,001). Можно предположить, что «реактивное образование» может выступать как некий индикатор и коррелятор педагогического опыта. С возрастом и большим опытом педагогической деятельности дополнительное влияние у учителей 3-й группы приобретает механизм «отрицания», посредством которого отрицаются фрустрирующие, тревожные обстоятельства окружающей социальной действительности, либо определенные стороны своей личности. Любая информация, которая может привести к конфликту, не воспринимается. Учителя 3-й группы чаще, чем учителя 2-й группы, прибегают к использованию защитных стратегий в ситуациях повседневного общения и профес-

сиональной деятельности («степень напряженности защит» – $32,68 \pm 1,44 \text{ //} 36,83 \pm 2,77$; p < 0,05).

Проведенный анализ механизмов психологических защит дополняет исследование Г.С. Корытовой (2007): при сравнении групп «социономических» и «несоциономических» специалистов было обнаружено, что в группе «несоциономических» специалистов отмечается более широкий спектр доминирующих механизмов психологической защиты, в то время как у педагогов при переработке психологических конфликтов задействовано относительно меньшее количество механизмов, что свидетельствует о сужении спектра адаптивного поведения. Диагностический репертуар доминирующих механизмов психологической защиты в группе «несоциономических» специалистов проявляется большей адаптивностью, полной задействованностью в качестве доминирующих всех базисных механизмов. Кроме того, было показано, что у различных категорий педагогических работников практически все психозащитные механизмы отличаются более выраженной напряженностью по отношению к защитам у представителей «несоциономических» профессий.

Далее по логике исследования рассматриваются стратегии совладания (результаты у педагогов 1-й и 2-й групп представлены в табл. 4).

Таблица 4

Гаолица 4 Данные особенностей состояния стратегий совладания у педагогов 1-й и 2-й групп (М ± m)

Стратегии совлада-	Педагоги 1-	Педагоги	Уровень
ния	й группы (1-	2-й группы	значимости
	15 лет)	(16-30 лет)	P <
Конфронтационный	$7,66 \pm 0,45$	$8,25 \pm 0,35$	-
копинг			
Дистанциирование	$8,63 \pm 0,48$	$9,53 \pm 0,35$	p < 0,05
Самоконтроль	$12,21 \pm 0,58$	13,21 ±	p < 0,05
		0,39	
Поиск социальной	10,15 ± 0,58	11,95 ±	p < 0,01
поддержки		0,41	
Принятие ответст-	$6,81 \pm 0,39$	$7,31 \pm 0,31$	-
венности			
Бегство-избегание	$9,66 \pm 0,63$	10,01 ±	-
		0,48	
Планирование реше-	12,45 ± 0,51	12,28 ±	-
ния проблемы		0,35	
Положительная пе-	$13,27 \pm 0,59$	12,96 ±	-
реоценка		0,44	

Как видно из анализа данных, представленных в табл. 4, значимые различия были обнаружены по таким стратегиям совладания, как «дистанциирование» $(8,63 \pm 0,48 \text{ // } 9,53 \pm 0,35; p < 0,05)$, «самоконтроль» $(12,21 \pm 0,35; p < 0,05)$ $0.58 \text{ // } 13.21 \pm 0.39; p < 0.05)$ и «поиск социальной поддержки» (10.15 ± 0.58 // $11,95 \pm 0.41$; p < 0.01). По всем вышеперечисленным копингам показатели достоверно выше у педагогов 2-й группы. Обращение к «дистанциированию» педагогами 2-й группы в различных конфликтных и трудных ситуациях предполагает определенные когнитивные усилия для снижения ее значимости. В то же время частое использование данного механизма совладания носит, скорее, характер пассивной адаптации, так как не происходит конструктивного решения проблемы. Вместо этого активной формой реагирования становится мысленное или поведенческое отстранение от возникшей ситуации. Частое обращение к данному копинг-механизму способствует прогрессированию дезадаптации в профессиональной среде. «Дистанциирование» помогает личности педагога экономить свои эмоциональные и интеллектуальные ресурсы. Преобладание «дистанциирования» у педагогов 2-й группы можно объяснить, прежде всего, сложившимся в профессиональной среде опытом реагирования на различные стрессовые ситуации. Очевидно, что во 2-й группе, в определенном возрастном диапазоне, «дистанциирование» выходит на ведущие позиции, обеспечивая, таким образом, пассивную адаптацию к социуму и сохранность психики личности педагога.

Следующие достоверные различия у двух групп педагогов получены при использовании копинг-стратегии «самоконтроль» (р < 0,05). Преобладание «самоконтроля» у педагогов 2-й группы свидетельствует о наиболее высокой интенсивности использования данного механизма для разрешения эмоционально-стрессовых и проблемных ситуаций. «Самоконтроль» предполагает определенные усилия по регулированию своих чувств, эмоций и действий. Ввиду постоянной напряженности педагогического труда, постоянного взаимодействия с различными группами лиц - коллегами, учащимися, родителями учеников, администрацией школы и т.д. – копинг-стратегия «самоконтроль» у педагогов 2-й группы занимает доминирующее положение по сравнению с педагогами из 1-й группы. В то же время сознательное и частое обращение к данному копинг-механизму может привести к определенной «черствости» и чрезмерному напряжению личности педагога в различных социальных ситуациях. Если проводить параллели между бессознательными механизмами защит и сознательными стратегиями совладания, то «самоконтроль» можно сравнить с «интеллектуализацией», при использовании которой происходит умственное решение различных жизненных проблем. Согласно системе Келлермана-Плутчика, личность с сильным самоконтролем, возможно, будет использовать «интеллектуализацию» как основной механизм. Можно предположить определенную связь между описываемыми конструктами личности, и направленный переход от «самоконтроля» как сознательного механизма к «интеллектуализации» как бессознательному на этапе педагогического стажа 16–30 лет.

Стратегия совладания «поиск социальной поддержки» является одним из самых мощных копинг-ресурсов личности. Социальная поддержка в общем виде может быть определена как использование социальных связей личности при испытываемых трудностях, при невозможности самостоятельно преодолеть проблемную ситуацию. Функцию социальной поддержки могут выполнять социальные сети, характеризующие социальную среду личности и представляющие собой систему взаимоотношений и связей между индивидуумами, которые могут обеспечить или мобилизовать социальную поддержку, повышая потенциал психического здоровья (Холмогорова А.Б. и соавт., 2003). Однако необходимо отметить, что социальная поддержка может оказывать не только позитивный, но и негативный эффект, последний связан, прежде всего, с неуместным оказанием поддержки, что может привести к потере контроля и беспомощности. Более высокие показатели использования «социальной поддержки» у педагогов 2-й группы по сравнению с педагогами 1-й группы можно объяснить наличием большего социального опыта разрешения различных проблемных и конфликтных ситуаций. Обращение за помощью к семье, друзьям, коллегам, другим значимым лицам помогает снять эмоциональное напряжение, способствует решению проблем и, кроме того, помогает расширять контакты и способствует установлению новых социальных связей. В этом контексте интеграция людей различных социальных сетей прямым образом влияет на профессиональное здоровье учителя и определенным образом формирует его поведение. Необходимо отметить такой немаловажный фактор, как способность личности адекватно оценивать собственное психоэмоциональное состояние и на основании такой оценки своевременно обращаться за помощью к другим значимым людям тогда, когда это действительно необходимо. При таком подходе эффективность любой социальной поддержки будет давать максимальный эффект.

Особый интерес представляет сравнение стратегий совладания у педагогов 1-й и 3-й групп. Полученные данные представлены в табл. 5.

Таблица 5 Данные особенностей состояния стратегий совладания у педагогов 1-й и 3-й групп (М ± m)

Стратегии совладания	Педагоги 1-й	Педагоги 3-й	Уровень
	группы	группы (более	значимости Р
	(1-15 лет)	30 лет)	<

Конфронтационный	$7,66 \pm 0,45$	$8,05 \pm 0,70$	-
копинг			
Дистанциирование	$8,63 \pm 0,48$	9,05 ± 0,96	-
Самоконтроль	12,21 ± 0,58	13,05 ± 1,15	-
Поиск социальной под-	$10,15 \pm 0,58$	12,16 ± 0,82	p < 0,05
держки			
Принятие ответствен-	$6,81 \pm 0,39$	$7,61 \pm 0,46$	p < 0,05
ности			
Бегство-избегание	$9,66 \pm 0,63$	9,50 ± 1,09	-
Планирование решения	$12,45 \pm 0,51$	$12,56 \pm 0,89$	-
проблемы			
Положительная пере-	$13,27 \pm 0,59$	$14,00 \pm 0,99$	-
оценка			

Как показывает сопоставительный анализ данных, представленный в табл. 5, копинг-стратегии, используемые педагогами 1-й и 3-й групп, имеют достоверные различия по следующим показателям: «поиск социальной поддержки» $(10,15 \pm 0,58 \text{ // } 12,16 \pm 0,82; p < 0,05)$ и «принятие ответственности» $(6,81 \pm 0,39 \text{ // }7,61 \pm 0,46; p < 0,05)$. Как видно по приведенным результатам, обе стратегии активнее используются педагогами 3-й группы. Необходимо заметить, что социальная поддержка - это, прежде всего, защита человека, препятствующая заболеванию в кризисных и в стрессогенных ситуациях, приводящая субъекта к мнению, что его любят, ценят, заботятся о нем, и что он является членом социальной сети и имеет с ней взаимные обязательства. В современных социально-экономических условиях при дефиците прочных социальных связей между членами общества социальная поддержка выступает своеобразным буфером и активом одновременно; при определенных условиях и в разумных пределах обращение за помощью к значимым другим может оказать необходимое действие для разрешения проблемной ситуации. Более высокая выраженность механизма «поиск социальной поддержки» может быть связана с тем, что педагоги 3-й группы считают обращение к семье, близким знакомым, родственникам, ближайшему социальному окружению важным источником поддержки себя и разрешения семейных, бытовых, экономических, социальных проблем. Учитывая средний возраст в этой группе (59,35 лет) и сложившуюся уже систему взаимоотношений на работе, в семье, в значимых кругах среди коллег, друзей, социальная поддержка в этом возрасте выступает необходимым и важным атрибутом жизнедеятельности педагога. Учитывая, что в представленной выборке все женщины, обращение к «социальной поддержке» подразумевает под собой, возможно, в большей мере, обращение к эмоциональной стороне личности педагога. Менее высокие показатели «поиска социальной поддержки» у педагогов 1-й группы можно объяснить тем, что молодые специалисты, не имея достаточно сложившегося ресурса «социальной поддержки», вынуждены больше рассчитывать на себя, на свои знания и умения. Это относится не только к профессиональной деятельности, но также и к другим аспектам жизни педагогов 1-й группы.

Стратегия «принятие ответственности», которая в данном случае оказалась более выраженной у педагогов 3-й группы, подразумевает под собой признание своей роли в определенной проблеме и сопровождается при этом попытками, действиями для ее решения. Как видно, с возрастом и большим стажем профессиональной деятельности, с приобретенным опытом разрешения различных проблемных ситуаций, конфликтов, необходимости постоянного взаимодействия с различными социально-статусными группами лиц одной из ведущих копинг-стратегий становится «принятие ответственности». И в этом качестве педагоги 3-й группы выступают своеобразным образцом для подражания для педагогов 1-й группы.

Сопоставление данных особенностей состояния стратегий совладания у педагогов 2-й и 3-й групп представлено в табл. 6.

Таблица 6 Данные особенностей состояния стратегий совладания у педагогов 2-й и 3-й групп (М ± m)

Стратегии совладания	Педагоги 2-й группы (16-30 лет)	Педагоги 3-й группы (бо- лее 30 лет)	Уровень значимо- сти Р <
Конфронтационный копинг	8,25 ± 0,35	8,05 ± 0,70	1
Дистанциирование	9,53 ± 0,35	$9,05 \pm 0,96$	-
Самоконтроль	13,21 ± 0,39	13,05 ± 1,15	-
Поиск социальной под- держки	11,95 ± 0,41	12,16 ± 0,82	-
Принятие ответствен- ности	7,31 ± 0,31	7,61 ± 0,46	-
Бегство-избегание	10,01 ± 0,48	9,50 ± 1,09	-
Планирование решения проблемы	12,28 ± 0,35	12,56 ± 0,89	-
Положительная пере- оценка	12,96 ± 0,44	14,00 ± 0,99	1

Как показывает анализ данных, приведенный в табл. 6, достоверных различий между группами обнаружено не было. Необходимо подчеркнуть, что копинги являются сознательными формами поведения и их использова-

ние одинаково важно для педагогов вне зависимости от трудового стажа. Отдельно можно отметить большее, но недостоверное преобладание у педагогов 3-й группы копинга «положительная переоценка», который заключается в определенных усилиях по приданию проблемной ситуации положительного значения.

Для выяснения взаимосвязи эффективности педагогической деятельности и преобладающих механизмов защит и стратегий совладания использовались экспертная процедура оценки эффективности труда и метод «полярных групп» Дж. Фланагана. Результаты исследования двух групп педагогов («высокоэффективных» и «низкоэффективных») по U-критерию Манна-Уитни представлены в табл. 7.

Таблица 7 Данные оценки взаимосвязи эффективности педагогической деятельности с показателями защитно-совладающего репертуара (M ± m)

Показатели за-	«Высокоэффек-	«Низкоэффектив-	Уровень
щитно-	тивные» педаго-	ные»	значимо-
совладающего	ГИ	педагоги	сти Р <
репертуара			
Вытеснение	0.87 ± 0.56	1,76 ± 0,45	p < 0,05
Компенсация	2,71± 0,35	1,65 ± 0,53	p < 0,05
Проекция	$3,23 \pm 0,79$	$5,72 \pm 0,92$	p < 0,01
Интеллектуали- зация	$3,4 \pm 0,72$	2.0 ± 0.69	p < 0,05
Реактивное обра- зование	3,53 ± 0,65	5,21 ± 0,69	p < 0,05
Степень напря- женности защит (CH3)	21,90 ± 2,44	27,83 ± 2,79	p < 0,05
Конфронтацион- ный копинг	7,89 ± 0,54	5,11 ± 0,83	p < 0,01
Дистанциирова- ние	5,60 ± 0,78	7,35 ± 0,43	p < 0,05
Принятие ответ- ственности	7,61 ± 0,90	5,54 ± 0,47	p < 0,05
Бегство- избегание	5,17 ± 0,93	6,98 ± 0,67	p < 0,05
Планирование решения пробле- мы	10,43 ± 0,57	7,98 ± 0,89	p < 0,01

Выявлено (табл. 7), что среди «высокоэффективных» педагогов преобладает использование «компенсации» (р < 0,05), «интеллектуализации» (p < 0,05), «конфронтационного копинга» (p < 0,01), «принятия ответственности» (p < 0,05) и «планирования решения проблемы» (p < 0,01). В группе «низкоэффективных» педагогов установлены взаимосвязи между «вытеснением» (p < 0,05), «проекцией» (p < 0,01), «реактивным образованием» (p < 0,05), «степенью напряженностью защит» (p < 0,05), «дистанциировани- $^\circ$ ем» (p < 0,05) и «избеганием» (p < 0,05). За счет активного поведения, связанного с системой целеполагающих действий, с прогнозированием возможных исходов, принятием личной ответственности педагог может обеспечить высокую эффективность выполнения профессиональной деятельности. И наоборот, уход от решения проблемных ситуаций, использование слабоадаптивных механизмов психологических защит, общая напряженность защитной системы личности педагога ввиду постоянной эмоциональной напряженности в процессе педагогического труда сказывается как на общем психологическом состоянии учителя, так и на качестве обучения и воспитания, на эффективности выполнения работы в целом. Как отмечает Л.М. Митина, способность педагога сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы обеспечивает работоспособность, эффективность и развитие во всех условиях протекания профессиональной деятельности и благоприятствует развитию личности учителя в рамках модели профессионального развития. Данная модель характеризуется способностью учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом (Митина Л.М., 2004). Это дает возможность «самостоятельно и конструктивно разрешать трудности и противоречия, оптимально использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые пути совершенствования педагогического процесса» (Чудновский В.Э., 1999, с. 109). Предполагается, что использование активных механизмов психологических защит и стратегий совладания может выступить определенным медиатором для реализации в практической педагогической деятельности модели профессионального развития учителя.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования механизмов защит и копинг-стратегий у педагогов с различным трудовым стажем позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Уровень интенсивности функционирования различных механизмов психологических защит у педагогов общеобразовательных школ неодинаков. «Проекция» и «реактивное образование» являются наиболее используемыми механизмами, усиливающимися с увеличением стажа профессиональной

деятельности, что обусловливается большим количеством фрустрирующих и стрессогенных ситуаций.

- 2. По выраженности «вытеснения», «регрессии», «компенсации» и «замещения» не было обнаружено достоверных различий во всех трех группах, показатели по ним примерно равны у трех групп учителей по стажу. Это говорит об их умеренном использовании в процессе трудовой деятельности.
- 3. С возрастом и увеличением стажа профессиональной деятельности постепенно растет не только используемость отдельных механизмов защит, но и также общая степень выраженности, напряженности функционирования всей системы защитных механизмов (2-я и 3-я группы педагогов), выступающей при этом общей координационной, регулятивной системой стабилизации и функционирования личности педагога. Необходимо отметить, что высокая интенсивность функционирования, доминирование и фиксация одного или нескольких защитных механизмов являются не только характерными личностными чертами, но также являются факторами риска, ведущими к нарушению психической деятельности личности педагогов, ключевым звеном в последующем патогенезе дезадаптивных состояний (Никольская И.М., Грановская Р.М., 2000). Повышение общей напряженности и ригидность системы психологических защитных механизмов у педагогов общеобразовательных школ потенциально может привести к стереотипизации и «обеднению» защитного репертуара.
- 4. По результатам эмпирического исследования определена важная буферная роль «социальной поддержки», находящаяся в прямой зависимости от увеличения возраста и стажа профессиональной деятельности как необходимого ресурса совладания с жизненными трудностями, важного источника поддержки себя и разрешения различных социально-экономических проблем.
- 5. Более длительный педагогический стаж способствует формированию и использованию в поведении стратегии совладания «принятие ответственности», возможности не только совершать, но и отвечать за свои действия.
- 6. «Дистанциирование» и «самоконтроль» выступают своеобразными «охранительными» ресурсами личности педагога с длительным стажем работы: за счет использования данных стратегий совладания обеспечиваются пассивная адаптация к социальной среде и сохранность психики от чрезмерного эмоционального перенапряжения.
- 7. На основе анализа «высокоэффективных» и «низкоэффективных» педагогов выявлено, что эффективность педагогического труда напрямую связана с использованием в процессе профессиональной деятельности как активных стратегий совладания, так и более поздних (онтогенетически), зрелых механизмов психологических защит.

Библиография

- 1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. М.: Мысль, 1991. 299 с.
- Антоновский, А.В. Механизмы психологической защиты и стратегии совладания у педагогов средних школ: «цена» и «стоимость» психической адаптации [Текст] / А.В. Антоновский // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. 2010. № 1. С. 89–98.
- 3. Березовская, Р.А. Отношение менеджеров к своему здоровью как к фактору профессиональной деятельности [Текст] : дисс. ... канд. психол. наук / Р.А. Березовская. СПб., 2001. 240 с.
- Бобровницкий, И.П. Антропоэкологические аспекты профессионального здоровья и некоторые биохимические подходы к проблеме его оценки у лиц опасных профессий [Текст] / И.П. Бобровницкий, В.А. Пономаренко // Космическая биология и авиакосмическая медицина. 1991. Том 25. № 2. С. 31–36.
- Бугров, С.А. Проблема профессионального здоровья в авиационной медицине [Текст] / С.А. Бугров [и др.] // Военно-медицинский журнал. 1993. № 1. С. 61–64.
- 6. Вассерман, Л.И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: пособие для психологов и врачей [Текст] / Л.И. Вассерман [и др.]. СПб.: Психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева, 2005. 54 с.
- 7. Вассерман, Л.И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика: учебно-методическое пособие [Текст] / Л.И. Вассерман, В.А. Абабков, Е.А. Трифонова. СПб.: Речь, 2010. 192 с.
- 8. Дикая, Л.Г. Актуальные проблемы и перспективы исследований в психологии труда в условиях глобализации [Текст] / Л.Г. Дикая // Психологический журнал. 2007. Том 28. № 3. С. 29–44.
- 9. Ежова, О.Н. Формирование у педагогов адаптивных копинг-стратегий поведения как условие сохранения и поддержания их психического здоровья [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / О.Н. Ежова. Самара, 2003. 168 с.
- Корытова, Г.С. Защитно-совладающее поведение субъекта в профессиональной педагогической деятельности [Текст]: автореф. дис. ... доктора психол. наук / Г.С. Корытова. Иркутск, 2007. 49 с.
- 11. Маклаков, А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих [Текст] : дис. ... доктора психол. наук / А.Г. Маклаков. СПб., 1996. 392 с.
- 12. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] : книга для учителя / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

- 13. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
- 14. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей [Текст] / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. СПб. : Речь, 2000. 507 с.
- 15. Холмогорова, А.Б. Социальная поддержка как предмет научного изучения и ее нарушения у больных с расстройствами аффективного спектра [Текст] / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Г.А. Петрова // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. Том 13. Вып. 2. С. 15–23.
- Чудновский, В.Э. Личностная модель труда учителя [Текст] / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 107–110.

Профессионализация как условие раскрытия жизненного потенциала человека

Артюхова Татьяна Юрьевна, зав.кафедрой психологии развития личности, декан факультета педагогики и психологии, кандидат психологических наук, доцент, Лесосибирский педагогический институт — филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», факультет педагогики и психологии, Красноярский край, tartjuchova@mail.ru

Введение. Психологическое понимание человека, его развития, становления, всегда вызывает определенные трудности. Обращаясь к отечественным классикам, мы можем констатировать, что эта категория рассматривается в классическом подходе через призму категории «личность» — это высшей интегративной, нерасторжимой целостности, культурный рост и есть становление личности и мировоззрения (Выготский Л.С., 1982).

Процесс становления личности — длительный и трудный. Быть личностью — значит быть свободным человеком, обладать свободой выбора, нести через всю жизнь это бремя, осуществлять такой выбор в соответствии со своими желаниями и убеждениями, отвечать за последствия сделанного выбора перед собой и обществом. Быть личностью — это постоянно строить самого себя и воздействовать прямо или косвенно на других.

В процессе становления на первый план чаще всего выступает эмоциональная сфера человека. Важность эмоций в жизни человека показана в работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, и мн. др. Они отмечают тот факт, что эмоции играют ключевую роль в мотивационном и адаптационном процессах. Эмоциональная сфера представляет собой сложную и непрерывную систему «своеобразных откликов личности на действительность и ее воздействия» (Запорожец А.В., 1986).

В процессе социализации пространство «очеловечивается», являя многомерность человеческого развития. Когда говорят о становлении человеческого в человеке, как отмечает профессор В.Е. Клочко, «становление мира человека определяет становление определенного образа жизни. Становясь суверенной личностью, обладающей всей полнотой координат многомерного мира, человек получает возможность менять образ жизни, стимулируя тем самым дальнейшее развитие собственного мира» (Клочко В.Е., 2005, с. 156).

А.В. Запорожец отмечает, что в эмоциональных образах отражаются, наряду с изменениями внутреннего состояния субъекта, изменения жизненно важных предметов и явлений, также сами эти предметы и явления [7, 272].

Для нас наибольший интерес представляет понятие профессионализации как условие раскрытия жизненного потенциала человека. Если в научной литературе мы можем найти первое из заявленных понятий – профессионализацию, то с понятием «жизненный потенциал» нам предстоит поработать и постараться обосновать свою точку зрения.

Анализ предметной области. На самом деле понятие «потенциал личности» рассматривается как возможность, способность человека жить внутренне богаче и эффективно взаимодействовать с окружением, быть продуктивным, эффективно влиять, успешно расти и развиваться. В личностный потенциал входит здоровье психическое, душевное, личностное и психологическое, смысловое наполнение жизни (интересы и стимулы жить, смыслы жизни, любимое дело), интеллект общий и эмоциональный.

То или иное сочетание этих внутренних составляющие дают такие внешние показатели, как внутренняя культура, внутренняя свобода, добровольная ответственность, любовь к людям, миру и себе, энергетика, навыки и жизненные стратегии, видение перспектив.

Человек с высоким личностным потенциалом - перспективный человек, личностно богатый человек.

Раскрытие личностного потенциала чаще всего происходит в процессе становления профессионала. Этот процесс включает: выбор человеком профессии с учетом своих собственных возможностей и способностей; освоение правил и норм профессии; формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии и др. В целом профессионализация - это одна из сторон социализации, подобно тому, как становление профессионала - один из аспектов становления человека.

Работая с будущими психологами, мы исходим из позиции, что к профессиональной психолого-педагогической деятельности предъявляются

повышенные требования. Это касается не только личностных качеств, но и уровня физического и психического здоровья. Здоровый и духовно развитый педагог получает удовлетворение от своей работы, обладает высоким уровнем работоспособности, активности, творчества, стремится к совершенствованию.

Учитывая эти характеристики, современное психолого-педагогическое образование активизирует поиск моделей подготовки педагогов-психологов соответствующих требованиям времени. Наиболее перспективной признается модель профессионального развития (саморазвития), где ведущим фактором развития является внутренняя активность человека, потребность в самореализации. Такая модель подготовки педагогов-психологов предлагает единство содержательного и технологического изменения образовательного процесса в вузе.

Личностно-порождающая (субъект-субъектная) модель профессионального образования, в отличие от субъект-объектной, опирается на внутренние факторы развития будущего специалиста. К таким внутренним факторам становления психолога относятся интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, профессиональная компетентность, эмоциональная гибкость, устойчивость, мотивационная готовность к творческой деятельности, педагогическая рефлексия, потребность в самореализации и др.) (Шадриков В.Д., 1996).

Изучение психологических факторов, влияющих на успешность овладения деятельности, поиск путей саморазвития становится все более актуальным направлением в общей психологии, психологии труда, педагогической психологии. Это связано, в первую очередь, с воздействием на человека возрастающего числа разнообразных стрессогенных факторов, к которым относятся как природные изменения, так и перемены в социальной жизни, оказывающие воздействие на психическое состояние человека, снижая его работоспособность и обостряя проблемы во взаимоотношениях с окружающими (Артюхова Т.Ю., 2000).

Процесс формирования, становления человека – длительный и трудный. Быть человеком – значит быть свободным человеком, обладать свободой выбора нести через всю жизнь это бремя, осуществлять такой выбор в соответствии со своими желаниями и убеждениями, отвечать за последствия сделанного выбора перед собой и обществом. Быть личностью – это постоянно строить самого себя и воздействовать прямо или косвенно на других.

В.А. Петровский (1993) утверждает, что искать в себе свое "Я" бесполезно. Личность проявляется через вклады в других людей, через те изменения в жизни других людей, которые они производят своими действиями, поступками и деяниями. "Личность ... ее коперниканское понимание: я нахо-

жу свое "Я" не в себе самом (его во мне видят другие), а во мне меня существующем - в собеседнике, в любимом, в природе, а также в компьютере, в Системе" (цит по: Маркова А.К., 1996).

Итак, если сутью индивидуально-личностного развития является социально-деятельностная природа личности, обретающая свое "Я", свою индивидуальность, уникальность в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктов культуры, то чрезвычайно важным представляются те установки и ценности личности, которые отражают ее действительное отношение к тем объектам, ради которых развертывается деятельность. Безусловно, этот процесс имеет индивидуализированный характер и полностью зависит от особенностей и специфики индивидуального в личности.

На современном этапе развития психологической науки широко исследуется социально-профессиональная мобильность, которая рассматривается в тесной связи с профессиональной деятельностью (Дворецкая Ю.Ю., 2007).

По мнению В.Л. Марищука профессионально важные качества (ПВК) выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности и является узловым моментом формирования психологической системы деятельности (Марищук В.Л., 1982).

Профессионально важные качества представляют собой отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией. Автор продолжает: ПВК являются предпосылкой профессиональной деятельности и, с другой стороны, они сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованием; человек в ходе труда изменяет и самого себя (Шадриков В.Д., 1996).

Важнейшее качество деятельности психолога – профессиональная компетентность, включающая в себя профессиональные знания, умения, навыки, способности, а также диапазон профессиональных возможностей, совершенное владение инструментарием, приемами и технологиями профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность психолога проявляется в творческом характере его деятельности, в активном поиске новаторских подходов и инновационных технологий, личной инициативе и профессиональной коммуникабельности, реализация которых становится возможной благодаря «мобильности».

Понятия «мобильность» в психологическом контексте, сильно отлича-

ются от того, которое предлагается другими науками. Мобильность интерпретируется как одно из качеств личности, как способность изменять себя в соответствии с собственными потребностями, взглядами и целями (Неделько Е.Г., 2002). При этом следует заметить, что мобильность обеспечивает, с нашей точки зрения, реализацию жизненного потенциала.

Осуществление профессиональной деятельности, в т.ч. педагогической, ставит перед человеком определенные требования: он должен быть профессионально компетентен, социально адаптирован, активен и др. Работая в постоянно изменяющихся условиях, педагог, педагог-психолог должен быть постоянно готов к возможным изменениям. С нашей точки зрения, это состояние может быть обозначено как «мобильность».

Основой изучения этого феномена выступает профессиональная мобильность, рассмотренная в работах П. Сорокина, М. Вебера, Э.Дюркгейма, в которых заложен функциональный подход к анализу профессиональной мобильности как социальному явлению.

С позиции социальной стратификации профессиональную мобильность рассматривали отечественные ученые. Так, в работах Т.И. Заславской, Р.В. Рывкиной, В.Г. Подмарковой разработана методология анализа трудовой карьеры и исследование механизмов смены труда. Другие авторы - И.О. Мартынюк, В.Н. Шубкина, В.А. Ядова освещают такие проблемы как профессиональное самоопределение выпускников вузов, адаптация на рабочем месте, повышение квалификации и др. (цит. по: Горюнова Л.В., 2005).

Современному обществу нужен мобильный профессионал, готовый к любым изменениям и новшествам. Сейчас человеку мало обладать определенными знаниями и умениями. Мир вокруг нас с каждым днем меняется все быстрее и быстрее, и порой не знаешь, к чему приведут те или иные изменения. Чтобы вписаться человеку в данный круговорот перемен, ему самому необходимо измениться.

Мобильность (от лат. mobilis — подвижный, подвижной) означает подвижность, готовность к быстрому выполнению заданий (Большой словарь по социологии); любой переход индивида или социального объекта, или ценности, созданной или модифицированной благодаря человеческой деятельности, от одной социальной позиции к другой (Голованов О.). В социальных науках известны такие виды мобильности, как восходящая, нисходящая, социальная (Социология), образовательная (Лутохина Э.А.).

Важно понимать, что социальная мобильность общества представляет собой противоречивый процесс. Изменение индивидом или группой места, занимаемого в социальной структуре, перемещение из одного социального слоя в другой (вертикальная мобильность) или в пределах одного и того же социального слоя (горизонтальная мобильность), не всегда мягкое и безболезненное. Ограниченная в организованном кастовом и сословном общест-

ве, социальная мобильность значительно возрастает в условиях индустриального и постиндустриального общества. Мобильность всегда трудно переносится всеми индивидами, так как им приходится адаптироваться к новой субкультуре, налаживать новые связи, отстаивать свой новый статус. Вместе с тем для сложного общества открытый путь наверх, большое число достигаемых статусов - единственный путь развития, ибо в противном случае возникают социальные напряжения и конфликты.

В психологическом контексте понятия «мобильность», «мобильная личность» отличаются от тех, которые предлагается другими науками. Мобильность, в психологическом знании, интерпретируется как одно из качеств личности (точнее: человека), как способность изменять себя в соответствии с собственными потребностями, взглядами и целями.

Проанализировав исследования ученых (Амосова О.В., Дудина О.М., Ратникова П.М., Калиновский Ю.И., Томин Н.И. и др.), следует отметить, что мобильность рассматривается ими как качество личности, с одной стороны, и как процесс, с другой. Следовательно, социальная мобильность имеет двусторонней характер. Дуальность категории «мобильность» характеризуется тем, что человек может быть мобильным, если он обладает определенными личностными и профессиональными качествами, но его мобильность может, провялятся только в деятельности и говорить о степени и уровне мобильности человека следует только при условии ее реализации в деятельности.

Проанализировав генезис становления в научно-педагогической и социологической литературе таких понятий как «социальная мобильность», «социокультурная мобильность», «академическая и образовательная мобильность», отметим, что результатом современного профессионального образования выступает способность выпускников к профессиональной мобильности нового типа — мобильности как основе веры людей в себя и свое будущее, в свои силы и возможности. При этом важно понимать, что мобильность проявляет конкретный человек, «порождающий смыслы и ценности, являющиеся основанием для направленных поведенческих актов» (Выготский Л.С.). Вопрос о том, как происходит порождение системы смыслов и ценностей, как происходит усложнение системы и «формируются новые параметры порядка» (Клочко В.Е.), открыт. В рамках нашего исследования только эта особенность позволяет человеку раскрыть свой потенциал и достичь больших результатов в деятельности (профессиональной, жизнедеятельности в целом).

Вслед за В.Е. Клочко, Э.В. Галажинским, мы будем применять понятие «целостный человек» - «постоянно делающий себя целым из перманентного нецелого, все время...усложняющийся». Такое усложнение возможно благодаря определенным психологическим характеристикам, которые и обеспечивают мобильность. Чтобы приблизиться к разгадке рассматриваемой проблемы, выделим некоторые психологические характеристики мобильной личности (Клочко В.Е., Галажинский Э.В., 2009).

Мобильная личность обладает определенными психологическими особенностями, мы полагаем, что в первую очередь необходимо говорить о таких, как активность, социальная активность, пластичность, открытость, стремление к самоактуализации. Эти характеристики позволят сохранить целостность при изменяющихся условиях, которые способствуют проявлению мобильности.

Социальная активность специалиста в обществе измеряется степенью его сознательного участия в общественной жизни. Формирование и проявление активной жизненной позиции личности специалиста связано с развитием творческих потенций личности.

Активность, являясь свойством нервной системы, становится основой для формирования личности. На ранних этапах онтогенеза закладывается «фундамент» личности. По мнению С.Л. Рубинштейна поведение человека совершается в определенных, заданных условиях, а его причиной являются «внутренние условия» (Рубинштейн С.Л., 2002), в то же время А.Н. Леонтьев пишет, что «активное приспособление к будущему является специфической именно для поведения человека» (Леонтьев А.Н., 1992). Социальная активность выступает в многообразных внешних проявлениях. Ее полезный результат измеряется тем вкладом, который вносит человек в перестройку «обстоятельств и самого себя». Однако организуется и направляется активность субъективной позицией личности, выступающей интегральным образованием обеспечивающим «переправление» внешних требований во внутренние.

Интерес представляют идеи, высказанные В.А. Водзинской о том, что «социальная активность – высшая форма человеческой активности, которая проявляется как способность действовать сознательно, не только приспосабливаясь к внешней среде, но и целенаправленно изменяя ее» (цит.по: Каплина С.Е., 2008). Адаптация человека к условиям жизни основана на взаимном изменении собственно личности и ее окружения и, нередко, описывается как процесс, направленный на эффективное преодоление трудностей посредством успешного принятия решений, проявления инициативы, ответственности и способности к антиципации последствий принимаемых решений.

Мобильная личность – это личность доступная к внешним воздействиям, способная к изменениям согласно информации, которая поступает извне. Изменчивость происходит по внутренней инициативе личности, она как бы обволакивает те обстоятельства, которые ей диктует окружение, и они становятся частью её самой, осознаются ею.

Быть мобильной личностью, означает самоактуализироваться и не уничтожать свою личностную активность, не останавливаться на достигнутом, а всегда идти вперед и к новому (Горюнова Л.В., 2005). Мобильная личность - это так же целеустремленная, но и самоорганизующаяся система. Объектом ее внимания и деятельности служит не только внешний мир, но и она сама (Сеннет Р., 2004).

Адаптируясь в общественном пространстве благодаря открытости, пластичности, активности и осознанности всех этих процессов человек самоактуализируется, реализует свой жизненный потенциал, тем самым проявляет себя как мобильную личность, готовую создавать новые схемы поведения. Это позволяет ему эффективнее взаимодействовать с окружающей средой, постоянно изменяя и обновляя связанные с ней отношения Клочко В.Е., 2005).

Мобильная личность — это активный и открытый субъект познания, преобразующий себя и окружающую действительность, стремящийся к самоактуализации и приобретению социально положительного опыта, посредством пластичности и гибкости.

Мобильность в контексте данной работы была рассмотрена не как качество человека, а как её надсистемная характеристика, пронизывающая всю личностную структуру. Личностный стержень является «каркасом» для закрепления в нем определенных качеств, внутренняя наполняемость личности, в этом случаи, и будет свидетельствовать об её мобильности.

Экспериментальная часть. Нами было проведено пилотажное исследование с целью определения психологической составляющей «мобильности». Для исследования был подобран ряд методик: «Томский опросник ригидности», «Самоактуализационный тест», «Уровень субъективного контроля», тест «Самочувствие. Активность. Настроение», тест «Готовность к саморазвитию». Для сбора дополнительных данных была составлена анкета, направленная на определение отличительных черт мобильной и немобильной личности (на примере профессиональной принадлежности к профессии педагога-психолога).

Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1 Психологические характеристики мобильной личности

Пластичность (низкий уровень ригидности)	Адаптивность, приспособленец, легкая переключаемость, гибкость
Активность	Быстрота реакций, общительность, энергичность, коммуникабельность, инициативность,
Открытость	Экстравертность
Целеустремлен-	Уверенность, настойчивость, ответственность,

ность	организованность
Самоактуализа-	Большой кругозор, успешный, чувство юмора,
ция	толерантность, жизнерадостность
Саморазвитие	Решительность, желание самосовершенствовать-
	ся, креативность, саморазвивающийся

Для получения статистически достоверных и значимых результатов была использована программа STATISTICA: Visual GLZ.

Результаты. На основании проведенного факторного анализа было выделено два фактора, по которым характеристики «мобильного» и «немобильного» профессионала различаются. Так, выделена два основных фактора, которые мы условно назвали «Ригидно-синергетический контроль» и «Самоактуализационно-познавательный».

Как правило, «мобильные» способны к принятию изменений, как внешних так и внутренних, способны к восприятию мира и к контролю своих действий; преобладающее большинство испытуемых способны при объективной необходимости изменить своё мнение, отношение, установки, мотивы. Они не склонны к ригидному поведению, предпочитают менять свой образ жизни, обстановку в доме, род деятельности, если считают это нужным для собственного комфорта. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, способны с успехом преследовать свои цели в будущем. Можно отметить, что испытуемые обладают характеристиками самоактуализирующейся личности, осознают, что противоположности в природе и в жизни связаны, они видят связь между своими действиями и значимыми для них событиями в жизни, считают себя способными контролировать их развитие, и полагают, что большинство событий является результатом их действий или бездействия.

Испытуемые, которые характеризуются «немобильностью», склонны обвинять себя в жизненных невзгодах, а так же при осуществлении своих действий ориентируются на внутренний план действий, на свои жесткие принципы, установки и суждения, нежели на внешние обстоятельства и требования ситуации.

Существенные различия между мобильными и немобильными испытуемыми, получены по позициям «преморбидная ригидность - сензитивность - самоуважение». Как правило, человек с высокими показателями преморбидной ригидности, низкими показателями сензитивности и самоуважения характеризуют его как склонного к ригидному, циклично повторяющемуся поведению, зафиксированному, как правило, на ранних этапах онтогенеза.

Испытуемым данной группы присуща низкая степень стремления к приобретению знаний об окружающем мире. Им достаточно знать то, что необходимо именно в повседневной жизни, познавательного интереса ко всему новому и не обычному не проявляют. Если и внимание останавливается на чемто новом, то не надолго, глубокого изучения нового объекта за этим не последует. Полагаем, что эти характеристики не могут в полной мере соответствовать ПВК психолога.

Для мобильной личности характерен высокий уровень познавательных потребностей, сензитивность, пластичность, спонтанность в деятельности и ориентировка на внешние обстоятельства. Для немобильной – ригидность, низкий уровень сензитивности, и даже некоторая замкнутость, в деятельности ориентируются не на требования окружающей среды, а на сугубо свои собственные установки, цели, мотивы и не подстраивают их под ситуацию.

Исходя из имеющихся в научной литературе данных, мы отмечаем, что психолог должен быть разносторонне подготовленным специалистом. Поэтому сформированные познавательные потребности становятся основой его профессиональной эрудиции.

Мы полагаем, что характеристики, полученные с помощью факторного анализа, в полной мере отражают профессионально важные качества психолога.

Как показало исследование, есть определенная разница между мобильной личностью и не мобильной, речь идет не о противопоставлениях определенных качеств друг другу, а о наборах этих качеств в принципе, это разные структуры с разным содержанием.

В заключение можно сказать, что для мобильной личности не является особенно трудным подвергнуться тем или иным изменениям. Её главной характеристикой является устойчивая подвижность, но не в узком значении, как физическая подвижность, а широком - подвижность как способность личностных структур к перестроению без критических изменений.

Итак, современные требования общества связаны со способностью человека к изменению, требованиям гибкости, нестандартности. Мобильность – это надсистемное свойство, имеющее сложную структуру и множество составляющих (активность, пластичность, гибкость, открытость, самоактуализация, целеустремленность и т.д.), позволяющее личности изменяться самой и изменять действительность, исходя из своих целей, не насильственно, а осознанно, без деструктивных образований в последствии в жизни и профессиональной деятельности. Мобильность может выступать как профессионально важное качество психолога.

Мобильный человек - это психологически здоровый человек, готовый к осуществлению профессиональной деятельности, характеризующийся целеустремленностью и самоорганизацией. Объектом внимания и деятельно-

сти служит не только внешний мир, но и он сам, что проявляется в его чувстве «Я», которое, в свою очередь, включает в себя представление о себе, самооценку, программы самосовершенствования, привычные реакции на проявление некоторых своих качеств, способности к самонаблюдению, самоанализу и саморегуляции.

Адаптируясь в общественном пространстве благодаря открытости, пластичности, активности и осознанности всех этих процессов человек самоактуализируется, тем самым проявляет себя как мобильная личность. Такой человек создает новые схемы поведения или модифицирует уже существующие. Это позволяет ему эффективнее взаимодействовать с окружающей средой, постоянно изменяя и обновляя связанные с ней отношения.

Мобильный человек — это открытая психологическая система, обладающая изменяющимися личностными характеристиками (пластичность, активность, и др.), которые обеспечивают изменение структуры личности по требованию ситуации без деструктивных изменений. Изменение становится возможным благодаря системной организации человека.

В рамках компетентностного подхода (Горюнова Л.В., 2005) сформулированы требования к выпускнику профессионального образовательного учреждения. В набор компетенций мобильного специалиста входят социально-коммуникативные, образовательные, общенаучные, ценностносмысловые и общекультурные компетенции. Данные компетенции и являются основной составляющей профессиональной мобильности специалиста, способного решать разнообразные задачи без психологического ущерба для себя. Именно эти компетенции позволяют говорить о возможности реализации своего внутреннего потенциала.

Мобильность - это психологическая особенность человека, которая не всегда находится на поверхности. Она появляется при необходимости: если в ней есть потребность. Мобильность (при ее внутреннем присутствии) в случае внешней потребности предает поведению человека целенаправленный характер, чтобы обозначенная цель смогла бы быть достигнутой при определенных усилиях.

Профессиональная мобильность по своей природе социальная. Она может проявляться только в социальных системах; в процессе профессионализации человека. Итак, в контексте профессиональной деятельности в основе становления профессионала лежит его собственная активность, проявление жизненной силы, которые являются показателями степени «вхождения» человека в профессиональные условия. Степень изменения этих условий есть показатель активности, а, следовательно, и раскрытия жизненного потенциала человека в профессиональной сфере. В рамках данной статьи рассмотрены несколько понятий. На наш взгляд, понятие «профессионализация» необходимо рассматривать как условие раскрытия

жизненного потенциала человека. В рамках современных научных теорий этот контекст уже задан. Нам же необходимо более четко разработать понимание наполнения жизненного потенциала человека.

Библиография

- Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе// Психология формирования и развитие личности. – М., 1981.
- 2. Артюхова Т.Ю. Психологические механизмы коррекции тревожности личности: Дисс... к.пс.наук. Новосибирск, 2000.
- 3. Выготский Л.С. Собр. сочинений в 6-ти тт. Т.4. М.: Педагогика, 1982.
- Горюнова Л.В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста// Естествознание и гуманизм. Сб.научных работ. Т.2. №5. Под ред. проф., д.б.н. Н.Н. Ильинских. - Томск: Томский государственный университет, Сибирский государственный медицинский университет, 2005. - С.8-11.
- 5. Дворецкая Ю.Ю. Психология профессиональной мобильности личности: автореф... к.псх.н. (19.00.01). Краснодар, 2007. 23 с.
- 6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2т. Т.1: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. С. 316.
- 7. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Автореф. на соиск. уч.ст. докт. пед. наук. Чебоксары, 2008. С.47.
- 8. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск: Томский государственный университет, 2009. 240с.
- 9. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005.
- 10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические труды. М, 1992.
- 11. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально важных качеств. Автор. дисс. на соиск. ст.д. псх.н. Л., 1982.
- 12. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
- 13. Неделько Е.Г. Формирование мотивации готовности к профессиональной мобильности у студентов ВУЗа: автореф... к.псх.н. (13.00.08). Магнитогорск, 2007. 23 с.
- 14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2002.
- 15. Сеннетт Р. Коррозия характера. Перевод В.И. Супруна. Новосибирск: ФСПИ «Тренды», 2004. 296 с.

- 16. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: издательская корпорация «Логос», 1996. -320с.
- Asper K. The abandoned Child within. On losing and regaining selfworth. NY, 1993.
- Faroog M.S., Cahir E., Oky J., Sheith, Ogebode F. "Somatisation" a transkultural study. J. Of Psychosomatic Research, 1995, v. 39, N7, p.p.883-888.

Копинг-поведение и физиологические реакции на стресс социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому

Асмаковец Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной работы, педагогики и психологии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского asmakovec_alena@mail.ru

Введение. Современное общество немыслимо без стрессовых воздействий и необходимости адекватного реагирования на изменяющуюся обстановку. Поэтому особое значение необходимо уделять методам повышения стрессоустойчивости, как устойчивости моторных, сенсорных и умственных компонентов деятельности при возникающем эмоциональном переживании и формированию адаптивного совладающего поведения сотрудников на рабочем месте.

Совладающее поведение или «копинг» поведение (от английского «to соре» — совладать, преодолевать, «соріпд» — совладение) представляет собой поведение, направленное на приспособление к стрессовым обстоятельствам, готовность индивида решать жизненные проблемы. А. Маслоу определяет копинг-поведение как форму поведения, которая предполагает сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса (См. об этом: Lazarus R.S., Kanner A.D., Folkman S., 1980). Психологическое предназначение копинга состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации (Нартова-Бочавер С.К., 1997).

Основные подходы к пониманию копинг-поведения (coping) преимущественно разработаны зарубежными исследователями (Р. Лазарус и С. Фолкман, К. Карвер, Дж. Ормел и Р. Сандерман, Х. Хекхаузен и др.). Отече-

ственными психологами также изучались и изучаются явления, связанные с тем, что называют «копингом», (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, В.С. Мерлин, С.К. Нартова-Бочавер, В.Д. Небылицын, Б.М. Теплов и др.). Но, несмотря на большое количество публикаций по проблеме совладающего поведения в различных, стрессовых ситуациях, исследований особенностей этого поведения у специалистов социальных профессий (медиков, педагогов, менеджеров, юристов, социальных работников и т.д.) недостаточно.

В то же время, специфические особенности деятельности социальных работников и проблемы, с которыми им приходится сталкиваться каждый день: огромная ответственность за жизнь и здоровье клиентов пожилого и старческого возраста; длительное нахождение в «поле» отрицательных эмоций - страдание, боль, отчаяние, раздражение и так далее, которые так или иначе по механизму эмоционального заражения передаются сотрудникам центров; влияние на состояние сотрудников социальных центров «угасания» и смерти пожилых клиентов; заработная плата, которая явно не соответствует степени социальной ответственности социальных работников, все это вызывает чувство неудовлетворённости своей профессией и связанные с этим стрессы. Стрессы – постоянные спутники профессиональной деятельности этих специалистов и от того, насколько специалист может воспользоваться своими копинг-ресурсами и насколько он может помочь своим клиентам найти их копинг-ресурс, зависит не только его эффективность, но и его здоровье.

Установлено, что от выбора копинг-стратегий в момент столкновения с психотравмирующей ситуацией зависит психическое и физическое самочувствие, которое проявляется в физиологических реакциях организма. Выявив физиологические реакции организма, которые вызывает использование тех или иных копинг-стратегий, можно разработать технологию восстановления, технологию улучшения самочувствия, за счет коррекции используемых человеком копинг-стратегий.

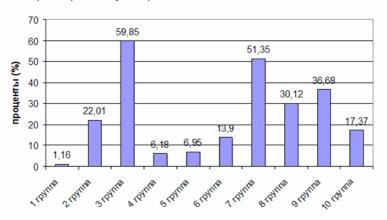
Эмпирическое исследование. Целью нашего исследования было выявление физиологических реакции на стресс социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому, в зависимости от особенностей копинг-поведения.

Исследование проводилось в январе - апреле 2009 года на базе комплексных центров социального обслуживания населения г. Омска. Выборку составили 259 человек — социальные работники, обслуживающие пожилых людей на дому (женщины, средний возраст 46,5 лет). Среди специалистов центров, принимавших участие в исследовании, преобладают женщины со средним специальным образованием.

Для выявления физиологических реакций на стресс социальных работников: физическая активность; головная боль, повышение артериального

давления; мышечное напряжение; затрудненность дыхания; нарушение нормальной деятельности желудочно-кишечного тракта; расстройство сна; эмоциональные срывы; упадок сил; снижение защитных сил организма мы использовали анкету «Профессиональный стресс» Ю.В. Щербатых.

Социальные работники, принимавшие участие в исследовании, отмечают, что стресс в их жизни имеет место. Причем, это не просто осознание наличия некой трудной жизненной ситуации, но и физиологическое проявление стресса (См.: *Рисунок* 1).



Puc. 1. Физиологические реакции на стрессовые ситуации социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому

Примечание: 1 группа – нет физиологических реакций; 2 группа – физическая активность; 3 группа – головная боль, повышение артериального давления; 4 группа – мышечное напряжение; 5 группа – затрудненность дыхания; 6 группа – нарушение нормальной деятельности желудочнокишечного тракта; 7 группа – расстройство сна; 8 группа – эмоциональные срывы; 9 группа – упадок сил; 10 группа - снижение защитных сил организма.

Среди существующих реакций организма на стресс у социальных работников на первом месте (по количеству выборов) находится головная боль и повышенное артериальное давление — 59,85%; на втором месте — расстройство сна - 51,35%; на третьем — упадок сил - 36,68%. Далее - эмоциональные срывы - 30,12%; физическая активность - 22,01%; снижение защитных сил организма - 17,37%; нарушение нормальной деятельности желудочно-кишечного тракта - 13,9%. 6,95% выборки отметили затрудненность дыхания, 6,18% выборки - мышечное напряжение. Только 1,16% оп-

рошенных социальных работников отмечают, что в ситуации стресса у них не возникает никаких физиологических реакций организма на стресс.

Т.е. стрессы, возникающие в жизни социальных работников, влияют на их самочувствие, здоровье и, как следствие, на качество выполнения профессиональной деятельности, отношение к ней.

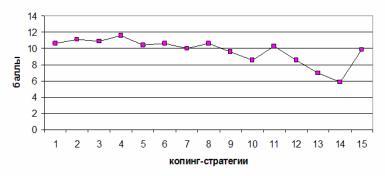
Для диагностики стратегий копинг-поведения, т.е. поведенческих и когнитивных усилий, применяемых индивидом, чтобы справиться с внешней стрессовой средой (в процессе выполнения профессиональной деятельности), мы использовали методику «Стратегии копинг-поведения» К. Карвера. К. Карвер выделяет:

- активно-адаптивные копинг-стратегии, которые направлены непосредственно на разрешение проблемной ситуации: «активный копинг»; «планирование»; «поиск активной общественной поддержки»; «положительное истолкование и рост»; «принятие».
- пассивно-адаптивные копинг-стратегии, которые могут способствовать адаптации человека в стрессовой ситуации, однако он не связаны с активным копингом: «поиск эмоциональной общественной поддержки»; «подавление конкурирующей деятельности»; «сдерживание».
- неадаптивные копинг-стратегии, которые только в некоторых случаях, помогают человеку адаптироваться к стрессовой ситуации и справиться с ней: «фокус на эмоциях и их выражение»; «отрицание»; «ментальное отстранение»; «поведенческое отстранение».

Отдельно К. Карвер выделяет копинг-стратегии: «обращение к религии», «использование алкоголя», «юмор».

Типология К. Карвера не только позволяет выявить, какие конкретно копинг-стратегии используются испытуемыми, но и какие виды (активноадаптивные, пассивно-адаптивные или неадаптивные) копинг-стратегий преобладают. Данная типология копинг-стратегий соотносится с другими существующими классификациями (эффективные, неэффективные; когнитивные, поведенческие, эмоциональные).

Применение методики К. Карвера показало, что у социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому, среди доминирующих копингстратегий преобладают активные адаптивные, такие как «положительное истолкование и рост», «планирование», «поиск активной общественной поддержки», «активный копинг», но в тоже время они также используют и пассивные стратегии, такие как «сдерживание», «поиск эмоциональной общественной поддержки» и «подавление конкурирующей деятельности», а также неадаптивные — «ментальное отстранение» и «фокус на эмоциях и их выражении» (См.: Рисунок 2).

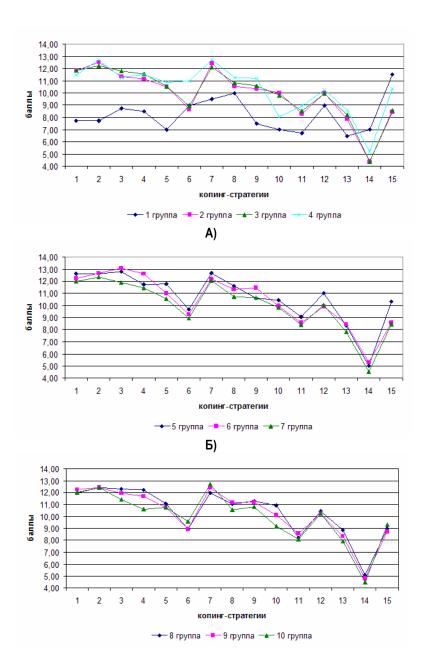


Puc. 2. Среднегрупповые показатели копинг-стратегий социальных работников

Примечание: 1- Активный копинг, 2- Планирование, 3- Поиск активной общественной поддержки, 4- Положительное истолкование и рост, 5- Принятие, 6- Поиск эмоциональной общественной поддержки, 7- Подавление конкурирующей деятельности, , 8- Сдерживание, 9- Фокус на эмоциях и их выражении, 10- Отрицание, 11- Ментальное отстранение, 12- Поведенческое отстранение, 13- Обращение к религии, 14- Использование алкоголя и наркотиков, 15- Юмор.

Т.е. в большинстве стрессовых ситуаций социальные работники пытаются оценивать проблемную ситуацию с точки зрения ее положительных сторон и относиться к ней как к одному из эпизодов своего жизненного опыта; планируют свои действия в отношении этой ситуации, обращаются за помощью и советом к близким людям; предпринимают активные действия по устранению источника стресса. В то же время, бывают ситуации, когда данные специалисты не проявляют активности в разрешении проблемы, а ожидают более благоприятных условий для этого; нуждаются в сочувствии и понимании со стороны окружающих; снижают активность в отношении других дел и проблем и полностью сосредотачиваются на источнике стресса; пытаются отвлечься от стрессовой ситуации через развлечения, мечты, сон и т.д. или эмоционально реагируют («срываются»).

В исследовании нами были выявлены копинг-стратегии социальных работников, которые вызывают те или иные физиологических реакций на стресс (См.: *Рисунок 3*).



Puc. 3. Среднегрупповые показатели копинг-стратегий социальных работников с разными физиологическими реакциями на стресс

Примечание: 1- Активный копинг, 2- Планирование, 3- Поиск активной общественной поддержки, 4- Положительное истолкование и рост, 5- Принятие, 6- Поиск эмоциональной общественной поддержки, 7- Подавление конкурирующей деятельности, , 8- Сдерживание, 9- Фокус на эмоциях и их выражении, 10- Отрицание, 11- Ментальное отстранение, 12- Поведенческое отстранение, 13- Обращение к религии, 14- Использование алкоголя и наркотиков, 15- Юмор.

1 группа — нет физиологических реакций; 2 группа — физическая активность; 3 группа — головная боль, повышение артериального давления; 4 группа — мышечное напряжение; 5 группа — затрудненность дыхания; 6 группа — нарушение нормальной деятельности желудочно-кишечного тракта; 7 группа — расстройство сна; 8 группа — эмоциональные срывы; 9 группа — упадок сил; 10 группа - снижение защитных сил организма.

Из рисунка 3 мы видим, что среднегрупповые показатели степени выраженности копинг-стратегий социальных работников, которые отмечают, что у них не проявляются никакие физиологические реакции в стрессовой ситуации, ниже, чем у специалистов, которые испытывают такие реакции.

Применение U-критерия Манна-Уитни показало, что существуют значимые различия в степени выраженности копинг-стратегий у социальных работников с преобладания тех или иных реакций организма на стресс.

Таблица 1. Оценка достоверности различий среднегрупповых показателей степени выраженности копинг-стратегий социальных работников в зависимости от преобладания тех или иных реакций организма на стресс (U-критерий Манна-Уитни)*

Примечание: * - в связи с большим размером таблицы редакция исключила ее из печатного сборника. Оригинальный вариант таблицы представлен на сайте конференции.

У социальных работников (1 группа), которые отмечают, что в ситуации стресса у них не проявляются никакие физиологические реакции, степень выраженности копинг-стратегий «подавление конкурирующей деятельности», «принятие», «фокус на эмоциях и их выражении», «отрицание», «поведенческое отстранение» значимо ниже, чем у специалистов социальных центров, которые отмечают физиологические реакции организма на стресс (См.: Таблица 1).

Работники 1 группы в меньшей степени в стрессовой ситуации снижают активность в отношении других дел и проблем не сосредотачиваются на источнике стресса, на эмоциональном состоянии, вызванном стрессовой ситуацией, умеют сдерживать эмоции в проблемной ситуации, не отрицают стрессовое событие и не отказываются от его разрешения. Т.е. сотрудники центров, не проявляющие физиологические реакции в ситуации стресса, в меньшей степени, чем социальные работники, проявляющие физиологические реакции, используют в проблемной ситуации пассивные и неадаптивные копинг-стратегии. В тоже время, они не всегда признают реальность проблемной ситуации.

Качественный анализ использования копинг-стратегий социальными работниками данной группы позволяет нам предположить, что эти специалисты, возможно, либо были не искренни при заполнении анкеты, либо отрицают имеющиеся у них физиологические реакции, либо не связывают проявления организма со стрессовой ситуацией, например, в силу незнания или из-за отсроченности реакций во времени.

Социальные работники, отнесенные нами ко второй группе, в ситуации стресса проявляющие физическую активность (См.: *Таблица 2*):

- в меньшей степени, чем социальные работники, испытывающие мышечное напряжение (4 группа), в стрессовой ситуации используют стратегии «обращение к религии», «фокус на эмоциях и их выражении», «отрицание», «юмор»;
- в меньшей степени, чем социальные работники, у которых возникает затрудненность дыхания (5 группа), в стрессовой ситуации используют стратегии «поиск активной общественной поддержки», «подавление конкурирующей деятельности», «юмор»;
- в меньшей степени, чем социальные работники, у которых возникает нарушение нормальной деятельности желудочно-кишечного тракта (6 группа), в стрессовой ситуации используют стратегии «поиск активной общественной поддержки», «поиск эмоциональной общественной поддержки», «принятие»;
- в меньшей степени, чем социальные работники, у которых проявляются эмоциональные срывы (8 группа), в стрессовой ситуации используют стратегии «поиск активной общественной поддержки», «поиск эмоциональной общественной поддержки», «принятие», «поведенческое отстранение», «использование алкоголя»;
- в меньшей степени, чем социальные работники, испытывающие упадок сил (9 группа), в стрессовой ситуации используют стратегию «принятие».

Таблица 2. Оценка достоверности различий среднегрупповых показателей степени выраженности копинг-стратегий социальных работников в зависи-

мости от преобладания тех или иных реакций организма на стресс (U-критерий Манна-Уитни)*

Примечание: * - в связи с большим размером таблицы редакция исключила ее из печатного сборника. Оригинальный вариант таблицы представлен на сайте конференции.

Таблица 3. Оценка достоверности различий среднегрупповых показателей степени выраженности копинг-стратегий социальных работников в зависимости от преобладания тех или иных реакций организма на стресс (U-критерий Манна-Уитни) *

Примечание: * - в связи с большим размером таблицы редакция исключила ее из печатного сборника. Оригинальный вариант таблицы представлен на сайте конференции.

Социальные работники, отнесенные нами к третьей группе, в ситуации стресса испытывающие головную боль и повышение артериального давление (См.: *Таблица 3*):

- в меньшей степени, чем социальные работники, испытывающие мышечное напряжение (4 группа), в стрессовой ситуации используют стратегии «обращение к религии», «юмор» и в большей степени «фокус на эмоциях и их выражении»;
- в меньшей степени, чем социальные работники, у которых возникает затрудненность дыхания (5 группа), в стрессовой ситуации используют стратегии «поиск активной общественной поддержки», «подавление конкурирующей деятельности», «ментальное отстранение», «юмор»;
- в меньшей степени, чем социальные работники, у которых возникает нарушение нормальной деятельности желудочно-кишечного тракта (6 группа), в стрессовой ситуации используют стратегии «поиск активной общественной поддержки», «поиск эмоциональной общественной поддержки», «использование алкоголя»;
- в меньшей степени, чем социальные работники, у которых проявляются эмоциональные срывы (8 группа), в стрессовой ситуации используют «фокус на эмоциях и их выражении», «поведенческое отстранение», «использование алкоголя»:
- в большей степени, чем социальные работники, испытывающие упадок сил (9 группа), в стрессовой ситуации используют стратегию «поиск эмоциональной общественной поддержки».

Таблица 4. Оценка достоверности различий среднегрупповых показателей степени выраженности копинг-стратегий социальных работников в зависимости от преобладания тех или иных реакций организма на стресс (U-критерий Манна-Уитни) *

Примечание: * - в связи с большим размером таблицы редакция исключила ее из печатного сборника. Оригинальный вариант таблицы представлен на сайте конференции.

Социальные работники, отнесенные нами к четвертой группе, в ситуации стресса испытывающие мышечное напряжение (См.: *Таблица 4*):

- в меньшей степени, чем социальные работники, у которых возникает затрудненность дыхания (5 группа), в стрессовой ситуации используют стратегию «фокус на эмоциях и их выражении»;
- в меньшей степени, чем социальные работники, у которых возникает нарушение нормальной деятельности желудочно-кишечного тракта (6 группа), в стрессовой ситуации используют стратегии «поиск активной общественной поддержки», «фокус на эмоциях и их выражении» и в большей степени «юмор»;
- в меньшей степени, чем социальные работники, у которых следствием стрессовой ситуации является расстройство сна (7 группа), чем социальные работники, у которых проявляются эмоциональные срывы (8 группа), чем социальные работники, испытывающие упадок сил (9 группа), используют стратегии «фокус на эмоциях и их выражении» и в большей степени «обращение к религии» и «юмор»;

Социальные работники, отнесенные нами к пятой группе, в ситуации стресса испытывающие затрудненность дыхания, и к шестой, у которых в ситуации стресса возникает нарушение нормальной деятельности желудочно-кишечного тракта (См.: *Таблица 5*):

- в большей степени, чем социальные работники, у которых возникает нарушение нормальной деятельности желудочно-кишечного тракта в стрессовой ситуации (6 группа), чем социальные работники, у которых следствием стрессовой ситуации является расстройство сна (7 группа), чем социальные работники, у которых в стрессе проявляются эмоциональные срывы (8 группа), чем социальные работники, испытывающие упадок сил (9 группа), в стрессовой ситуации используют стратегию «юмор»;
- в большей степени, чем социальные работники, у которых в стрессе наблюдается снижение защитных сил организма (10 группа), в стрессовой ситуации используют стратегию «поиск активной общественной поддержки»;
- в большей степени, чем социальные работники, у которых следствием стрессовой ситуации является расстройство сна (7 группа), чем социальные

работники, у которых в стрессе наблюдается снижение защитных сил организма (10 группа), в стрессовой ситуации используют стратегию «подавление конкурирующей деятельности».

Таблица 5. Оценка достоверности различий среднегрупповых показателей степени выраженности копинг-стратегий социальных работников в зависимости от преобладания тех или иных реакций организма на стресс (U-критерий Манна-Уитни) *

Примечание: * - в связи с большим размером таблицы редакция исключила ее из печатного сборника. Оригинальный вариант таблицы представлен на сайте конференции.

Таблица 6. Оценка достоверности различий среднегрупповых показателей степени выраженности копинг-стратегий социальных работников в зависимости от преобладания тех или иных реакций организма на стресс (U-критерий Манна-Уитни)

Примечание: * - в связи с большим размером таблицы редакция исключила ее из печатного сборника. Оригинальный вариант таблицы представлен на сайте конференции.

Применение U-критерия Манна-Уитни показало, что (См.: Таблица 6):

- социальные работники, у которых следствием стрессовой ситуации является расстройство сна (7 группа), в меньшей степени, чем социальные работники, у которых в стрессе проявляются эмоциональные срывы (8 группа), в стрессовой ситуации используют стратегии «фокус на эмоциях и их выражении», «поведенческое отстранение», «использование алкоголя и наркотиков».
- социальные работники, у которых следствием стрессовой ситуации является расстройство сна (7 группа), у которых в стрессе проявляются эмоциональные срывы (8 группа) и упадок сил (9 группа) в большей степени, чем социальные работники, ощущающие снижение защитных сил организма (10 группа), в стрессовой ситуации используют копинг-стратегию «поиск эмоциональной общественной поддержки»;
- социальные работники, у которых в стрессе проявляются эмоциональные срывы (8 группа) в большей степени, чем социальные работники, у которых наблюдается снижение защитных сил организма (10 группа), в стрессовой ситуации прибегают к стратегиям «фокус на эмоциях и их выражении» и «использование алкоголя».

Выводы. Сравнение степени выраженности копинг-стратегий социальных работников, с преобладанием тех или иных физиологических реакций в стрессовой ситуации позволило нам выявить, какие копинг-стратегии способствуют проявлению определенных физиологических реакций.

Физическую активность в стрессовой ситуации проявляют социальные работники, которые в меньшей степени используют неадаптивные копингстратегии («подавление конкурирующей деятельности», «обращение к религии», «фокус на эмоциях и их выражении», «отрицание», «поведенческое отстранение»), пассивные («поиск эмоциональной общественной поддержки»), активные адаптивные («поиск активной общественной поддержки», «положительное истолкование и рост»), «использование алкоголя» и «юмор», т.е. сотрудники, которые не нуждаются в поддержке, не обращаются за помощью к окружающим, не «зацикливаются» на проблемной ситуации и продолжают выполнять свои профессиональные обязанности, не пытающиеся отрицать наличие этой ситуации, не отказывающиеся от ее решения, не использующие другие способы снятия напряжения (использование алкоголя, юмора, обращение к вере), но в тоже время в некоторых ситуациях не желающие признавать реальность проблемы. Мы предполагаем, что это связано с тем, что не использование активных адаптивных стратегий («поиск активной общественной поддержки», «положительное истолкование и рост») вызывает внутренне напряжение, которое сотрудники пытаются снять с помощью физической активности.

Затрудненность дыхания в стрессовой ситуации испытывают социальные работники, которые редко используют стратегию «поиск активной общественной поддержки» (активная адаптивная), часто используют стратегии: «принятие» (активная адаптивная), «сдерживание» (пассивная), «отрицание», «ментальное отстранение», «фокус на эмоциях и их выражении» (не адаптивные), а также «обращение к религии», «юмор», т.е. сотрудники, которые признают реальность проблемной ситуации, но в тоже время, отказываются от помощи окружающих, выжидают более благоприятных условий для разрешения ситуации или отрицают наличие проблемы, стресса, если проблемная ситуация не разрешается, пытаются отвлечься, предаваясь мечтаниям, развлечениям, сну и т.д., в случаях, когда не получается справиться с ситуацией, обращаются к религии или юмору.

Головную боль, повышение артериального давления, расстройство сна в стрессовой ситуации испытывают социальные работники, редко использующие стратегии: «поиск активной общественной поддержки» (активная адаптивная), «поиск эмоциональной общественной поддержки», «подавление конкурирующей деятельности», «сдерживание» (пассивные), «фокус на эмоциях», «поведенческое отстранение» (не адаптивные), «обращение к религии», «использование алкоголя» и часто использующие стратегию «по-

ложительное истолкование и рост» (активная адаптивная), т.е. сотрудники, которые относятся к проблемной ситуации как к одному из эпизодов своего жизненного опыта, но в тоже время отказываются от помощи, эмоциональной поддержки окружающих, не пытаются снизить активность в отношении других дел, не выжидают более благоприятных условий для разрешения проблемы, сдерживают эмоции, не позволяют себе эмоциональных срывов, не отказываются от решения ситуации, не обращаются за поддержкой к религии, не используют алкоголь для снятия стресса. Другими словами, социальные работники, признающие реальность стрессовой ситуации, активно пытающиеся ее разрешить (применяющие когнитивные и поведенческие стратегии), но в тоже время не использующие эмоциональноповеденческие стратегии, которые помогают снимать напряжение стрессовых ситуаций, испытывают головную боль и повышение артериального давления, а также расстройства сна.

Мышечное напряжение в стрессовой ситуации испытывают социальные работники, редко использующие стратегии: «поиск активной общественной поддержки» (активная адаптивная), «фокус на эмоциях и их выражении» (не адаптивная), часто использующие стратегии: «положительное истолкование и рост» (активная адаптивная), «обращение к религии», «юмор», т.е. сотрудники, которые, с одной стороны - оценивают проблемную ситуацию с точки зрения ее положительных сторон, а с другой - отказываются от помощи окружающих, умеют контролировать свои эмоции в стрессовой ситуации, часто обращаются к религии и юмору.

Нарушение нормальной деятельности желудочно-кишечного тракта в стрессовой ситуации наблюдается у социальных работников, активно использующих стратегии: «поиск активной общественной поддержки», «принятие», «положительное истолкование и рост» (активные адаптивные), «поиск эмоциональной общественной поддержки» (пассивная), «сдерживание», «поведенческое отстранение» (не адаптивные), т.е. специалисты, у которых с одной стороны преобладают активные адаптивные копинг-стратегии, с другой, преобладают в основном эмоциональные.

Эмоциональные срывы в стрессовой ситуации наблюдаются у социальных работников, которые активно используют стратегии: «поиск активной общественной поддержки», «положительное истолкование и рост», «принятие» (активные адаптивные), «поиск эмоциональной общественной поддержки», «сдерживание» (пассивная), «фокус на эмоциях и их выражении», «ментальное отстранение» (не адаптивная), т.е. у сотрудников, в арсенале которых преобладают эмоциональные копинг-стратегии (активные, пассивные, неадаптивные).

Следствием стрессовой ситуации отмечают упадок сил или снижение защитных сил организма социальные работники, которые редко используют

стратегии: «поиск активной общественной поддержки» (активная адаптивная), «поиск эмоциональной общественной поддержки», «подавление конкурирующей деятельности» (пассивные), «отрицание», «поведенческое отстранение» (неадаптивные), «использование алкоголя». Т.е. результатом того, что специалисты в проблемной ситуации применяют преимущественно стратегии активного адаптивного копинга (когнитивно-поведенческие), и практически не использующие стратегии пассивного адаптивного копинга, является упадок сил и снижение защитных сил организма.

Результаты нашего исследования показали: несмотря на то, что использование активных адаптивных копинг-стратегий в стрессовой ситуации способствует улучшению самочувствия и они в этом плане являются наиболее эффективными (Муздыбаев К., 1998), (Нартова-Бочавер С.К., 1997), самочувствие социальных работников зависит и от того, насколько они используют и другие копинг-стратегии - пассивные и даже неадаптивные и от соотношения количества используемых ими активных и пассивных; когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий. Чем шире спектр используемых копинг-стратегий, выбор которых зависит от ситуации, тем в меньшей степени социальные работники подвергаются физиологическим последствиям стресса, тем лучше их самочувствие.

Библиография

- Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т.1. Вып.2. – С. 43-48.
- 2. Нартова-Бочавер С.К. "Coping Behavior" в системе понятий психологии личности //Психол. журнал. Т.18. №5. М., 1997. С. 20-30.
- 3. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256с.
- 4. Lazarus R.S., Kanner A.D., Folkman S. Emotions: a cognitive phenomenological analysis // Emotion. Theory, Research and Experience. V. 1, N.Y., 1980. P.185-217.

Динамика ценностно-смысловых составляющих профессионального сознания будущих педагогов в условиях педагогической практики

Басалаева Наталья Владимировна, доцент кафедры педагогики и психологии, кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, факультет педагогики и психологии, Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск. basnv@mail.ru

Введение. Для реализации современных ценностей образования необходим новый учитель – педагог-профессионал, поскольку необходимостью становится не трансляция предметных знаний, а умение научить способам их добывания, организовать образование как систему, создающую условия для формирования многомерного сознания, самопроектирования, самоопределения в мировой культуре. Педагог-профессионал — это «человек, хорошо понимающий общие тенденции развития мирового образовательного процесса, своего места в нем, и процесс смены образовательной парадигмы; обладающий особым видением человека в процессе развития; понимающий направленность и результативность психологических действий и воздействий; превращающий любую учебную ситуацию в пространство для развития ребенка и способный к проектированию развивающей педагогической среды и самого себя» (Краснорядцева О.М., Морозова В.Е., 2000. С. 12).

Становление профессионала возможно только в результате единства личностного и профессионального развития на основе принципа саморазвития, детерминирующего «способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» (Митина Л.М., 1990. С. 12). Н.Р. Битянова (Битянова Н.Р., 1998) выделяет следующие основные содержательные характеристики саморазвития: ценностные ориентации, личностные смыслы, самооценка, мотивационно-волевые компоненты, целеполагание. Они определяют направленность и динамику саморазвития, уровень зрелости личностных компонентов, их гармоничное сочетание, дают возможность человеку преобразовывать себя, организовывать самостоятельную деятельность по собственному самосовершенствованию. Механизмы личностного саморазвития раскрываются в эффектах смыслообразования: порождения и обеспечения направленности деятельности (мотив), эмоциональной окраски и трансформации психического образа (личностный смысл), стабилизации дезорганизирующих влияний на протекание деятельности (смысловая установка), приписывания жизненного смысла носителю значимых качеств (смысловой конструкт), моделирования должного (личные ценности). Следовательно, процесс смыслообразования является основополагающим для объяснения становления профессионального сознания студентов.

Анализ предметной области. С точки зрения А.К. Белоусовой, формирование общих смыслов осуществляется в процессе смыслопередачи, так называемом процессе передачи партнеру индивидуальных смыслов. Кроме того, смысл всегда индивидуален и носит индивидуально-оценочный харак-

тер. Передать смысл в буквальном значении этих слов нельзя. Вместе с тем, возможным является постижение человеком смыслов другого человека через сложную систему эмоциональных средств общения, а также формирование адекватных смыслов. Тем самым этот процесс по сути своей совпадает с процессом смыслопостижения другого человека и познания его целей и мотивов, стоящих за этими смыслами. Другими словами, передача смыслов включает в себя и смыслопостижение, и уяснение целей и мотивов другого. Понимание же этих целей переводит смыслопостижение в смыслообразование, то есть формируется общая психологическая ситуация, наличие которой служит показателем осуществления совместной мыслительной деятельности. Как отмечает А.К. Белоусова, передаваемые смыслы преподавателя по мере их соответствия студенту вписываются в его образ мира, но не механически копируются, а «включаясь в уже существующую иерархию ценностно-смыслового содержания сознания», связываются с «существующими актуальными смыслами». Принятые студентом «смыслы приводят в движение всю систему этих ценностно-смысловых отношений, вызывая к жизни новые психологические качества...», создающие основу для становления профессионального сознания будущего педагога (Белоусова А.К., 2002. C. 181).

Таким образом, основной проблемой профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной: в рамках одного типа деятельности необходимо "вырастить" принципиально иной. В этой связи целесообразно говорить об образовании не только как о процессе приобретения новых знаний и навыков, но и как о процессе приобретения новых смыслов (Артемьева Е.Ю., 1999). Необходимо отметить, что у отдельного студента смыслоформирование начинается со смыслообразования, представляя собой отражение психологических качеств предметов (смыслов и значений). На индивидуальное смыслообразование в диаде (педагог-студент) оказывают влияние «такие новообразования, как цели, оценки, актуальные мотивы деятельности» студента (Белоусова А.К., 2002. С. 175). Таким образом, критериями возникновения новых смыслов являются цели образовательной деятельности, потребности студента: «соответствие смыслов, ценностей различным системам жизненных отношений, выработанных в актуальных и актуализирующихся целях и потребностях человека (Белоусова А.К., 2002. С. 175).

В диссертационном исследовании «Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности (на материале педагогического труда)» О.М. Краснорядцева придерживается позиции о двойной детерминации смыслов в реальной деятельности. Одна детерминация связана с особенностями вписывания поступающей инфор-

мации извне в профессиональный образ мира как первичного этапа оценки (С.Д. Смирнов). «Пройдя проверку на соответствие ценностям, информация может приобрести и конкретный смысл, включаясь в ценностно-смысловую структуру ситуации через привязку к конкретным целям, задачам актуальной деятельности» (Краснорядцева О.М., 1997. С. 44). Вторая детерминация обусловлена актуальными потребностями, целями деятельности, разворачивающейся «здесь и теперь», по отношению к которым информация приобретает реальный смысл.

Объясняя природу перестроек смыслов в процессе обучения профессии, Е.Ю. Артемьевой и Ю.Г. Вяткиным было введено понятие «мир профессии» - отражение мира людьми, принявшими свою профессию как образ жизни. Они подчеркивают, что «субъективная модель мира профессионала формируется в результате взаимодействия со специфическим объектом труда, зависит от типа трудового общения и др., т. е. проходит тот же путь формирования и испытывает влияние тех же факторов, что и система значений и смыслов – субъективная семантика» (Артемьева Е.Ю., Вяткин Ю.Г., 1986. С. 128). Аналогичной точки зрения придерживается и О.М. Краснорядцева, характеризуя профессиональную ментальность педагога как «особую реальность, которая проявляется в индивидуальных характеристиках профессионального образа мира учителей, структуре их терминальных ценностей, особенностях смыслообразования, мотивационной готовности к включению в инновационные процессы, типологических особенностях профессионально-педагогических установок» (Краснорядцева О.М., 2002. С. 43).

Таким образом, образование выступает не только средством трансляции культуры, но и само является пространством для становления человека. Через образование реализуются тенденции к изменению систем (Асмолов А.Г., 2002, Krapp Andreas, 2003). Кроме того, гуманистический ценностный статус образования, обращенность его к культуре не только ориентируют личность в социальном мире, но и способствуют развитию "внутренних смыслов". «Смысл образования — в образовании смыслов» (Сенько Ю.В., 2000. С. 22): образующийся человек преломляет культурные ценности через призму своего «Я», наделяя их собственными смыслами. В связи с этим А.Г. Асмолов отмечает, что «...приоритет поиска смысла жизни — за образованием. За образованием, творящим смысловую картину мира и помогающим принимать жизненные решения в неопределенных ситуациях. А смысловая картина мира — это картина, в которой жизнь в неопределенных ситуациях и гераклитовой подвижности мира — не аномалия, а норма» (Асмолов А.Г., 2002. С. 678).

Каждая из ступеней образования определенным образом обеспечивает движение человека в культуру, у каждой из них свои задачи, своя категория образовывающихся. В процессе вузовской подготовки происходит не только

вхождение в культуру в целом, но и «вхождение в культуру» профессиональную. И если первое представляет собой логическое продолжение предыдущих этапов образования человека, то вхождение в профессиональную культуру начинается впервые.

Важнейшая задача профессиональной подготовки состоит в том, чтобы приобщить студентов к обобщенному опыту социальной практики общества, однако, ставка делается на «школу памяти», на запоминание готового учебного материала. Деятельность студента, по мнению А.А. Вербицкого, оказывается как бы вырезанной из пространственно временного контекста, из контекста жизни и деятельности (Вербицкий А.А., 1991). Это приводит к падению интереса многих студентов к учению и профессии. В итоге у выпускников вузов возникают большие трудности, когда они приступают к профессиональной деятельности, поскольку во время учебы происходил лишь переход от знака (информации) к мысли, а переход от мысли к действию, поступку осуществляется гораздо позже, за стенами вуза. Таким образом, установление органической связи между педагогической теорией и педагогической практикой является актуальной проблемой подготовки специалистов.

Системообразующим фактором профессионального образования является профессиональное развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала и конкретной учебно-пространственной среды. На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития выступает уровень личностного развития. На последующих стадиях профессионального становления соотношение личностного и профессионального развития приобретает характер динамической неравновесной целостности. На стадии профессионализации профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным и определять его. Э.Ф. Зеером выделены этапы профессионального обучения и воспитания: адаптация, интенсификация и идентификация (Зеер Э.Ф., 2005).

На этапе адаптации бывшие школьники (первокурсники) приспосабливаются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Психологическими критериями успешного прохождения этого этапа являются адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности. На данном этапе профессионального образования прохождение педагогической практики студентами не предусмотрено.

На этапе интенсификации происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции,

ответственности за свое становление, самостоятельности. Психологическими критериями продуктивности этого этапа становления обучаемого являются интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция. Именно на этапе интенсификации студент впервые включается в реальную педагогическую деятельность в процессе прохождения воспитательной и педагогической практик (Зеер Э.Ф., 2005). В период практики проводимые студентами учебные занятия выделяются из ситуативно-жизненного контекста, психологически переживаются ими как значимые «здесь и теперь» события, опыт которых, после соответствующей переработки, может быть использован в других ситуациях профессиональной деятельности. Следует отметить, что учебная ситуация конкретна и организована единым коммуникативно-смысловым контекстом участников. В данном контексте смыслообразование студента означает вписывание им этого события в свой индивидуально-смысловой контекст. Для практиканта должен быть ясен ответ на вопрос: зачем ему этот конкретный урок, практика и каковы возможные направления движения.

На завершающем этапе профессионального образования – этапе идентификации – важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности. Появляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с семейным положением и трудоустройством. Психологическими критериями успешного прохождения этого этапа являются: отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации (Зеер Э.Ф., 2005). В условиях педагогической практики обогащаются ценностносмысловые составляющие мира студентов, происходит становление профессионального сознания.

Методика. Ценности, в которых отражается опыт жизнедеятельности социальной группы, интериоризируются и включаются в структуру личности в форме личностных ценностей, которые Д.А. Леонтьев определяет «как идеальную модель должного», указывая человеку направление желаемого преобразования действительности. Они выступают как источник жизненных смыслов, которые объекты и явления действительности приобретают в контексте должного. Личностные ценности выступают функционально автономными по отношению к потребностям источниками смыслообразования. Занимая высшее положение в структуре смысловой сферы, ценности тем не менее находятся на пересечении с мировоззренческими структурами сознания (М.В. Загоскин). Поэтому процессы смыслообразования, исходящие от личностных ценностей, неизбежно отражают представление субъекта о воз-

можностях реализации этих ценностей в жизни, в том числе и в педагогической деятельности.

Ценности существуют в культуре в своей идеальной форме и по своему происхождению надличностны. Превращение ценностей из идеальной формы в составляющую жизненного мира конкретного человека является сутью процесса воспитания в рамках «смысловой педагогики»: ценности не усваиваются, они расширяют жизненное пространство человека (многомерный мир человека), «превращая его в жизненный мир как пространство для реализации актуальных потребностей и возможностей человека» (Клочко В.Е., Галажинский Э.В., 1999. С. 92). Ценности обеспечивают стабильность, устойчивость жизненного мира, который становится действительностью — существующим «здесь и теперь» пространством, которое сближает «человека с другими людьми в силу определенной тождественности их миров», определяемой культурой (Клочко В.Е., Галажинский Э.В., 1999). В связи с этим важную роль в становлении студента как специалиста играет система его терминальных ценностей. Именно они и составляют системоообразующий фактор, чувствительный к проблемным ситуациям.

Поскольку процесс перехода к ценностному сознанию приходится на возрастной период 11,5-12 лет, то можно предположить, что с этого времени актуализируются потребности в саморазвитии, человек начинает осознавать не только свои потребности, но и возможности. Поскольку осмысление соотношения возможного и желаемого в будущей профессиональной деятельности является одним из важных вопросов, ответ на который важен для решения задач построения студентом собственного педагогического пути, то целью пилотажного исследования явилось изучение ценностного сознания студентов на этапе «вхождения» в профессиональную культуру. Выборка пилотажного исследования представлена студентами 3 курса Лесосибирского педагогического института - филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» в количестве 160 человек. В качестве диагностического инструментария была использована модифицированная нами методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Фанталова Е.Б., 2001). Модификация данной методики касалась изменения общечеловеческих ценностей на ценности педагогической деятельности: ценности «Интересная работа», «Красота природы и искусства», «Счастливая семейная жизнь», «Наличие хороших и верных друзей», «Любовь» заменены на ценности «Самореализация в профессии», «Ученик как субъект образовательного процесса», «Сохранение собственной индивидуальности», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Общественное признание».

На этапе пилотажного исследования студентам 3 курса (еще не проходившим практику) предлагалось проранжировать ценности педагогической деятельности по степени «значимости» и «доступности».

На подготовительном этапе 18,75% студентов проявили непонимание инструкции, указали на трудность (невозможность) выбора наиболее значимой ценности (например, между ценностями «Ученик как субъект образовательного процесса» и «Здоровье»; «Сохранение собственной индивидуальности» и «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция» и др.) или наиболее доступной (например, «Активная, деятельная жизнь» и «Свобода» и др.). Кроме того, при обработке результатов были обнаружены протоколы (18,75% от общего числа), в которых одновременно выбраны по две ценности или выбор отсутствовал. Данные факты свидетельствуют о несформированном ценностном сознании студентов: эта группа респондентов не осознает не только свои потребности, но и возможности. Таким образом, у рассматриваемой группы студентов (37,5% от общего числа исследуемых) культурные ценности не перешли в персонифицированные. Однако следует отметить, что у 100 студентов (62,5% от общего числа) ценности превратились в одно из измерений многомерного мира человека.

Процессы профессионализации развернуты во времени и имеют специфические этапы. В психолого-педагогической литературе указывается на важное значение вхождения человека в профессиональную деятельность на этапе ее освоения. Общеизвестны субъективные трудности начального периода профессионального образования (Гапонова С.А., 1994). С поступлением в высшее учебное заведение процесс профессионального становления осуществляется на протяжении всех лет обучения. Но в этом процессе есть свои пики и "точки роста". Важнейшими из них являются периоды прохождения педагогической практики студентами: в эти периоды происходят значительные изменения идеальных представлений о профессии, о ее целевых и ценностно-смысловых составляющих. В связи с этим актуальной задачей педвузов является целенаправленное формирование профессиональных представлений у студентов. Исследования показывают, что без специальной работы целостное представление о профессии подчас не складывается даже у выпускников педвуза (Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И., 2000).

Поскольку система ценностей человека отражает степень сформированности ценностного сознания, открывая возможность взаимодействия с миром (в том числе с миром профессии) таким образом, что «присвоение» ценностей профессиональной культуры, деятельности «обеспечивает» соответствие человека и профессии, позволяя выстраивать стратегии дальнейшего собственного развития и саморазвития. В этой связи целью следующего этапа явилось изучение динамики ценностей будущего педагога в

условиях квазипрофессиональной деятельности (педагогической практики). Основной характеристикой используемой в исследовании методики является показатель «Ценность-Доступность», отражающий степень рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, что свидетельствует о степени неудовлетворенности настоящей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности и одновременно об уровне самореализации, внутренней интегрированности, гармонии. Интегральный показатель методики выступает в качестве индикатора блокады функционирующих в мотивационно-личностной сфере ценностно-смысловых образований. Величина индекса «Ценность-Доступность» указывает на степень расхождения между тем, «что есть», и тем, что «должно быть», между «хочу» и «могу», между «хочу» и «имею». Чем выше данный показатель у студентов, тем в большей степени у них проявляется неудовлетворенность текущей жизненной ситуацией, внутренний дискомфорт.

Экспериментальная часть. Выборка представлена студентами Лесосибирского педагогического института - филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» в количестве 100 человек, имеющими на момент исследования сформированное ценностное сознание. Именно они стали участниками лонгитюдного исследования, которое проводилось в период с 2006 г. по 2007 г., обучаясь в 2007 - 2008 уч. году на 3 курсе (возраст 18-20 лет), в 2008 – 2009 уч. году - на 4 курсе (возраст 19-21 год), в 2009 – 2010 уч. году - на 5 курсе (возраст 20-22 года). Исследование на каждом курсе обучения проводилось в 2 серии: І) до прохождения педагогической практики, II) после прохождения педагогической практики. В ходе экспериментального исследования нами условно были выделены три группы испытуемых, характеризующихся особенностями изменения ценностей. Данная система ценностей выступает детерминантой «рождения» смыслов педагогической деятельности, что в ситуации «вхождения» в профессиональную культуру проявляется в типологии смыслообразования (статичное, ситуативное, тенденциональное).

Результаты. К первой группе, характеризующейся статичным смыслообразованием, были отнесены 16% студентов, у которых доминируют общечеловеческие ценности над ценностями педагогической деятельности. Для данной категории испытуемых характерно следующее:

1. Среди наиболее значимых сфер преобладают общечеловеческие ценности «Свобода», «Активная, деятельная жизнь», «Здоровье», «Высокое материальное положение», «Уверенность в себе», к числу менее значимых студенты 1 группы отнесли ценности «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Познание», «Творчество», «Ученик как субъект образовательного процесса» «Самореализация в профессии», «Сохранение собственной индивидуальности», «Общественное признание».

Можно предположить, что представители этой группы не связывают себя с профессией учителя и «видят» смысл за пределами педагогической деятельности, что проявляется в статичном смыслообразовании. Их система ценностей в отношении педагогической деятельности остается неизменной, нося негативный (отвергающий) характер.

- 2. Наиболее доступными для представителей данной группы являются ценности «Свобода», «Активная, деятельная жизнь», «Сохранение собственной индивидуальности», наименее «Творчество», «Общественное признание», «Здоровье».
- 3. Высокий или средний уровень (32 45 баллов) дезинтеграции до практики и средний уровень (31 34 баллов) после практики.
- 4. Удовлетворение потребностей, отсутствие их блокады отмечается лишь в некоторых из ценностей педагогической деятельности: «Активная, деятельная жизнь», «Творчество», «Свобода». У представителей данной группы наблюдается внутренний конфликт в одной из сфер педагогической деятельности на каждом этапе исследования. Состояние ВВ, означающее снижение мотивации или ее отсутствие, преобладает в таких сферах, как «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Познание», на 4 курсе в сфере «Ученик как субъект образовательного процесса».
- 5. Ситуация конфликта в большей или меньшей степени характерна, на наш взгляд, для всех представителей данной группы, находящихся всегда в противоречии между «возможностью» и «необходимостью».

Ко второй группе было отнесено 73% студентов, у которых сочетаются общечеловеческие ценности и ценности педагогической деятельности, что проявляется в ситуативном смыслообразовании. Для данной категории испытуемых характерно следующее:

- 1. Неоднозначное доминирование ценностей на разных курсах. Среди наиболее значимых сфер преобладают как ценности педагогической профессии: «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Ученик как субъект образовательного процесса», «Самореализация в профессии», «Сохранение собственной индивидуальности», «Общественное признание», так и общечеловеческие ценности: «Свобода», «Активная, деятельная жизнь», «Познание», «Здоровье», «Высокое материальное положение».
- 2. К числу наиболее доступных студенты данной группы отнесли на 3 и 4 курсах до практики ценности «Сохранение собственной индивидуальности», «Активная, деятельная жизнь», «Познание», после практики и на 5 курсе «Самореализация в профессии», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Свобода».

- 3. Низкий и средний уровни (15 34 баллов) дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере и только у 10 из них низкий уровень (16 31 баллов) на всех этапах исследования.
- 4. Преобладание нейтральной зоны (НЗ) в отношении ценностей педагогической деятельности, что свидетельствует об удовлетворенности потребностей. Однако, у представителей данной группы на одном из этапов исследования в сферах «Высокое материальное положение», «Здоровье», «Ученик как субъект образовательного процесса» наблюдается внутренний конфликт (ВК), означающий разрыв между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности. Состояние внутреннего вакуума (ВВ), предполагающее снижение мотивации или ее отсутствие, преобладает в таких сферах, как «Познание», «Творчество» на 3 и 4 курсах.
- 5. На разных этапах исследования неоднозначно у представителей данной группы отношение к педагогической деятельности: от профессиональной идентификации до разочарования в выбранной специальности.

К третьей группе было отнесено в целом 11% студентов, у которых преобладают ценности педагогической деятельности на всех этапах исследования. Для этой категории испытуемых характерно следующее:

- 1. Среди наиболее значимых сфер преобладают ценности педагогической профессии: «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Ученик как субъект образовательного процесса», «Самореализация в профессии», «Сохранение собственной индивидуальности», «Общественное признание». Кроме того, прослеживается повышение рейтинга этих ценностей от 3 к 5 курсам обучения, а также после прохождения педагогической практики.
- 2. К числу наиболее доступных сфер студенты данной группы отнесли на 3 и 4 курсах «Самореализация в профессии», «Сохранение собственной индивидуальности», «Активная, деятельная жизнь», «Творчество», на 5 курсе «Самореализация в профессии», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция».
- 3. Низкий и средний уровни дезинтеграции в мотивационноличностной сфере (от 18 до 34 баллов).
- 4. Преобладание нейтральной зоны (НЗ) в отношении ценностей педагогической деятельности, что свидетельствует об удовлетворенности потребностей. Причем, у двух представителей данной группы на 3 курсе в ценностях «Высокое материальное положение» и «Здоровье» наблюдается внутренний конфликт (ВК), означающий разрыв между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности.

5. У представителей данной группы в условиях квазипрофессиональной деятельности порождается новая усложняющаяся система смыслов. С одной стороны, происходит расширение и углубление смыслового поля деятельности, а с другой – рождаются новые смыслы жизненного пути, которые интегрируются в личностные структуры, обогащают ее базовые ценности. Следовательно, студенты 3 группы характеризуются тенденциональным смыслообразованием.

Таким образом, динамика ценностно-смысловых составляющих профессионального сознания происходит в процессе взаимодействия с профессиональной культурой и в реальной жизнедеятельности, одной из составляющих которой является особым образом организованное образовательное пространство.

Библиография

- 1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука; Смысл, 1999. 350 с.
- 2. Артемьева Е.Ю., Вяткин Ю.Г. Психосемантические методы описания профессии // Вопросы психологии. 1986. № 3. С. 127-133.
- 3. Асмолов А.Г. XXI век: психология личности в век психологии // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность коммуникация толерантность / Под ред. В.И. Кабрина. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. С. 10-19.
- 4. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 768 с.
- 5. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002. 360 с.
- 6. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор. М.: Флинта, 1998. 48 с.
- 7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа. 1991. 207 с.
- 8. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 3. С. 131-135.
- 9. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М., 2005. 336 с.
- 10. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57-66.
- 11. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. 154 с.
- 12. Краснорядцева О.М. Проблемы профессионального становления личности в процессе повышения квалификации // Сибирский психологический журнал. 2002. № 16-17. С. 42-44.

- 13. Краснорядцева О.М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности (на материале педагогического труда): Дис... доктора психол. наук. М., 1997. 341 с.
- 14. Краснорядцева О.М., Морозова В.Е. Педагогическое мышление как проявление профессиональной компетентности. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. 70 с.
- 15. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
- 16. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: Академия. 2000. 240 с.
- 17. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара, 2001. 128 с.
- 18. Krapp Andreas. Interest and human development: An educational-psychological perspective // Development and Motivation. BJEP Monograph Series II, 2The British Psychological Society. Universität Bundeswehr München (University of the Federal Armed Forces Munich), Neubiberg, Germany, 2003. P. 57-84.

Личностные факторы эмоционального выгорания операционнокассовых работников

Галецкая Инна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Львовский национальный университет имени Ивана Франка, г. Львов, Украина; innahaletska@ukr.net

Прядко Светлана Владимировна, психолог, старший контролер-кассир, «Ощадбанк», г. Львов, Украина

Феномен "эмоционального выгорания" - многокомпонентный синдром, который проявляется состоянием физического и психического истощения, деперсонализацией и редукцией профессиональных достижений, вызванный интенсивным межличностным взаимодействием при работе с людьми, которая сопровождается эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью. Принято считать, что эмоциональное выгорание наиболее характерно для представителей профессий, которые вынуждены постоянно общаться с людьми, прежде всего медицинской и образовательной сфер, рабочих служб социальной помощи, работникам правоохранительных органов (профессии типа "человек - человек"). В последнее время появляются исследования эмоционального выгорания у работников, относящихся к категории профессий типа "человек - машина" - программистов, пилотов, а также

профессий «человек - человек - машина», к которым можно отнести операционно-кассовых работников банковских учреждений.

Анализ предметной области. Первые исследования выгорания персонала появились в работах американских психологов и касались представителей "помогающих" профессий (врачи, психологи, психиатры и т.п.) На первой фазе исследований феномен "выгорания" изучался в двух направлениях – клиническом (психиатрическом) и социально-психологическом. Именно представитель клинического направления Х. Дж. Фройденбергер (Н. Freudenberger) в 1974 году ввел понятие "burnout" для обозначения психологического состояния здоровых людей. находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально напряженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Предметом исследований клинического направления были симптомы "выгорания" и особенности психического здоровья. В рамках социально-психологического подхода, представленного работами социального психолога Кристины Маслач (С. Maslach) и коллег (начиная с 1978 г.), были выделены три категории симптомов выгорания: физические, поведенческие и психологические, причем предпочтение отдавалось ситуативным факторам над личностными.

В 80-е годы XX века Б. Пельман и Э. Хартман (В. Pelman, E. Hartman), проанализировав различные определения "выгорания", выделили три главных компонента синдрома: эмоциональное и/или физическое истощение, деперсонализация и снижение производительности (Орел В.Е., 2001). В 1983 году Э. Maxep (Э. Maher) обобщает перечень симптомов "эмоционального выгорания": усталость, истощение, психосоматические расстройства, бессонница, негативное отношение к клиентам, негативное отношение к самой работы, злоупотребления химическими, отсутствие аппетита или, наоборот, переедание, негативная "Я-концепция", агрессивные чувства (раздражение, напряженность, тревожность, волнение, возбуждение, гнев), подавленное настроение и связанные с ним эмоции (цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия), переживание чувства вины. При этом сам феномен "эмоционального выгорания" Е. Махер понимает как разновидность профессионального стресса, которому подлежат в первую очередь люди с низким уровнем эмпатии и склонные к авторитаризму. С середины 90-х годов ХХ в. исследования выгорания вышло на качественно новый уровень. Появляются исследования широкого круга социальных профессий, у работников офиса, военнослужащих, руководителей, а также профессий "несоциальной сферы" (программисты, пилоты и т.д.).

Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма (D. Dierendonck, W. Schaufeli, H. Sixma) считают, что "синдром эмоционального выгорания" целесообразно свести к двухмерной конструкции, состоящей из эмоционального истощения и деперсонализации. Первый компонент "аффективный" относится к сфере

жалоб на свое здоровье, физическое самочувствие, нервное напряжение, эмоциональное истощение, второй – деперсонализация - проявляется в изменении отношения или к пациентам, или к себе. Трехфакторная модель К. Маслач и С. Джексон как составляющие выгорания определяет эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений (Sęk H., 2006). Авторы четырехфакторной модели Р. Шваб, Э. Иваник, А. Мимзи (R. Schwab, E. Iwanicki, A. Mims) считают, что один из элементов "эмоционального выгорания" (эмоциональное истощение, деперсонализация или редукция персональных достижений) делится на два отдельных фактора (Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., 2009).

В СНГ исследования выгорания появляются в конце XX в. в работах В.В. Бойко, Н.Е. Водопьяновой и О.С. Старченково, В.Е. Орла, Т.В. Форманюк, Л. Китаева-Смык, Н.Н. Скугаревськой, Л.М. Карамушки и Т.В. Зайчикова, Н.Ю. Максименко и С.Д.Максименко и др. Классификация симптомов выгорания В.В. Бойко и «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания», позволяющая оценить проявления синдрома по двенадцати основными симптомами, которые обычно сопровождают три компонента «профессионального выгорания»: напряжение, резистенции, истощение (Бойко В.В., 1996) используется во многих исследованиях выгорания в СНД. Исследование Л.А. Китаев-Смык, Н.Н. Скугаревской направлены на уточнение симптомов и фаз выгорания. Н.Е. Водопьянова и О.С. Старченкова рассматривают выгорание как следствие рабочих долговременных стрессов межличностных коммуникаций в профессиональной сфере (Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., 2009). Украинские исследователи Л.М. Карамушка и Т.В. Зайчикова, Н.Ю. Максимова и С.Д. Максименко, К.О. Малышева исследовали особенности проявлений "выгорания" у педагогов, психологов и врачей. Н.Ю.Максимова и С.Д. Максименко обращают внимание, что основным компонентом выгорания является несоответствие между личностью и требованиями, которые к ней предъявляются. На основании анализа связи выгорания и психологического здоровья (Галецкая И.И., 2007) И.И.Галецкая и М.М.Мельник (Галецкая И.И., Мельник М.В., 2007) указывают на отсутствие зависимости выгорания от степени самодетерминации, развитие выгорания у менеджеров с низким уровнем ориентации во времени, а также обращают внимание на меньшую вероятность и интенсивность выгорания у менеджеров с положительным отношением к миру и более высоким уровнем самоуважения.

Поскольку эмоциональное выгорание является следствием действия различных стрессов, с которыми человеку приходится сталкиваться в профессиональной деятельности, то к факторам, которые способствуют его появлению, следует отнести, как внешние условия профессиональной деятельности (условия материальной среды, содержание работы и социально-

психологические условия деятельности), так и особенности личности, выступающей субъектом этой деятельности. Б. Перлман и Е. Хартман выделили три группы переменных, оказывающих влияние на развитие синдрома выгорания в профессиях типа «человек - человек»: 1) личностные (экстраверсия / интроверсия; реактивность, пол, возраст, семейное положение; стаж работы, уровень образования; выносливость; локус контроля; самоуважение, уровень эмпатии; поведенческий тип А, степень удовлетворенности работой; мотивация), 2) ролевые (ролевые конфликты; ролевая неопределенность) и 3) организационные (условия работы; рабочие перегрузки; дефицит времени, продолжительность рабочего дня; неопределенный содержание труда; работа, требующая исключительной производительности и повышенного профессионализма, количество клиентов, острота их проблем, глубина контакта с клиентом, степень самостоятельности и возможность принимать решения; характер руководства).

Постановка проблемы. Цель настоящего исследования - определить психологические особенности развития «эмоционального выгорания» у операционно-кассовых работников. Профессиональная деятельность операционно-кассовых работников отличаются когнитивной сложностью межличностного общения. Специфика профессиональной деятельности операционно-кассовых работников предполагает множество ситуаций с высокой эмоциональной напряженностью и когнитивной сложностью межличностного общения, что требует от специалиста значительного личного вклада в установление позитивных отношений и умения управлять эмоциональным напряжением делового общения. Потенциально высокая стрессогенность обусловлена высокими требованиями к квалификации работника, его ответственности, трудоспособности, способности переключения внимания, коммуникативным свойствам, поскольку эти психологические аспекты существенно влияют на качество обслуживания клиентов, а таким образом и на успешность развития банковского бизнеса. По данным Н. В. Самоукиной, большинство банковских сотрудников, к которым относятся и операционнокассовые работники, жалуются на недомогание стрессогенного характера: головные боли, резкое повышение или понижение кровяного давления, мучительные ощущения в области сердца. Нередки проявления немотивированной раздражительности: люди становятся агрессивными по отношению друг к другу, срываются на крик, или очень молчаливы и погружены в себя. Относительно высокое финансовое обеспечение сотрудника банковской сферы не компенсирует негативного влияния хронического стресса на его жизнь и работу (Самоукина Н.В., 1997).

От операционно-кассового работника, который непосредственно работает с клиентом, требуется соблюдение Кодекса корпоративной этики ", цель которого - обеспечить осознание сотрудниками банка ответственности перед

клиентами и деловыми партнерами за выполнение своих должностных обязанностей. Кроме непосредственной работы с клиентами необходимо выполнять определенное количество бумажной работы (это формирование текущей и отчетной документации), работа с наличными (прием, пересчет, сортировка), что требует высокой концентрации внимания и быстроты реагирования, распределения и переключения внимания. Обычно все эти виды деятельности приходится выполнять одновременно, поскольку создание очереди посетителей является одним из показателей некачественного обслуживания и не одобряется руководством. Быстрое и качественное обслуживание клиентов является одним из основных требований, предъявляемых к операционно-кассового работника. Длительная сидячая работа за компьютером вызывает негативное влияние на самочувствие человека (боли в спине, ухудшение зрения), а определенные технические перерывы каждый час на десять-пятнадцать минут из-за количества клиентов и их недовольства через перерыв в работе часто просто не невозможны. Работа компьютеров и принтеров создает постоянный шумовой фон, что затрудняет возможность концентрации внимания. Дополнительными организационными стрессовыми факторами, являются постоянные изменения правил проведения операций, изменение инструкций, проведение тестирований и собеседований с целью повышения квалификации. Кроме того необходимым профессиональным качеством является умение эффективно общаться (в том числе необходимо поддерживать зрительный контакт, поздороваться, при совершении операции сказать «пожалуйста», сделать так, чтобы клиент поблагодарил за качественное обслуживание) и регулировать конфликтные ситуации.

Согласно исследованиям Н. Водопьяновой и Е.С. Старченковой служащие коммерческих банков с небольшим стажем работы переживают выгорание не реже, чем их коллеги, работающие с клиентами более шести лет; среди служащих с большим стажем работы эмоциональное истощение обнаружено у 60%, деперсонализация - в 40%, а редукция личных достижений - в 60% случаев. Выгорание ухудшает эффективность работы операционно-кассового работника с клиентами, снижает качество обслуживания и в частности оказания необходимой клиенту информации, что приводит к потере клиентов и, как следствие, падению доходов банка. Несмотря на актуальность данной проблематики, исследований, посвященных "эмоционального выгорания" операционно-кассовых работников на сегодня очень мало. Они, в основном отмечают, что представителям данной профессии с большим стажем работы наиболее характерные эмоциональное истощение и редукция личных достижений, деперсонализация же характерна им в меньшей степени.

Методики исследования. Согласно гипотезе нашего исследования существенными факторами развития выгорания у операционно-кассовых

работников являются личностные качества, прежде всего когнитивные стили и особенности темперамента, которые формируют определенные предиспозиции для эффективности профессиональной деятельности. Для исследования уровня эмоционального выгорания в операционно-кассовых работников банковских учреждений была использована «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. Бойко»; для исследования психологических особенностей были использованы: «Опросник структуры темперамента В. Русалова», методика "Определение когнитивно-деятельностного стиля" Л. Ребекка, «Ценностный опросник» С. Шварца и шкала «Удовлетворенность жизнью» Э. Динера. В исследовании приняло участие 53 операционно-кассовые работники, возраст от 24 до 56 лет. Обработка результатов исследования произведена при помощи дескриптивного, корреляционного, кластерного анализа методом К-средних и однофакторного дисперсионного анализа.

Результаты исследования. Для определение личностных факторов эмоционального выгорания был проведен анализ корреляционных связей показателей эмоционального выгорания (фаз и компонентов) и характеристик темперамента и индивидуальных ценностей. Корреляционный анализ показал наличие связи между возрастом и уровнем развития фазы «резистенции», а также выраженностью симптомов выгорания тревога и депрессия. Тревога и депрессия больше выражены у лиц со средним техническим образованием. Увеличение стажа работы сопровождается возрастанием выраженности депрессии и тревоги, экономии эмоций и редукцией профессиональных обязанностей. Условия труда являются важным внешним фактором, влияющим на развитие выгорания: чем меньше работник банка доволен своей профессиональной деятельностью в целом, тем отчетливее у него проявляются недовольство собой, выборочное (неадекватное) эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, редукция профессиональных обязанностей и эмоциональная отстраненность. Уровень развития всех трех фаз выгорания также связан с неудовлетворенностью различными аспектами профессиональной деятельности: разнообразием выполняемой работы, престижностью работы, отношениями в коллективе, организацией работы. Интеллектуальная или физическая усталость после работы сопровождается усилением выгорания, хотя выявленные связи нельзя интерпретировать однозначно, поскольку неудовлетворенность может быть как причиной, так и следствием выгорания.

На основании анализа корреляций показателей выгорания и компонентов структуры темперамента выявлено следующие зависимости. Более низкий уровень «социальной эргичности» (незначительная потребность в социальных контактах, избегание социально активных форм поведения, замкнутость, социальная пассивность) сопровождается усилением таких симпто-

мов выгорания как тревога и депрессия, экономия эмоций и психосоматические нарушения. При увеличении уровня «социальной эргичности» (потребность в социальном контакте, стремление к социальным формам деятельности, желание быть лидером, желание занимать высокий статус, познание мира через коммуникацию) возрастает выборочное эмоциональное реагирование, эмоциональный дефицит и эмоциональная отстраненность и наблюдается развитие фазы «истощение». При более низком уровне «пластичности» (пластичность отражает легкость переключения внимания с одной формы деятельности на другую, что важно в работе операционнокассового работника банка) наблюдается увеличение неудовлетворенности собой, тревога и депрессия, эмоционально-нравственная дезориентация и редукция профессиональных достижений. Трудности переключения внимания с одной формы деятельности на другую, что вызывает медлительность в работе и недовольство клиентов, коррелируют с выраженностью фаз «напряжения» и «резистенция». Чем ниже темп деятельности операционнокассового работника, тем больше выявляются симптомы тревога и депрессия, а также экономия эмоций. При увеличении темпа деятельности и социального темпа возрастает вероятность развития выборочного эмоционального реагирования, эмоционального дефицита и эмоциональной отстраненности. Возрастание уровня «эмоциональности» (высокая чувствительность к различию между задуманным и ожидаемым, планируемым и результатом реальных действий, чувство неуверенности, тревоги, неполноценности, волнение относительно работы, чувствительность к неудачам) и «социальной эмоциональности» (высокая эмоциональность в коммуникативной сфере, высокая чувствительность к неудачам в общении) сопровождается увеличением уровня тревоги и депрессии, экономией эмоций, психосоматическими нарушениями.

Дальнейший анализ был направлен на выяснение связей когнитивных стилей и синдрома выгорания. Преобладание слуховой репрезентативной системы коррелирует с большинством симптомов выгорания (недовольство собой, тревога и депрессия, эмоционально-нравственная дезориентация редукция профессиональных достижений, (p<0,05), деперсонализация (p<0,01), выборочное эмоциональное реагирование, экономия эмоций (р<0,001)) и фазами синдрома выгорания (напряжение (р<0,05), резистениции и истощения (p<0.001). Выраженность кинестетической репрезентативной системы наоборот снижает интенсивность психотравмирующих ситуаций, деперсонализации и истощения (p<0,01). При более высоком уровне интроверсии наблюдается увеличение выраженности фазы «резистенция» (p<0,01), а также симптомов фазы «напряжения» тревога и депрессия (р<0,01) и неудовлетворенность собой (р<0,05). Преобладание регламентированного подхода сопровождается редукцией профессиональных обязанностей (p<0,05), нерегламентированного — эмоционально-моральной дезориентацией. При аналитическом мышлении наблюдается увеличение уровня тревоги и депрессии (p<0,05), но одновременно уменьшение эмоциональной отстраненности (p<0,01), деперсонализации и истощения (p<0,05). При более высоких показателях по шкале синтез возрастает вероятность развития эмоциональной отчужденности и «загнанности в клетку» (p<0,05), хотя уменьшается выраженность экономии эмоций (p<0,05).

Одной из гипотез исследования было предположение, что возможными предпосылками развития эмоционального выгорания являются индивидуальные ценности. Поскольку индивидуальные ценности определяют наиболее значимые для человека цели, то в случае несоответствия обусловленной ценностями мотивационной ориентации, вследствие специфики работы кассовых операторов, вероятность и интенсивность развития эмоционального выгорания возрастает. Выявленные при помощи корреляционного анализа связи в целом подтвердили предположения. Более высокая значимость ценности самостоятельности сопровождается увеличением тревоги и депрессии (p<0,001), эмоционально-моральной дезориентации (p<0,05), психосоматическими нарушениями (p<0,01) и фазой резистенции (p<0,01). В то же время значимость ценностей духовности, благожелательности и универсализма выявляют благоприятствующее влияние сочетаются с уменьшением второй фазы синдрома выгорания (p<0,01). Более высокая значимость ценности власти сопровождается редукцией профессиональных обязанностей и избирательным эмоциональным реагированием (p<0.01), ценность достижений коррелирует с увеличением избирательного эмоционального реагирования и эмоциональным дефицитом (p<0.01), увеличение ценности конформизма сопровождается деперсонализацией и экономией эмоций (p<0,01).

Поскольку эмоциональное выгорание априорно рассматривается как негативный для физического, психического, профессионального и социального благополучия человека процесс, то очевидно предположение негативного влияния выгорания на удовлетворенность жизнью. Анализ корреляционных связей уровня удовлетворенности жизнью и симптомов и фаз выгорания должен учитывать их реципрокность, поскольку неудовлетворенность жизнью выступает дополнительным фактором риска развития выгорания, в то же время — развитие синдрома выгорание препятствует получению удовольствия от жизни. Поэтому вполне ожидаемым результатом является снижение уровня удовлетворенности жизнью при увеличении выраженности фаз напряжения и резистенции, возрастании неудовлетворенности собой, тревоги, депрессии и экономии эмоций (р<0,01). Неожиданным результатом было отсутствие каких-либо связей фазы истощения с уровнем удовлетворенностью жизнью. Объяснить это можно тем, что только у 4% исследуемых эта фаза была развита, то есть в большинстве случаев она была вообще не

значима. Отсутствует связь удовлетворенности условиями жизни с какимлибо симптомом выгорания, что можно трактовать как подтверждение большой значимости для развития выгорания личностных факторов.

Сравнительный анализ социально-психологических характеристик мужчин и женщин обнаружил различия между ними по отдельным показателям. Что касается психологических характеристик, не обнаружено статистически достоверных различий между показателями темперамента и когнитивных стилей мужчин и женщин, отличие ценностей состоит в более высокой значимости ценностей самостоятельности (p<0,05), достижений и власти (p<0,001) у мужчин. Особенности выгорания выявляются в том, что у мужчин выше уровень развития симптома «загнанности в клетку» (p<0,05), у женщин выше уровни экономии эмоций, тревоги и депрессии (p<0,01), а также психосоматических и психофизиологических нарушений (p<0,001) (см.табл.1).

Таблица 1. Достоверные различия выраженности выгорания у мужчин и женшин*

	Муж.		Жен		t- критерий	р
	средн.	Стд. откл.	средн.	Стд. откл.		
Самостоятельность	34,33	2,90	29,67	6,14	2,53	0,015
Достижения	32,75	3,65	26,85	5,14	3,69	0,001
Власть	17,17	5,08	12,05	3,82	3,74	0,000
«Загнанность в клетку»	7,25	6,82	3,67	3,40	2,46	0,017
Тревога та депрес- сия	1,67	2,15	5,59	4,39	-2,97	0,005
Экономия эмоций	3,50	4,17	10,56	8,39	-2,80	0,007
Психосомат. нару- шения	1,75	2,93	5,85	3,84	-3,40	0,001

^{*} Примечание: в связи с большим объемом таблицы редакция сократила ее объем. В оригинальном варианте таблица представлена на сайте конференции.

Сравнения результатов корреляционного анализа, проведенного отдельно в группе женщин и группе мужчин, позволяет рассмотреть отличия функциональных связей. Связь выгорания и социально-демографических показателей: а) у мужчин имеется лишь связь уровня образования и выраженности психосоматических нарушений; б) у женщин этих связей больше: с возрастом и семейным положением увеличивается редукция профессиональных обязанностей и выраженность фазы «резистенции», наличие высшего образования сопровождается снижением интенсивности выгорания. Связь выгорания и индивидуальных ценностей: а) более высокая значимость ценностей стимуляции, гедонизма и достижений связана с возрастанием ощущения «загнанности в клетку» и фазы «напряжения» (p<0,05), значимость ценности достижений сопровождается увеличением психосоматической симптоматикой (p<0,01); б) у женщин при меньшей значимости ценностей духовности (p<0,01), универсализма, доброты и более высокой значимости ценности власти (p<0,001) наблюдается увеличение редукции профессиональных обязанностей и фазы «резистенции» в целом. Связь выгорания и удовлетворенности жизнью: а) у мужчин неудовлетворенность жизнью сопровождается ощущением загнанности в клетку и психосоматической симптоматикой (p<0.05), б) у женщин -- увеличением выраженности фазы напряжения (р<0.05). Связь выгорания с темпераментом и когнитивными стилями: а) у мужчин увеличение редукции профессиональных обязанностей наблюдается при увеличении социальной эргичности, более высокая пластичность сопровождается уменьшением выраженности фазы резистенции (p<0,05); б) у женщин редукция профессиональных обязанностей повязана с более низким уровнем пластичности (p<0,05), психосоматические нарушения интенсивней при меньшем уровне эргичности (общей и социальной (p<0,01), более высокий уровень социальной эргичности, темпа и социального темпа сопровождается увеличением уровня фазы истощения (p<0,01).

Для выяснения психологических особенностей лиц с разным уровнем развития выгорания при помощи кластерного анализа методом К-средних, учитывая уровень развития фаз синдрома, было выделено три группы — с высоким, среднем и низким уровнем выгорания (см. рис.1).

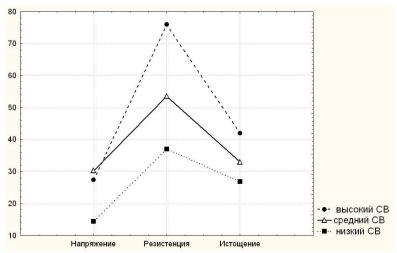


Рис. 1. Кластеры с разным уровнем выраженности выгорания.

Однофакторный дисперсионный анализ позволил определить статистически достоверные отличия психологических характеристик лиц с разным уровнем выгорания (см.табл.2).

Таблица 2. Характеристики когнитивных стилей и индивидуальные ценности кассовых работников с низким, средним и высоким уровнем выгорания*

	низк СВ	ср СВ	выс СВ	F	р
Самостоятельность	33,86	27,67	30,00	6,78	0,00
Стимуляция	6,62	8,22	4,75	3,30	0,05
Удовлетворенность жизнью	22,95	19,78	20,17	4,43	0,02
Пластичность	9,76	8,56	7,58	3,65	0,03
Эмоциональность	3,19	5,33	4,67	3,79	0,03
Соц. эмоциональ- ность	5,29	7,11	7,08	4,42	0,02
Слуховая репрезентационная система	14,05	16,50	20,33	12,54	0,00
Интроверсия	11,76	11,89	15,33	3,43	0,04
Нерегламентиро- ванный подход	12,52	10,94	8,92	3,51	0,04

Примечание: в связи с большим размером таблицы редакция сократила ее объем. В оригинальном варианте таблица представлена на сайте конференции.

Для лиц с низким уровнем синдрома выгорания характерны высокая значимость ценности самостоятельности и средний уровень ценности стимуляции, высокий уровень пластичности и нерегламентированного подхода, низкий уровень эмоциональности и социальной эмоциональности, средний уровень интроверсии и не-преобладание слуховой репрезентативной системы. Для лиц с высоким уровнем выгорания характерны низкий уровень нерегламентированного подхода, преобладание слуховой репрезентативной системы, высокий уровень интроверсии и достаточно высокая значимость ценности самостоятельности и низкая значимость ценности стимуляции.

Заключение. В ходе проведенного нами исследования выявлено, что наиболее часто у операционно-кассовых работников наблюдается фаза резистенции которая сформировалась у 33,3% лиц, а у 47% находится на стадии формирования. Хотя сформированная фаза истощения диагностирована только у 2% исследуемых, но настораживает, что 33,3% респондентов она находится на стадии формирования. Наиболее выраженными симптомами выгорания являются редукция профессиональных обязанностей, выборочное эмоциональное реагирование и эмоциональная отстраненность. С возрастом и стажем профессиональной деятельности увеличиваются уровни тревоги и депрессии, экономия эмоций, редукция профессиональных обязанностей, неудовлетворенностью профессией (с ней коррелируют все три фазы «выгорания»). Для мужчин более характерно ощущение «загнанности в клетку», у женщин этот симптом выражен меньше, но наблюдаются более высокие уровни выраженности тревоги и депрессии, экономии эмоций, а также психосоматические и психофизиологические нарушения.

Для лиц с высоким уровнем выгорания характерны меньшая пластичность, большая эмоциональность, преобладание слухового восприятия и высокие показатели интроверсии, что вероятно связано с приведенными выше особенностями профессиональной деятельности операционно-кассовых работников. Развитию всех фаз выгорания благоприятствуют низкие показатели ергичности (выгорание интенсивнее у тех работников, которые более пассивны, имеют низкий уровень тонуса и отсутствие желания умственной деятельности), низкие пластичность, темп и эмоциональность, преобладание интроверсии, а также слухового восприятия. Связь индивидуальных ценностей и синдрома выгорания не столь существенна, в сравнении со связью выгорания и индивыдуально-типологических свойств. Это

свидетельствует о предопределящем значении соотвествия способностей человека исполняемой им профессиональной деятельности.

Полученные результаты позволяют определить желаемые для операционно-кассовых работников личностные качества, которые целесообразно учитывать при профотборах. В то же время при профессиональной подготовке целесообразно уделять внимание развитию благоприятствующих профессиональной стрессостойкости качеств, прежде всего пластичности и эмоциональной саморегуляции. Для уменьшения развития выгорания и его негативных для здоровья работников и профессиональной деятельности последствий, необходима оптимизация шумового режима и создание на рабочем месте условий, позволяющих уменьшить влияние различных шумов.

Библиография

- Алавердов А.Р. Социально-психологическое обеспечение процесса управления персоналом в коммерческом банке // Банковское дело. 1997. № 2. С. 34—37.
- Баробанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания»// Вестник МГУ.-сер.14, Психология.-1995.- №1.- стр.54-58.
- 3. Березовская Л.Г., Слабинский В.Ю., Подсадный С.А. К вопросу критериев риска развития синдрома «эмоционального выгорания». Санкт-Петербургская государственная медицинская академия им. И.И. Мечникова. Интернет-сборник, 2008. http://www.kursk-uni.ru/pdf/sbornik.pdf
- 4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996. 470 с.
- 5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
- 6. Галецька І. Критерії психологічного здоров'я. //Вісник ЛНУ. Сер. Філософ. 2007. Вип. 10. С. 317-328.
- Галецька І., Мельник М. Особливості емоційного вигорання менеджерів з різним рівнем самоактуалізації. //Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 6. – К.: ІВІ Держкомстату України, 2007. – С. 89-95.
- 8. Демина А.Д., Кайгородова Н.З., Супрун А.П. Психологическая адаптация к умственному труду в условиях нервно-эмоционального напряжения.— Барнаул,1993.—236с.
- 9. Донал С.Л., Ренауд С. Индивидуальные, организационные и социальные детерминанты выгорания. Будапешт, 1992. 210 с.
- Дорфман Л. Я. Индивидуальный эмоциональный стиль // Вопросы психологии, 1989. - № 5. - С. 88-95.

- 11. Калінкіна Л.М.. Соціально-психологічні детермінанти синдрому "професійного вигорання" у різних сферах діяльності // http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php?t=265&start=0&postdays=0&p o.
- 12. Китаев Смык Л.А. Психология стресса. М.: Академия, 1999. 615с.
- 13. Куваева И.О. История изученя "синдрома выгорания" в американской психологи. Уральский Государственный Университет, Екатеринбург. Интернет-сборник, 2008. http://www.kursk-uni.ru/pdf/sbornik.pdf
- Максимова Н.Ю., Максименко С.Д. Синдром емоційного та професійного вигорання у лікарів //Здоров`я України. – 2007.-№23.-С.68-69
- 15. Малишева К.О. Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика та корекція: Автореф. ... канд. психол. наук. 19.00.04 медична психологія. К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2003. 16 с.
- Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал.- 2001.- Т.22, №1.- С.90-101.
- Самоукина Н.В. Работа социального психолога в банковской системе // Вопросы психологиии.-1997.-№4.
- 18. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости.—2002.— №7.— С. 3-9.
- Форманюк Т.В. Синдром "эмоционального сгорания" как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопр. психол. 1994. №6. С. 57–64.
- 20. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение. Ростов-н/Д: Изд-во РПУ, 1994.
- 21. Sęk H. Wypalenie zawodowe : przyczyny i zapobieganie Warszawa, 2006

Формирование и развитие компетенций будущих специалистов по связям с общественностью с учетом индивидуальных стилей обучения

Емельянова Наталия Викторовна, аспирант, Санкт-Петербургская академия управления и экономики (социология управления), ассистент кафедры связей с общественностью и массовых коммуникаций, Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет, nataly.emelyanova@gmail.com

Введение. Думаю, не требует особого доказательства утверждение, что мы учимся на протяжении всей жизни, что учебный процесс не ограничивается школой или высшими учебным заведением. На работе, в межличностном общении мы продолжаем получать информацию, сталкиваться с новыми жизненными и профессиональными ситуациями, требующих от нас новых знаний и навыков. Таким образом, достижение каждодневного успеха на работе и дома подталкивает человека к поиску эффективных моделей и подходов в обучении, продолжающемся всю жизнь.

При этом, как мы можем обучать студентов, если не знаем, каким образом они учатся? Как мы можем повышать производительность наших сотрудников, если сами не осознаем свои стили обучения и методы их совершенствования? Мы уже давно живем в обществе знания, но так и не нашли полного и удовлетворительного ответа на вопросы: какова наша индивидуальная модель обучения, и как мы её совершенствуем и используем на практике? Каковы модели обучения наших студентов, коллег, целых организаций?

Давно отмечено, что разные люди одну и ту же информацию усваивают, а затем воспроизводят разными способами. То есть индивидуальным способам мышления соответствуют различные стили и модели обучения, предполагающие разные подходы в выборе методов образования. В идеальной ситуации каждому ученику соответствует свой индивидуальный стиль обучения, учитывающий ментальные способности, возможности окружающей среды, культурные особенности и другие параметры.

Анализ предметной области. В общем виде, стиль обучения - это совокупность своеобразных приемов, способов, методов обучения и обучаемости, подход к организации механизмов усвоения, приобретения, запоминания и вызывание из памяти информации.

Логика пожизненного образования для каждого из нас, как непосредственных участников образовательного процесса, подразумевает, во-первых, диагностику индивидуального стиля обучения, во-вторых, разработку персонализированной образовательной стратегии и плана обучения, учебной программы в целом и, в-третьих, развитие мотивации и освоение новых моделей и стилей мышления и поведения для повышения личной эффективности.

В 2004 году командой ученых университета Ньюкастл (University of Newcastle), Лондон, под руководством Коффилда было проведено исследование существующих теорий стилей обучения. Ими было выделено 71 теория стилей обучения, разработанных с начала 20 века и по настоящее время. В каждой из них выделяют от 3 до 20 различных типов обучения, которым соответствуют определенный набор наиболее эффективных методик обучения (Coffield, 2004).

По итогам этого масштабного теоретического и практического исследования авторами было выделено 13 наиболее влиятельных моделей, доказавших свою эффективность на практике. Среди них можно перечислить:

- модель стилей познания по Ридингу (Riding's model of cognitive style) и его анализ стилей познания (Cognitive Styles Analysis (CSA))
 - Индикаторы Майерс-Бригс (The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI))
- Профиль стиля обучения по Джексону (Jackson's Learning Styles Profiler (LSP))
- Определение стиля обучения по Колбу (Kolb's Learning Style Inventory (LSI))
- Индекс когнитивных стилей Элинсона и Хайеса (Allinson and Hayes' Cognitive Style Index (CSI)) и другие.

Как правило, для диагностики индивидуального стиля обучения используются специально разработанные анкеты, которые основаны на самоидентификации респондентом своих предпочтений в получении, обработке и воспроизведении информации. Следует отметить, что субъективные оценки могут меняться с течением времени. Индивид со временем развивает или, наоборот, приуменьшает свои когнитивные способности, следовательно, предпочтительный стиль обучения тоже меняется со временем. Кроме того, несмотря на многообразие теорий и концепций стилей обучения, каждому человеку присуща индивидуальная модель обучения, которая представляет собой комбинацию различных стилей. Однако осознание своих сильных и слабых сторон позволяет выбирать более эффективные методы обучения.

Из вышеизложенного можно сделать несколько промежуточных выводов:

- 1. Рекомендуется использовать несколько теорий, которые или дополняют друг друга или освещают разные аспекты обучения. Нужно подбирать теории обучения, учитывающие общий уровень знаний, возраст, статус, национальную культуру и другие особенности, чтобы основные положения были понятны обучающимся.
- 2. При определении стиля обучения желательно, во-первых, использовать соответствующий выбранной теории инструмент диагностики; вовторых, анкеты должны быть простыми и понятными для самостоятельного заполнения; в-третьих, желательно периодически проводить диагностику (каждый год, семестр, после программы обучения, курса и так далее), чтобы своевременно вносить коррективы в программу обучения.
- 3. Методы обучения должны учитывать не только выявленный стиль, но и возраст, уровень образования, социальный статус, культурные особенности и ряд других показателей.

Другими словами, для эффективного обучения нужны: понятная теория, простые в использовании способы диагностики индивидуального стиля, периодичность тестирования, соответствующие методы обучения.

Почему важно определять индивидуальный стиль обучения в учебном заведении и компании? Во-первых, современные социально-экономические реалии требуют от человека для достижения успеха в профессиональной и личной сферах непрерывного обучения. Это позволяет развивать и поддерживать личностные и профессиональные компетенции на должном уровне. Во-вторых, половина знаний устаревает в течение примерно трех лет, поэтому необходимо постоянно восполнять их. Прошло то время, когда получив образование в колледже или университете, можно было работать до пенсии.

Таким образом, знание своего предпочтительного стиля обучения позволит для студента:

- выбрать (составить) персональную программу обучения;
- повысить эффективность от образовательного процесса;
- сократить издержки на обучение (время, деньги, моральные силы и так далее);
- расширить кругозор и использовать новые современные методы обучения.

Для сотрудников компании знание индивидуальных стилей обучения несет следующие преимущества:

- 1. Знание стиля обучения сотрудника помогает выстроить индивидуальный план его развития. Например, образовательный профиль команды можно учитывать при разработке корпоративного тренинга, при анализе результатов по итогам участия сотрудников в обучающих программах.
- 2. Знание собственного стиля обучения дает основу для личностного развития сотрудника, а также усвоения и использования новых моделей поведения.
- 3. Управление эффективным и результативным составом команды или рабочей группы предполагает наличие сбалансированного (спроектированного) набора стилей обучения участников.

Методика. В основу исследования, проведенного автором данной статьи, была положена циклическая четырехступенчатая эмпирическая модель процесса обучения и усвоения человеком новой информации (Experiential Learning Model), предложенная Дэвидом А. Колбом.

Почему из множества популярных теорий мы взяли за основу именно эту? Во-первых, это комплексная модель, описывающая образовательный цикл, стили и предпочтительные методы обучения. Во-вторых, она включает простые и релевантные методы диагностики и интерпретации индивидуальных стилей обучения. В-третьих, модель Колба можно применять как в

образовательных учреждениях, так и в компаниях для профессионального обучения. В-четвертых, эта модель коррелируется с другими научными теориями, например, культурными изменениями, ситуационным лидерством и др. И, в-пятых, данная модель стилей обучения широко известна и практически апробирована в сотнях исследований.

Ниже приведем основные положения данной теории.

Модель обучения Д. Колба включает четыре последовательные стадии. Стадия 1: получение непосредственного опыта (конкретный опыт, КО). Стадия 2: наблюдение, в ходе которого обучающийся обдумывает то, что он узнал (рефлективное наблюдение, РН). Стадия 3: осмысление новых знаний, их теоретическое обобщение (абстрактная концептуализация, АК). Стадия 4: экспериментальная проверка новых знаний и самостоятельное применение их на практике (активное экспериментирование, АЭ). Возникающая при этом новая учебная ситуация становится новым конкретным опытом (стадия 1) и цикл начинается снова (Базарова Г., 2007. С. 43).

Для определения предпочтительного стиля обучения был разработан опросник Learning Style Inventory (далее LSI), состоящий из 12 предложений, описывающих ситуации обучения того или иного стиля. С помощью LSI можно оценить 6 параметров. Четыре из них - указывают персональную ориентацию на конкретный опыт (КО), рефлективное наблюдение (РН), абстрактную концептуализацию (АК) или активное экспериментирование (АЭ). Комбинация этих значений характеризует индивидуальную модель обучения испытуемого. Соответствующие величины двух комбинированных параметров, АЭ-РН и АК-КО указывают на аккомодационный, дивергентный, ассимилирующий и конвергентный стили обучения (Kolb D., 2005).



Рис. 1. Модель и стили обучения по Д. Колбу

На рисунке 1 схематично представлена циклическая модель обучения Д. Колба и стили обучения. Кратко охарактеризуем основные показатели и стили и выделим приоритетные методы обучения.

- 1. Высокий показатель по **КО** (конкретный опыт) указывает на восприимчивый, ориентированный на получение опыта стиль обучения, где суждения и решения принимаются на основе конкретных ощущений. Люди с высоким показателем КО как правило, очень чуткие и ориентированные на построение отношений с людьми. Вместо теоретических подходов они предпочитают рассматривать каждую ситуацию как уникальный случай для получения знания. Они лучше обучаются на основе примеров и ситуаций, в которые они могут быть вовлечены. Они больше учатся у своих сверстников или равных по должности, чем от авторитетов (экспертов, начальников). Больше новой информации они получают из обратной связи и во время дискуссий (общения) с другими. *Приоритетные методы обучения*: семинары, наставничество, межличностное общение (диалог) (Kolb D., 2005).
- 2. Высокий показатель **PH** (рефлексивное наблюдение) указывает на подход в обучении, учитывающий предварительное, беспристрастное и рефлексивное осмысление информации. Люди с высоким PH опираются на тщательную предварительную подготовку при принятии решений, и предпочитают такие учебных ситуаций, как лекции, которые позволяют им выступать в роли беспристрастных наблюдателей и слушателей. Эти люди, как правило, интроверты. *Приоритетные методы обучения:* лекция, выступления с докладом, наблюдение, мастер-классы экспертов (Kolb D., 2005).
- 3. Высокий показатель **АК** (абстрактная концептуализация) указывает на аналитический, концептуализированный подход к обучению, который в значительной мере опирается на логическое мышление и рациональные оценки. Люди с высоким показателем АК, как правило, больше ориентированы на предметы и символы, меньше на взаимодействие с другими людьми. Они лучше обучаются в ориентированных на статус, а также обезличенных учебных ситуациях, которые включают теорию и системный анализ. Меньше всего им подходят следующие методы обучения: эксперименты, практические упражнения-симуляции. *Приоритемные методы обучения:* аналитика, сравнительный анализ, кабинетные методы сбора и обработки информации (Kolb D., 2005).
- 4. Высокий показатель (АЭ активное экспериментирование) указывает на активный, деятельный подход в обучении, который опирается на эксперименты. Люди с высоким АЭ учатся лучше, когда они могут участвовать в проектах, готовить домашние задания, принимать участие в дискуссиях в малых группах. Они не любят пассивное обучение и такие методы, как лекции. Эти люди, как правило, экстраверты. Приоритетные методы

обучения: проекты, презентации, групповые дискуссии, командные ролевые и деловые игры. (Kolb D., 2005).

Как правило, индивидуальный стиль обучения - это комбинация четырех описанных выше предпочтений. Поэтому наибольший интерес представляют комбинации показателей КО-АК и АЭ-РН, что показывает преобладание абстрактного над конкретным (экспериментальным) опытом, действия над рефлексивным мышлением.

Исследования, проводившиеся в течение 30 последних лет, показали, что всех студентов в зависимости от свойственного им стиля познания можно разделить на четыре основные группы: с дивергентным, ассимилирующим, конвергентным и аккомодационным стилем познания.

1. Аккомодационный стиль (преобладание АЭ и КО). Оптимальная сфера для этих людей - сфера практического жизненного опыта. Они четко планируют свою деятельность и любят экспериментировать с чем-то новым и содержащим вызов. Они больше полагаются не на логический анализ, а на интуицию и имеют склонность при разрешении проблем прибегать не столько к систематизированной критике, сколько к взаимодействию с другими людьми. Они выделяются в видах деятельности, где требуется риск и адаптивность (Уэттен Д.А., 2005).

Таким образом, можно выделить следующие **методы обучения** для аккомодаторов:

- практический жизненный опыт (апробация, эксперимент);
- взаимодействие с другими людьми (наставничество, групповая работа);
 - руководство, лидерство.
- 2. Дивергентный стиль (преобладание КО и РН). Лица с подобным стилем познания уверенно чувствуют себя в ситуациях, требующих генерации новых идей и выработки альтернативных перспектив. Им нравится творческая активность, связанная со всесторонним рассмотрением проблем. Они, как правило, используют методы индукции и отличаются необычайной широтой интересов. Согласно данным исследований, для этих людей характерно развитое воображение, эмоциональность, тяга к искусству и стремление к работе в группах, участники которых могут придерживаться самых разных мнений (Уэттен Д.А., 2005).

Методы обучения для дивергентного стиля:

- визуальное представление информации (подготовка презентаций);
- генерация новых идей и выработка альтернатив (мозговой штурм);
 - работа в группе (дискуссия, ролевые деловые игры);

- активная коммуникация (полилог).
- 3. Ассимилирующий стиль (преобладание РН и АК). Люди с таким стилем познания лучше всего подходят для обработки больших объемов информации и изложения ее в точной, компактной и логичной форме. Они не склонны к получению информации при взаимодействии с другими людьми, предпочитая работать с абстрактными идеями и концепциями. Они широко используют методы индукции и стремятся к осмыслению всей наличной информации. Логическую безукоризненность теории они ставят выше ее практической, или прикладной, ценности (Уэттен Д.А., 2005).

Предпочтительные **методы обучения** для ассимиляторов:

- обработка и анализ информации (аналитический отчет);
- лекции, чтение, работа с абстрактными понятиями (вывод формул, посторенние алгоритмов);
 - поиск и обработка информации (интерпретация).
- 4. **Конвергентный стиль** (преобладание АК и АЭ). Лица, которым присущ такой стиль, умело используют на практике разного рода идеи и теории. При решении проблем и принятии решений они предпочитают иметь дело скорее с техническими задачами и сформулированными проблемами, чем с вопросами социальных и межличностных отношений. Они умеют воплощать идеи на практике и разрешать понятные им проблемы (Уэттен Д.А., 2005).

К **методам обучения**, соответствующим данному стилю можно отнести:

- практическую апробацию идей и теорий (эксперимент);
- решение теоретических и технических задач (задачи, кейсы);
- построение моделей (исследование, моделирование ситуаций).

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что в настоящее время в высших учебных заведениях делается слишком большой упор на теоретические методы обучения, которые соответствуют рефлективному наблюдению (РН) и абстрактной концептуализации (АК), которым обычно посвящается едва ли не все время аудиторных занятий. Данное утверждение относится и к преподаванию дисциплин для студентов специальности «связи с общественностью».

При этом будущим специалистам по связям с общественностью очень важна практическая деятельность и получение конкретного опыта. То есть в рамках программы не хватает методов конкретных ситуаций (case study) или экспериментальных упражнений, призванных способствовать развитию у студентов эффективных навыков менеджмента и лидерства.

Можно отметить, что наилучшие программы обучения для будущих специалистов по связям с общественностью должны включать методы, как активного обучения и экспериментирования, так и аудиторные обсуждения и сдачу экзаменов.

Экспериментальная часть. В феврале 2011 года автором данной статьи было проведено исследование стилей обучения по модели Д. Колба с использованием переведенного на русский язык и адаптированного опросника Learning Styles Inventory (далее LSI), содержащего 12 высказываний о предпочтительных моделях получения и обработки информации. В исследовании приняли участие 73 студента 4 курса, дневной формы обучения специальности «связи с общественностью» Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета (далее Инжэкон) и 13 студентов 4 курса, дневной формы обучения специальности «связи с общественностью» Санкт-Петербургской академии управления и экономики (далее СПбАУЭ) в качестве контрольной группы. Средний возраст респондентов составил 20,5 лет. Так как количество девушек (74 человека - 86%) значительно превысило количество юношей (12 человек - 14%), что в целом, связано со спецификой специальности «связи с общественностью», то не целесообразно в рамках данной статьи, разделять результаты исследования по гендерному признаку для их сравнения и интерпретации.

В рамках данного исследования автор хотел получить ответы на следующие вопросы: Существуют ли сходства или различия между студентами одной специальности, обучающихся в разных вузах? Присуща ли студентам, будущим специалистам по связям с общественностью, ориентация на активное действие и получение конкретного опыта? А также, какие методы обучения наиболее эффективно позволят обучить необходимым компетенциям будущих менеджеров в области коммуникационного менеджмента?

Результаты и выводы. Распределение средних значений по стилям обучения выглядит следующим образом:

- 1. Конкретный опыт (КО, чувства): Инжэкон 26,44; СПбАУЭ 31.
- 2. Рефлективное наблюдение (РН, наблюдение): Инжэкон 28,56; СПбАУЭ 29.08.
- 3. Абстрактная концептуализация (АК, размышление): Инжэкон **32,13**; СПбАУЭ 29,15.
- 4. *Активное экспериментирование* (АЭ, действие): Инжэкон **32,81**; СПбАУЭ **30,77**.

Результаты показывают, что студенты специальности «связи с общественностью» обоих вузов предпочитают обучение действием. При этом студенты СПбАУЭ больше ориентированы на получение конкретного опыта и эксперимента, а студентам Инжэкона среди прочего важно обучение путем осмысления и логического анализа.

Эти выводы подтверждают соотношения комбинированных параметров АЭ-РН и АК-КО. Студенты Инжэкона предпочитают конвергентный стиль обучения, который характеризуется высокими показателями абстрактной концептуализации (АК) и активного экспериментирования (АЭ). Таким образом, наиболее эффективными методам обучения для студентов Инжэкона являются: решение теоретических и практических кейсов, моделирование реальных ситуаций в формате деловых игр, постановка эксперимента и участие в творческих проектах, где есть заданные условия, а также участие в групповых дискуссиях. Среди важных компетенций будущих менеджеров по связям с общественностью, присущих данному стилю обучения можно отнести: составление планов и стратегий и их практическое осуществление, ориентация на командное взаимодействие, использование логического анализа, проведение мониторингов и составление отчетов.

Студенты СПбАУЭ предпочитают **аккомодационный** стиль обучения, который характеризуется высокими показателями активного экспериментирования (АЭ) и конкретного опыта (КО). Таким образом, предпочтительными методами обучения для этих студентов являются: наставничество и командная работа, участие в тренингах и деловых играх, участие в практических проектах и мастер-классах. Среди важных навыков менеджеров с аккомодационным стилем обучения можно выделить: ориентацию на практическую реализацию поставленных задач, умение управлять людьми и делегировать полномочия, ориентацию на межличностное взаимодействие.

Проведенное исследование подтверждает предположение, что на специальности «связи с общественностью» обучаются студенты, ориентированные на межличностную коммуникацию и командное взаимодействие, проектную и практическую деятельность и развивающие лидерские и управленческие навыки.

Резюмируя, можно отметить, что результаты диагностики стилей обучения по опросникам LSI можно эффективно использовать при формировании персональных или групповых моделей обучения в высших учебных заведениях; а также использовать в компаниях для составления персональных планов развития сотрудников и более эффективного распределения трудовых задач в соответствии с персональными способностями.

Библиография

- Базарова Г. Особенности обучения взрослых. Менеджер по персоналу. 2007, № 2, стр. 42-49.
- 2. Определение своего стиля познания [Электронный ресурс] / пер. с англ. Уэттен Д.А. (David A. Whetten) Электрон. дан. М.: Элитариум: Центр дистанционного образования «Элитариум.ру», 7 декабря 2005. Режим доступа:

- http://www.elitarium.ru/2005/12/07/opredelenie_svoego_stilja_poznanija.html , свободный Загл. с экрана.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. London: Learning and Skills Research Centre, 2004. 182 p.
- Kolb D.A., Kolb A.Y. The Kolb Learning Style Inventory Version 3.1. Technical Specifications. Boston: Experience Based Learning Systems, Inc. & Case Western Reserve University. 2005., 72 p.

Эмоциональное содержание феномена акме

Каменева Людмила Владимировна, аспирантка Луганского национального университет имени Тараса Шевченко, Украина, lyu-ka@yandex.ru

Введение. Вопросом смысла жизни озадачивались многие поколения людей. Это один из наиболее распространенных запросов у клиентов психологических консультаций. Возникает он, когда мы задумываемся о той вершине, которую можем достигнуть, о том личном предназначении, которое можем реализовать в своей жизни. По определению в психологическом словаре, акме — это достижение человеком наивысших вершин в жизнедеятельности и самореализация творческого потенциала, который является основной общечеловеческих общих возможностей [9]. Акме в жизни человека – это та важная цель, которая направляет деятельность личности на ее достижение. Профессиональное акме – это причина осознанного выбора личностью профессиональной деятельности, которая мотивирует на успехи в профессиональном обучении. Из сказанного, очевидна ценность изучения акме и механизмов его достижения. Эмоциональное содержание феномена акме может быть раскрыто через составляющие его переживания – переживание счастья, включающее в себя чувство полноты жизни, удовлетворенности ею, оптимизм, интерес, удовлетворенность деятельностью, эмоциональный тонус.

Анализ предметной области. Принимая во внимание новизну изучения феномена акме с позиций его эмоционального содержания, мы понимаем возникающие в этой связи методологические сложности теоретического обоснования нашего исследования. Поэтому междисциплинарность его явилась необходимым и оправданным средством обоснования.

Под акме в нашем исследовании мы будем понимать процесс интенсивного роста и качественного прыжка в развитии (по И.Н. Семенову). Именно данная модель акме позволяет человеку управлять индивидуальнопрофессиональным развитием, делая его постоянным процессом творческого саморазвития. Данный процесс по мнению И.Н. Семенова постоянен и имеет восходящее направление.

Центральной категорией акмеологии, обозначающей область ее исследований, является «профессионализм деятельности», раскрываемый через понятия результативности, продуктивности, эффективности деятельности [5].

Продуктивность по сути своей есть достижение результата, то есть продуктивность равна результативности. В то же время всегда является ценным не только результат, но и путь к нему. В данном ключе важным является такой фактор как умение оптимально распоряжаться ресурсами для достижения цели. Данное умение в литературе упоминается как эффективность. Таким образом, для оценки достижения или недостижения личностью своего акме, мы будем использовать критерий эффективности личности. Под эффективностью мы будем понимать способность личности достигать высоких результатов в своей деятельности при использовании оптимального количества ресурсов: личных (способностей и времени), материальных (средства), информационных (технологии).

Опираясь на системный подход, акмеологи предлагают дополнять его еще двумя позициями: результат субъекта деятельности и обратная связь как входящая информация для самокоррекции и самореорганизации деятельности, рассчитанной на достижение более высокого результата [11].

Говоря об обратной связи, получаемой личностью от результатов своей деятельности, мы фактически говорим о социальном признании. Именно критерий социального признания показателен для личности как индикатор успеха ее деятельности, как результат целенаправленных усилий на социализацию и максимальное использований своих умений и навыков.

В связи с выше изложенным перед нами встал вопрос: а как мы поймем, что человек достиг своего акме. Как оценим его достижения в настоящий момент, насколько они максимальны?

Признание, по Акселю Хоннету, - это многоуровневое измерение, которое характерно для любых взаимоотношений между субъектами и регламентирует их нормативно[16]. Для этого А. Хоннет вводит понятие взаимного признания. Следуя типологии Акселя Хоннета, мы выделяем три сферы взаимного признания: эмоциональное признание, правовое признание и социальное признание.

В контексте нашего исследования мы будем использовать категорию «социальное признание», так как для системного подхода традиционно важным является рассмотрение личности в социальном аспекте. Таким образом, сфера взаимного социального признания базируется на принципе дос-

тижений и заслуг перед обществом. Социальное признание является также показателем достижения высоких результатов в разных сферах жизни человека: это и признание в профессиональной сфере, в сфере социальных контактов (признание и высокий статус личности, достигающей своего акме в группе).

Человек, который имеет социальное признание общества, обладает также позитивным образом себя как субъекта деятельности, что формирует в нем самопринятие и самопризнание. Именно самопризнание позволяет человеку черпать силы для движения к своему акме, являясь важным ресурсом личности. А самопризнание и самодоверие, по Зелигману, результат оптимистического стиля мышления [15].

Детерминируют саморазвитие многие факторы, значительную часть которых сосредоточена в эмоционально-волевой сфере личности. Через эмоции человек развивается изначально, в основе познавательной активности лежит интерес.

К. Анохин указывает на важную роль, которую играют положительные эмоции в обучении. Удовлетворение потребностей, если оно сопровождается положительной эмоцией, способствует обучению соответствующей деятельности, а негативные эмоции, получаемые при неудаче в получении планируемого результата, вызывают демотивацию на выполнение неэффективной деятельности и поиски новых, более успешных способов достижения цели, то есть иной деятельности.

Позитивные переживания дают большую ценность деятельности, положительные эмоциональные состояния существенно влияют на физическое и психическое здоровье, работоспособность и креативность личности [1].

Основатель гуманистической психологии А. Маслоу в своей работе о пиковых переживаниях указывал на то, что в момент пикового переживания человек посещает свой «персональный рай» и обладает признаками само-актуализирующейся личности. При этом посещение «персонального рая» характеризуется переживанием человеком счастья. Понятие о самоактуализации легло в основу многих трудов известных акмеологов, которые связывают самоактуализацию с реализацией смысла жизни человека. Абрахам Маслоу считает, что человек изначально по своей природе стремится к самоактуализации, и это путь к удовлетворению своих бытийных потребностей [10]. К бытийным потребностями мы будем относить потребность в развитии, достижении своего акме.

Исследованиями счастья, его природы, его детерминации занимались такие ученые как, в первую очередь, М. Аргайл, К. Изард, а также отечественные ученые П. Ильин, Н.Л. Карпова, антропологи М.В. Бахтин и И.В Сидоренко [1, 4, 7, 8, 13].

Поскольку рассматриваемые нами в исследовании основные понятия акме и счастье малоизученны и субъективны, велика важность в определении данных понятий.

Счастье — это эмоциональное состояние, при котором человек испытывает внутреннюю удовлетворенность условиями своего существования, полноту и осмысленность жизни, применение своих способностей и талантов, осуществление своего назначения (М. Бахтин).

По А. Маслоу, базовым элементом счастья является чувство полноты и насыщенности жизни. Действительно, человек, переживающий счастье, расширяет границы своего восприятия действительности и это дает ему способность видеть в реальности больше граней, что делает эту реальность более полной, насыщенной. Данная особенность дает дополнительную способность человеку покорить свою профессиональную вершину.

Настоящий профессионализм как результат достижения акме всегда сильно мотивационно-эмоционально заряжен и направлен на осуществление именно данной деятельности, и будущий результат этой деятельности обладает высокой ценностью [4]. Именно эта заряженность объясняет те способности преодолевать все возникающие на пути у человека препятствия, чтобы реализоваться в своей профессии. Именно эта заряженность заставляет человека ставить высокие цели, являет ему в фантазиях его «каменный цветок», то есть ту вершину мастерства, которую еще не достигал никто, но в достижении которой человек уверен.

Мы предполагаем, что человек испытывает счастье, идя к своему акме.

К. Изард указывал на то, что счастье — это очень высокий уровень радости. Он называет основные причины счастья: успех и социальное одобрение; применение умений; музыка, другие виды искусства и религия; погода и окружающая природа; отдых и релаксация.

Таким образом, мы видим, что стремление к реализации своих умений и способностей, дают человеку понимание его предназначения как профессионала, как личности. Применяя максимально свои способности, человек испытывает радость, счастье и чувство полноты жизни. Эти эмоции являются мотивацией к достижению своего акме.

Как мы уже говорили ранее, что удовлетворенность жизнью складывается из многих факторов, значимыми из них являются удовлетворенность работой, социальные контакты, которые дарят счастье как эмоциональное переживание, успех в профессиональной деятельности и, соответственно, признание в среде профессионалов.

Учитывая эмоциональную и когнитивную составляющие счастья, можно говорить о том, что саморефлексируя о своей жизни, человек понимает причины своего счастья, управляет своей жизнью так, что события его жизни приводили его к переживанию счастья. При этом мы помним, что и само-

движение – Бытийная ненасыщаемая потребность и переживание счастья – также Бытийная ненасыщаемая потребность, которые, объединяясь, дают мощную мотивационную поддержку человеку на пути к своему акме.

Так как счастье обладает не только эмоциональной, но и когнитивной составляющей, значимым для его переживания является стиль мышления. М. Зеллигман описывает специальный стиль мышления, который он называет «оптимистическим». Для данного стиля характерно перераспределение ответственности за успехи и неудачи на себя и других. В частности, оптимистичные люди склонны приписывать успехи себе, а неудачи — обстоятельствам. Напротив, пессимисты, видят во всех неудачах собственные промахи, а во всех успехах всего лишь волю случая, тем самым, занижая свою самооценку. Для оптимистичных людей так же характерна более высокая активность, так как у них нет страха неудачи. Данный фактор помогает оптимистам совершать более частые и серьезные экспансии в окружающий мир с верой в удачный исход экспансии. Пессимисты же, напротив, из-за страха неудачи, занижая самооценку, предпочитают не предпринимать активных действий по достижению цели [6].

Про активного человека часто говорят, что он «в тонусе». Активность имеет прямую связь с субъектностью и является ее составляющей. В психологии существует понятие «эмоциональный тонус», которое означает о вовлечение в деятельность, интерес, направленность внимания на предмет деятельности[1, 7]. И здесь просматривается связь между успехом в деятельности и эмоциональным тонусом через мотивацию на осуществление конкретной деятельности.

Таким образом, эмоциональное содержание феномена акме — это эмоции, которые переживаются личностью в процессе достижения своего акме.

Методика. Для оценки уровня эффективности нашей выборки были использованы следующие методы:

- метод анализа результатов деятельности (исследование служебной документации респондентов по критерию «достижения»);
- экспертная оценка процессиональной эффективности исследуемых. Экспертами выступали первые руководители, деловые партнеры наших респондентов, психологи, бизнес-тренеры компаний, которые участвовали в исследовании. Среди экспертов собирались мнения по поводу таких сфер деятельности респондентов как: деятельность профессионала, профессиональное общение и личность профессионала.

Таким образом, выводился интегральный показатель «уровень эффективности».

- биографическое интервью с фрагментами методик «Самооценка жизненного пути», «Гордость», «Наиболее важные биографические события»; - авторская анкета, направленная на исследование самооценивания фактов жизни.

Для исследования эмоционального содержания феномена акме было использовано:

- изучение уровня счастья (Оксфордский опросник счастья);
- изучение уровня оптимизма (по методике М. Зеллигмана);
- изучение уровня удовлетворенности работой (по Р. Кунину);
- изучение индекса удовлетворенности жизнью (по Н.В. Паниной);
- оценка уровня интереса и эмоционального тонуса (по Н.А. Курганскому и А. Немчину)

Для обработки использовалась программа Statistika 5.0.

Экспериментальная часть. Нашу выборку составили 74 человека и структура выборки такова: руководство среднего и высшего звена 4 трудовых коллективов, отдельные частные предприниматели-собственники успешного и стабильного бизнеса, профессионалы, фрилансеры, признанные социумом как высококомпетентные специалисты. Таким образом, распределение выборки по социальному статусу выглядит следующим образом: руководителей – 25 человек (34%), профессионалов – 36 человек (48%), предпринимателей – 13 человек (18%)

Возрастной интервал нашей выборки 24-48 лет. 24-30 лет – 11 человек (15%); 31-40 лет – 51 человек (69%), 41-48 лет – 12 человек (16%).

Под эффективностью мы будем понимать достижение стабильно высоких и социально признаваемых результатов в профессиональной деятельности, профессиональном общении и в личностных достижениях профессионала с оптимальными затратами времени и сил.

При этом эффективность можно разделить по 3 вида: недостаточную, достаточную и высокую. По мнению экспертов, к недостаточной может быть отнесена нестабильная эффективность, сочетающая в себе периоды подъема и спада результатов профессионала, к достаточной – отсутствие спадов в течение длительного времени и постоянным небольшим ростом, высокой – стабильно высокие результаты с постоянным ростом от 10% в год в периоде от 2 лет.

Экспертам было предложено оценить эффективность испытуемых по принципу: высокая, достаточная и недостаточная. Таким образом, по данному критерию выборка была разделена на 3 подвыборки с различием по уровню эффективности. Разделение получилось следующим:

Недостаточная эффективность – 24 человека (32%);

Достаточная эффективность – 25 человек (35%);

Высокая эффективность – 25 человека (33%).

Следующей важной для анализа характеристикой нашей выборки было признание наличия или отсутствия достижений. В анкете был задан вопрос

о самом большом достижении в жизни испытуемых. Полученный результат можно структурировать следующим образом:

- 1) Достижение есть и названо 56 человек (76%),
- 2) Достижение не названо или не диффиренцировано 18 человек (24%)

Для мониторинга основных ценностей и мотивов достижений при беседе с испытуемыми, используя метод «3 важных события», мы просили назвать 3 основных события их жизни. Наиболее частые ответы были такими: выбор образования, рождение детей, свадьба, строительство дома (покупка квартиры), построение своего бизнеса.

Если проанализировать данные ответы, то их можно условно разделить на 4 класса: 1 класс: события, относящиеся к личности респондента (работа над своей личностью, тренинги, образование). 2 класс: события, относящиеся к карьере респондента (построение бизнеса, получение должности, почести и награды за заслуги в работе). 3 класс: события, относящиеся к делам семьи респондента (рождение детей, свадьба, строительство дома). 4 класс составили нулевые значения, которые мы присваивали недифференцированным событиям и их отсутствию. Примерами ответа на данный вопрос, получившими 4-й класс, были «ничего интересного», «главное событие – моя жизнь», «затрудняюсь ответить», «не знаю», «они еще впереди».

Таким образом, выборка по данному критерию была разделена на 4 группы, где группирующим критерием была сфера жизни человека, в которой названы главные события жизни.

- 1-й класс (личность) 15 человек, что составило 20% выборки
- 2-й класс (семья) 30 человек, что составило 41 % нашей выборки.
- 3 класс (работа, карьера) 11 человек, что составило 15 % выборки.
- 4-й класс (событие не названо или недиффиренцировано) 18 человек или 24% выборки.

Используя метод дисперсионного анализа, нами выявлена значимые различия по группам по критерию «Достижения дифференцированные», куда входят такие ценности как «семья» и «работа, карьера» и «Эффективность». Это позволяет нам сделать вывод о том, что достижение акме супруга, родителя и профессиональное акме взаимно детерменируют друг друга. Принятие социальных ролей супруга и родителя мотивируют личность на достижение профессионального акме и успехи в профессиональной деятельности, высокая эффективность мотивируют личность на достижение акме супруга и родителя. Иными словами, достигая акме супруга, родителя личность как бы «подтягивает» достижение профессионального акме.

Важным для анализа оказалось семейное положение испытуемых, так как с ним выявлены некоторые, описываемые ниже, значимые различия у подвыборок.

По семейному положению выборка разделилась таким образом: женат (замужем) – 45 человек, холост (незамужем) – 19 человек, разведен(а) – 10 человек.

Исходя из приведенных данных, можно сделать вывод о том, что большая часть выборки находится в зоне акме супруга(и) – 60%, так как семейный стаж у них, как правило, более 10, что стало известно из материалов биографического интервью. Принятие данной социальной роли - еще одно свидетельство достижения личностью своего акме. Принятие роли супруга(и) также часто связано по времени небольшим промежутком с принятием роли родителя. Этому свидетельство - признание самым большим достижением в своей жизни наличие детей у 28% опрашиваемых. Это наиболее часто встречающееся из называемых респондентами достижение.

Для определения людей, оказавших наибольшее влияние на обследуемого мы использовали в интервью вопрос: «С кем у Вас ассоциируются главные события в жизни?». Полученные ответы можно условно разделить на три категории: «Я», «Другие», «Недиффиренцировано».

Таким образом, мы получаем следующее распределение: Я - 63%, Другие - 15%, недиффиренцировано - 22%.

Наибольшая доля респондентов ответили, что причиной самых главных событий в их жизни являются они сами, из чего мы можем сделать вывод о сильной субъектной позиции наших респондентов.

Таблица 1. Уровень различия по подвыборкам (группирующий критерий – уровень эффективности)

, , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	F	p-level
Достижения (наличие или отсутствие)	2,90	0,06**
Пол	6,30	0,00*
Семейное положение	4,73	0,01*
Достижения дифференцированные	4,94	0,01*
К-во хобби	0,12	0,89
Оптимизм	1,14	0,33
счастье	11,31	0,00*
Удовлетворенность работой	3,52	0,04*
Удовлетворенность жизнью	4,51	0,01*
интерес	3,76	0,03*
Эмоциональный тонус	3,49	0,04*

^{*} различия значимы на уровне p<0,05; ** существуют различия на уровне тенденций p<0,10

Различия между группами по переменным «эффективность» и «уровень оптимизма» оказался незначимым, о чем свидетельствуют данные дисперсионного анализа. Обнаружены различия на уровне тенденций между группами с недостаточной и высокой эффективностью. Между группами с недостаточной и достаточной и высокой значимых различий не выявлено.

Наиболее значимые различия в подгруппах нами были получены между «эффективностью» и «уровнем счастья». F=11,3 при p < 0,00.

Данный результат указывает на взаимодетерминацию счастья и акме, что позволяет нам сделать вывод о том, что в процессе достижения своего акме личность переживает счастье, и счастье, переживаемое личностью во время достижения акме, является одним из критериев акме.

По данным М. Зелигмана и М. Аргайла, счастье включает в себя такие переживания как удовлетворенность работой и удовлетворенность жизнью. В частности, М. Аргайл говорит о том, что человек большую часть времени бодрствования проводит на работе и соответственно удовлетворенность работой может быть принята за удовлетворенность жизнью. В нашем исследовании мы разделили эти переменные и отдельно исследовали удовлетворенность работой и удовлетворенность жизнью. Данное разделение исходит из знания исторических процессов. Кризис 90-х сильно повлиял на представителей нашей выборки, выпав на пору их активного профессионального становления. Данный факт повлек за собой изменение сферы деятельности по отношению к полученному образованию. Многие специалисты оказались невостребованными или уровень зарплат по их специальностям был очень низким, что не позволяло удовлетворять основные жизненные потребности. Выбирая востребованные специальности, люди не испытывали удовлетворения, так как их работа не была источником радости и самореализации, она служила источником обеспечения основных потребностей. В среднем, после 2000 года части (37%) наших респондентов удалось вернуться в профессию. Другая часть респондентов совершила карьеру в тех областях, в которые они попали во время кризиса (54%). Часто этой областью профессиональной деятельности была торговля.

Итак, рассмотрим удовлетворенность работой. Данный показатель значимо отличается по нашим подвыборкам .

Данный факт свидетельствует о том, что респонденты, обладающие высокой эффективностью, чаще других респондентов переживают удовлетворенность работой. В профессиональной деятельности они находят еще одну область самореализации, приложения творческого потенциала.

Удовлетворенность жизнью, которую респонденты понимают как «состояние удовлетворения, комфорта», «чувство полноты жизни» также значимо отличается по повыборкам. Еще Гегель обратил внимание на то, что

личность более устойчива, здорова и продуктивна, если она многогранна. Кроме того, если обратиться к этимологии слова «счастье», то это согласие со своей участью, и здесь удовлетворенность жизнью как согласие со своей участью является критерием счастья.

Данный факт свидетельствует о том, что респонденты, обладающие высокой эффективностью, чаще других респондентов испытывают удовлетворенность жизнью и удовлетворенность работой. Удовлетворенность работой видна (по М. Аргайлу) через интерес к деятельности. В нашем исследовании обнаружены значимые различия по подвыборкам по переменным «интерес» и «эффективность». То есть респонденты, испытывающие максимальный интерес к деятельности, достигали более высокого результата в ней, совершая восхождение к своему профессиональному акме.

Интерес к профессиональной деятельности перекликается с основными признаками самоактуализации. Понимание своей профессиональной цели, возможности самореализации в профессии, достижения больших высот и признания в профессии дает дополнительный мотив к высокоэффективному труду. Интерес способствует более высокой концентрации внимания к предмету деятельности, мотивирует на творческую самореализацию. Что является еще одним критерием акме (по А.А. Бодалеву).

Близкое интересу понятие — эмоциональный тонус. Здесь также отмечены значимые различия по подвыборкам . Видимая нами зависимость говорит о том, что при достижении своего акме у человека преобладают позитивные эмоции, он пребывает в состоянии бодрости. Как показатель, противоположный стрессу, эмоциональный тонус говорит о том, что деятельность приводит человека в состояние легкости, вовлеченности. Это состояние легкости и вовлеченности позволяет не зацикливаться на неудачах, а искать разнообразные способы выхода из фрустирующих ситуаций. В этом человек проявляет творческую инициативу, так как восприятие реальности согласно теории самоактуализации, расширено и вследствие этого становится видимым большее количество комбинаций для решения проблемных вопросов.

Результат данного исследования и направление для практического применения полученных нами результатов – это корреляция между общем уровнем счастья (по М.Аргайлу) и эффективностью личности как индикатором достижения ею профессионального акме. Зная о том, что счастье имеет две основные составляющие: эмоциональную и когнитивную, человек может работать над повышением общего уровня счастья, что, исходя из результатов исследования, позволит достигать большей профессиональной эффективности и высшего ее проявления, профессионального акме.

Несомненно, важным является выявленный факт корреляции между семейным положением и акме. Очевидная акмеологическая направленность данной зависимости позволит изменить отношение молодых людей к идее создания семьи, так как в последнее время намечается тенденция позднего вступления в брак и позднего рождения детей, что, исходя из биологических законов, не способствует оздоровлению нации. Желание сначала «сделать карьеру», а затем создавать семью является причиной того, что брачный возраст украинцев имеет тенденцию к увеличению. Понимание человеком того, что создание семьи и рождение детей – не препятствие к достижению своего профессионального акме, а, наоборот, мотивирующая сила, как мы считаем, позволит большему количеству людей достигнуть в пору своей зрелости многовершинное акме (профессиональное, супруга и родителя).

В экспериментальном раскрытии зависимости удовлетворенности работой от интереса и эмоционального тонуса лежат условия успешной нематериальной мотивации, что является значительной проблемой многих руководителей, а выраженное акмеологическое значение данной зависимости позволяет управлять самомотивацией личности на рабочий процесс.

Библиография

- 1. Аргайл М. Психология счастья. СПб: Питер, 2004.
- 2. Бахтин М. В. Вечные ориентиры счастья. Полное собрание сочинений. Том 1. М., 2001 2003.
- 3. Бодалев А.А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития // Мир психологии М., 1995, №3.
- 4. Деркач А.А. Теоретические проблемы акмеологии // Психология личности: новые исследования (под ред. К.А.Абульхановой, А.В.Брушлинского, М.И.Воловикокой). М., 1998.
- 5. Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. М., 1993.
- 6. Зелигман М. Как научиться оптимизму. М.: Вече, Перстей, АСТ, 1997.
- 7. Изард К. Психология эмоций. –СПб: Питер, 2007.
- 8. Краткий акмеологический словарь / Автор составитель проф.
- В.Г.Зазыкин // http://akmeolog.narod.ru/termin.html
- 9. Маслоу А. На подступах к психологии бытия. // http://psylib.org.ua
- 10. Пальчевський С.С. Акмеологія. Київ: Кондор, 2008.
- 11. Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. /под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. -М, 2004.-4.1.-С. 72-81.
- 12. Семенов И.Н. Акмеология новое направление междисциплинарных исследований человека // Общественные науки / Современность, 1998. №3. С.85-87.
- 13. Сидоренко И.В. Философско-антрополо гическое исследование счастья // http://www.max-scheler.spb.ru/content/view/58/54/
- 14. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. М., 1981.

Социально-психологические и педагогические проблемы профессионализации личности: синергетический подход

Ковалевич Мария Степановна, заведующий кафедрой, канд. пед. наук, доцент Брестский госуниверситет имени А.С. Пушкина, кафедра педагогики детства, г. Брест, Республика Беларусь, maria_brest@tut.by

Введение. Развивающемуся обществу нужны высококультурные, образованные, предприимчивые специалисты-профессионалы, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают чувством ответственности за свою судьбу и судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. На решение поставленных задач направлены реформы, которые переживает современная высшая школа. Она постепенно переходит к новой образовательной парадигме, приоритетами которой являются интересы личности, адекватные тенденциям интенсивного развития общества.

Смена традиционной парадигмы образования на гуманистическую, личностно-ориентированную (Е.В. Бондаревская, 1997; В.В. Сериков, 1994; И.С. Якиманская, 1996 и др.) требует пересмотра ряда представлений относительно образовательных целей. Задача традиционной системы образования, состоящая в выработке у студента знаний, умений, и навыков, не соответствует той реальности, с которой имеет дело современный человек. Сегодня применение общеобразовательных и профессиональных знаний является творческой задачей, решаемой каждый раз в неповторимой ситуации.

Переход к демократическому и гуманистическому образованию, наполнение содержания образования общечеловеческими ценностями и личностными смыслами актуализирует необходимость перевода образовательного процесса в режим развития и саморазвития, при котором задействуется синергетический самоорганизационный потенциал личности.

Сегодня одним из самых популярных понятий менеджмента является «неопределенность» не в смысле незнания, а как постоянная изменчивость условий, поведения (в частности, возникновения новых связей). В условиях динамизма современного мира профессий и профессионалов полный учет и просчет заранее, до мелочей всех деталей жизненного пути личности становится маловероятным. Хорошо отлаженные механизмы «плановой профориентации» вошли в противоречие со стихийностью, неопределенностью, непредсказуемостью внешней по отношению к самоопределяющейся личности социальной среды. Традиционные принципы организации профориентационной работы не являются достаточными для обеспечения эффективного профессионального самоопределения поскольку произошли фундаментальные изменения в культурно-ценностной ориентации человека. В итоге изменилась модель личности: замкнутая статичная личность человека индустриального общества стала динамичной. Поэтому новая образовательная парадигма рассматривает самоопределяющуюся личность как открытую самоорганизующуюся систему, обладающую эмерджентными (внезапно возникающими) свойствами, для социально-психологической и педагогической поддержки которой необходимо знание и правильное применение принципов синергетики с целью продуктивного использования потенциала личностной самоорганизации.

Синергетическая парадигмальная установки на социогуманитарном методологическом горизонте

Анализ новейших философских, социологических, психологических и педагогических источников позволяет утверждать: появление синергетической парадигмальной установки на социогуманитарном методологическом горизонте является свершившимся фактом, имеющим определенные последствия и для психолого-педагогических наук.

Как показали выполненные исследования, синергетическая концепция может способствовать глубокому познанию таких сложных, нелинейных, открытых систем, как общество, человек и его деятельность, в том числе и профессиональная. В настоящее время итогом продвижения синергетики в сферу образования стали идеи, отправной точкой которых является синергетичность процесса образования.

Отдельные аспекты теории самоорганизации с педагогической точки зрения нашли отражение в работах В.А. Аршинова, 1993; М.В. Богуславского, 1995; Л.Я. Зориной, 1996; Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, 1994; Г.Г. Малинецкого, 1996; Н.М. Таланчука, 1993 и др.

Авторами вскрываются синергетические закономерности образовательной деятельности, показано, что синергетический подход основывается на доминировании в образовательной деятельности самообразования, самоорганизации, самоуправления и заключается в стимулирующем или побуждающем воздействии на субъекта с целью его самораскрытия и самосовершенствования, самоактуализации в процессе сотрудничества с другими людьми и с самим собой.

Возникла новая область педагогического знания *«педагогическая синергетика»* (Н.М. Таланчук, 1993), которая основывается на законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития образовательных систем. Педагогическая синергетика дает возможность по-новому подойти к разработке проблем самоопределения и развития личности, рассматривая прежде всего их с позиции открытости, сотворчества и ориентации на саморазвитие.

Синергетика позволяет методологически усилить значимость процесса самоопределения и развития личности как субъекта деятельности, придав законченный вид следующим педагогическим принципам:

- центр образовательного процесса самоопределяющаяся личность;
- обучающийся субъект обучения и воспитания, в образовательном процессе занимает активно-творческую позицию;
- свобода самовыражения и самореализации личности в образовательной среде, поиск индивидуальной стратегии самоопределения в жизни и профессии;
- актуализация принципов активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества;
- обучающий и обучающийся открытые, саморегулирующиеся системы, стремящиеся к развитию субъектности и субъективности;
- свобода выбора стратегии индивидуального жизненного пути, а значит, выбора образовательных программ, курсов, глубины их содержания и самого преподавателя.

Таким образом, синергетика является «партнером» новой педагогики, или неопедагогики, так как синергетика переводится с латинского как со-энергетичность, со-дружество, соработничество. Следовательно, и синергетика, и новая педагогика действуют в рамках открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, игры. Синергетическое образование, также как и новая педагогика, — это самообразование, самоопределение, стимулирующее человека на собственные, может быть еще не проявленные, скрытые, возможности.

В процессе обучения новая педагогика, во-первых, действует по принципам механизма самоорганизации, самодостраивания, автопоезиса, то есть по принципам креативного мышления. Во-вторых, на базе увеличения разнообразия, переоценки ценностей происходит отбор, отсечение всего «ненужного» для успешного личностного и профессионального развития. Втретьих, в процессе самоорганизации и самоопределения происходит восполнение недостающих «звеньев», самодостраивание, самосборка личностных характеристик, необходимых для будущей успешной профессиональной деятельности. В-четвертых, предоставляется возможность выйти «за», отрефлексировать то, что ты создаешь с более высокой позиции. И, в-пятых, самоопределяющаяся личность получает возможность выйти на новый уровень развития, а также получить готовый «продукт» в виде реально осуществимого плана профессионального будущего, затрачивая на его составление минимум усилий.

В синергетическом контексте процедура профессиональной ориентации – это не вещание, просвещение и преподнесение готовых профессиографических знаний учащемуся, это ситуация поиска, приращения собственных знаний, поиска собственных способов построения жизненной и профессиональной перспективы развития. Такой способ профессиональной ориентации является наиболее действенным не только в плане удовлетворения общественных потребностей в специалистах необходимой квалификации, но и в плане самоопределения, самореализации, саморазвития личности, развития креативных способностей, что является важнейшим элементом новой педагогики. Таким образом, педагогическая синергетика видит в личности равноправного партнера, способного к самоопределению и самореализации и требующего бережного и внимательного отношения к себе.

В аспекте синергетической теории развития представляется оправданным сделать акцент на рассмотрении понятия «самоопределение» как «становление». Так, главная мысль известных философов постмодерна Ж. Деррида и Ж. Дилеза заключается в том, что становление рассматривается как основное событие и метафизическая суть мира. Становление — это всегда беспокойство, смыслоскольжение по поверхности — поверхности/границе между хаосом и порядком. Фиксация хаоса и порядка — сугубо логоцентристская оппозиция, которая, как и остальные бинарные оппозиции, деформирует наше представление о мире. Исконный мир (мысль о мире) — это мир, различение, всегда среднее между хаосом и порядком. В мире есть смысловые структуры, но их бытийствование есть чистое становление, взаимоперетекание неопределенности и определенности. Совмещение становления, синтезирующего начала (хаоса) и различения, диверсифицирующего начала (порядка) как новых установок мировосприятия — основной приоритет постмодернистского мировидения.

Проецируя такого рода рассмотрения на область педагогики, отметим, что понятия «хаос» и «случайность» если и рассматривались педагогами, то только в связи с описанием нежелательных ситуаций и носили существенно негативный оттенок. Что же касается термина «становление», то ему педагоги почти всегда предпочитали такие термины, как «формирование» и реже «развитие».

Таким образом, можно предположить, что термин «становление» будет играть важную роль в неопедагогике – педагогике, основывающейся на принципах синергетического взаимодействия. Оппозиция «формирование личности учащегося» – «совершенствование мастерства учителя», видимо, должна уступить место сочетанию «становление личностей в процессе ценностно-информационного взаимодействия».

Далее отметим следующее:

- 1) сформулированные на общеметодологическом уровне возможности применения синергетических идей в образовании пока еще не нашли отражения в теоретических и практических исследованиях по профессиональной подготовеке и профессиональной самореализации;
- к исследованию процесса профессионализации все еще слабо привлекаются методологические основы нового поколения, в том числе синергетики:
- 3) технологии организации профориентационной работы в школе и ВУ-Зе в большинстве случаев остаются традиционными, не реализующими на практике механизмы и принципы самоорганизации.

Цель нашего исследования: разработать теоретико-методологические основы организации профессионального самоопределения и самореализации, создать на этой основе модель такой организации и выявить механизмы ее практической реализации в целях повышения эффективности профессионального становления студенческой молодежи.

При этом мы исходили из того, что проблема профессионального становления специалиста не является неизменной, раз навсегда данной, она имеет динамический характер. А динамические модели не могут игнорировать факт системных кризисов.

Теоретическое моделирование процесса профессионального становления личности

Смыслообразующий потенциал самоорганизационной парадигмы для построения синергетической модели профессионализации достаточно высок. И синергетические наработки оказываются здесь мощным смыслообразующим основанием: появляется возможность посмотреть на проблему профессионального становления под углом "нелинейного взгляда", формулируя ее на основании "нелинейного мышления". Принимая самоорганизационную модель в качестве образца для характеристики процессов профессионального становления личности, мы делаем акцент на принципиальной нелинейности этих процессов. Самоопределение и самореализация личности идет нелинейно, с ответвлениями, тупиковыми вариантами, причем выход на эти траектории – дело случая, малой флуктуации в период личностного кризиса. Это меняет наше представление о жестком детерминизме и не позволяет строить долгосрочные профессиональные планы и проекты.

Прогностическая сила линейных моделей профориентационной работы была тем основным базисом, на котором покоилась уверенность модернистских проектов. Поливариантность возможных перспектив профессионального становления личности – главный критерий новых самоорганизационных моделей. В области личностного и профессионального самоопределения и самореализации, где действуют нелинейные законы, планирование

возможно только в очень приблизительном, вариативном смысле. Чем оно детальнее, тем ненадежнее.

Потребность в таком взгляде — следствие тех реальных фактов жизненного и профессионального становления, которые не вписываются в традиционно линейную точку зрения. Эти факты сейчас непрерывно возникают с той или иной интенсивностью, разрушая основанные на линейных моделях прогнозы и поражая нас своей непредсказуемостью: за полчаса до окончательного срока подачи документов для поступления в ВУЗ абитуриент решает свою профессиональную судьбу, выбирая факультет, где меньше конкурс и соответственно более низкий проходной балл.

Проблема профессионализации личности относится к категории проблем, требующих для своего осмысления нового методологического оснащения, а также к ряду тех социальных и психолого-педагогических явлений, которые в рамках предшествующего, во многом линейного взгляда на закономерности личностного и профессионального роста просто выводились из поля зрения, не замечались психолого-педагогической теорией и практикой, определялись как случайные, ненаучные.

Первая проблема — это *проблема кризиса*. Если вопросам профессиональной ориентации как линейному процессу накопления профессиографической и психологической информации традиционно уделялось достаточно внимания в теории профориентации, то проблема кризиса как бы выводилась из рассмотрения классической педагогической теорией. Если же углубиться в недра отечественной психологической науки, то можно сказать, что самоорганизационный подход к внутреннему миру личности, ее кризисам и драме предвосхитил Л.С. Выготский, предполагая описать внутренние процессы личностной динамики в модели драмы, акцентируя на изначальной напряженности сознания. Правда, этот проект так и не был реализован (Ярошевский М.Г., 1993. С. 37).

Педагоги, столкнувшись с ситуацией кризиса в процессе профессионального самоопределения и самореализации в условиях социокультурной неопределенности на практике, обнаруживают свою методологическую необеспеченность перед лицом вставших проблем. Среди них: факторы, приводящие к кризисам профессионального становления; причины, ведущие к неосознанному, случайному выбору; несовпадение результатов профессионализации с надеждами самой самоопределяющейся личности; непредсказуемость последствий необдуманного профессионального выбора.

Многие из этих загадок могут найти логичную интерпретацию в рамках самоорганизационной теории, для которой кризис в процессе профессионального становления является наиболее значимым моментом в плане активизации процесса самоопределения и самореализации личности. Рано или поздно в существовании неравновесной системы наступает фаза опас-

ного снижения устойчивости, когда, в силу изменившихся внешних или внутренних условий, наработанные ранее шаблоны жизнедеятельности способны привести к ее разрушению. Такую фазу и выделяют при помощи термина кризис. Кризис здесь понимается как разрядка экстремального состояния и момент самоорганизации. С синергетической точки зрения идея антикризисности парадоксальна по своей сути, так как антикризисное управление предполагает погашение самоорганизации и самоопределения.

В плане моделирования процессов самоопределения и самореализации, механизмов развития профессионального самосознания интересны, на наш взгляд, работы С.П. Курдюмова и Е.Н. Князевой. Наиболее важным синергетическим понятием для реализации своей задачи авторы считают понятие аттрактора. "Здесь [в механизмах человеческого творчества] представляется важным развернуть представление о выпадении на структуру-аттрактор как процесс, ответственный за самодостраивание структуры в открытой нелинейной среде" (С.П. Курдюмов, Е.Н. Князев, 1994. С.111). Поскольку процесс профессионального становления каждый раз происходит в новых условиях и является процессом сугубо индивидуальным и творческим, то к нему могут быть применены закономерности и механизмы творческого мышления. Если происходит выход на структуру-аттрактор, то процесс попадания элементов системы в область притяжения этой структуры так же естественен, как и процесс попадания тел в гравитационное поле, вблизи которого они оказываются. И как только в ходе блуждания между возможными путями эволюции происходит попадание в область притяжения одного из аттракторов, судьба системы оказывается решенной и происходит самодостраивание структуры.

Поэтому задача педагога состоит в том, чтобы содействовать самоопределяющейся личности, переживающей кризис, в ее выходе из кризисного состояния, попадании на оптимальный аттрактор, аттрактор личностного роста, креативного развития, самоактуализации. Педагог может предупреждать кризисы, связанные с ошибками профессионального выбора, способов самореализации, можно ослабить разрушительную силу кризиса, сознательно поддержав адаптационные возможности личности, можно помочь ей в сохранении и раскрытии генетического и социокультурного потенциала и на этой основе выйти из кризиса в направлении саморазвития, самосовершенствования, самосозидания, избежав самоотрицания, саморазрушения, деградации. С педагогических позиций смысл педагогической поддержки — выявить и организовать условия, при которых возможен спонтанный переход личности — через точку бифуркации — на благоприятную траекторию развития.

Основным понятием, обслуживающим эти теоретические представления и связанным с проблемами личностного кризиса, в нашем исследовании

является понятие бифуркационной точки как альтернативной развилки веера возможностей, критического момента неопределенности вариантов будущего самореализующейся личности. Картина прохождения нелинейной самоорганизующейся системы через бифуркационную точку позволяет дать самоорганизационную трактовку феноменов личностного и профессионального становления. В этой связи особо следует выделить такую проблему, как непредсказуемость выбора самоопределяющейся личностью, находящейся в точке бифуркации направления и способов профессионализации. Ученые предполагают, что и в социальном процессе профессионализации присутствует сходная с природной способность к «самопорождению и самосборке», по словам И. Пригожина, что и делает возможным обращение к теории самоорганизации в качестве методологии, позволяющей описывать процессы личностного и профессионального роста (И. Пригожин, 1991).

Самоорганизационная модель профессионализации в некотором смысле может помочь если не предсказывать вариант профессионального становления, то хотя бы прояснить причину сложности таких предсказаний и в определенном смысле их невозможность вообще. Сама попытка предсказания, как правило, основывается на моделях, имеющих экстраполяционный, линейный характер. Наблюдаемые в данный момент тенденции в развитии личности линейным образом переносятся в футурологические построения ее профессионального будущего, и это приводит к ошибке в ожиданиях. Линейные процессы всегда демонстрируют постепенность в изменениях, а структурные трансформации в линейных системах должны назревать линейно, пропорционально некоторому детерминирующему их фактору – нарастая, усиливаясь, накапливаясь. Но этого не происходит в случае нелинейных системных процессов профессионального становления. Нелинейность становится отличительной чертой обновляющейся методологии , и здесь оказываются продуктивными такие категории, как "устойчивость и неустойчивость", "бифуркация", "аттрактор". Поэтому динамические модели не могут обходить моменты системных кризисов.

В этих условиях профориентация, по сути дела, превращается в средство профессионального самоопределение личности при «мягкой» педагогической поддержке учителей, психологов, врачей, родителей. Оптимальной моделью личностного и профессионального развития видится модель взаиморазвития, которая наилучшим образом описывается понятием "синергия" и предполагает высокую согласованность, срезонированность действий педагога и самоопределяющейся личности на пути достижения жизненных и профессиональных целей. Поэтому в синергетическом контексте профориентацию можно рассматривать не как процесс руководства профессионально самоопределяющейся личностью, а как способ усиления роли личностной самоорганизации в процессе профессионального становления.

Синергетическая модель профессионализации обнаруживает и изучает процессы внутренней активности, самодвижения и саморазвития личностной системы, не всегда и не всецело контролируемые педагогом и часто противостоящие его целевым установкам. В связи с этим эффективность организации профессионального становления будущего специалиста зависит не столько от силы и величины педагогического воздействия, сколько от его соответствия внутренним тенденциям развития личности и своевременности применения. Решающую роль в этом процессе играет взаимопомощь, согласованность, сотрудничество, совместные усилия педагога и студента в построении и осуществлении профессиональной перспективы

Однако закономерен вопрос, а не противостоит ли понимание самоопределяющейся личности в качестве синергетической системы пониманию человека как духовно богатой личности, способной проявить настоящую силу воли и руководствоваться подлинными ценностями жизни?

На наш взгляд, нет, не противостоит.

Понятие "духовности" фиксирует возможность управления человеком самим собою, своим поведением с целью приобретения свободы, относительной независимости от материального мира. При этом следует уточнить направленность деятельности и поведения – не приспособление к материальной действительности, а максимальная независимость и свобода по отношению к ней. Духовность характеризуется как "искусство жизни", самостановления, самосовершенствования. Духовность характеризует не социальность, не общественное, а индивидуальное личностное развитие. Поэтому духовность характеризует человека как самоорганизующуюся систему. По законам хаоса и порядка развиваются все системы от микрокосма до социогенеза, законы мироупорядочения носят универсальный характер, они одинаково присущи макро-, мезо-, микрокосму – Вселенной – Социуму – Человеку. Социальная синергетика исследует роль хаоса в социальном развитии. педагогическая – в развитии личности. Подчеркивается конструктивная роль хаоса в социальном и личностном развитии (В.В. Василькова, 1999; Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, 1994 и др.).

Любая социальная система обладает рефлексивным типом мышления и подчиняется специфическим законам социального взаимодействия, функционирования и развития. Принципиальное отличие социальных систем от природных заключается прежде всего в том, что в них самоорганизация сочетается с организацией, поскольку в обществе действуют люди, одаренные сознанием, ставящие перед собой цели, руководствующиеся мотивами своего поведения и ценностными ориентациями (Г.И. Касперович, 2005). В качестве «божественной флуктуации» в социальных системах может выступать воля людей, человеческий рассудок. Кроме того, в синергетике сущест-

вует понятие эвридитарности социальных систем как наличие у них памяти (наследственности). Наше настоящее, как и наше будущее, зависит от нашего прошлого, но не детерминировано им. Таким образом, имеет место момент своеобразия социальных систем.

Отметим, что хотя первоначальным источником парадигмы самоорганизации являются физико-химические и математические исследования, когда прилагают этот подход к гуманитарным и образовательным системам, в качестве модели ориентации берутся модели живых систем (Э. Янч, 1980) с их свойствами и спецификой. В нашем исследовании реализуется идея ориентации на модели высокоорганизованных систем, что не отменяет ориентации на модели процессов самоорганизации в физико-химических системах. Правомочной для педагогической синергетики становится дополнительная ориентация на специфику человеческой природы. В качестве таковой в исследовании выступает концепция самоактуализации основателя гуманистической психологии (А. Маслоу, 1987), в свете которой становится очевидным «эффект самодетерминации», «личностного детерминизма».

Личностная самоорганизация — наиболее сильный механизм, разворачивающий наши педагогические усилия в сторону, часто далекую от заранее спланированных педагогических целей. Без принятия во внимание как ее положительных, так и отрицательных воздействий на процесс профессионального становления вряд ли будет в дальнейшем возможна выработка адекватных решений по построению траектории профессионального и личностного развития.

Принятие самоорганизационных моделей в качестве новой трактовки процессов профессионализации может во многом помочь в понимании, осмыслении этих процессов. Если процессы профессионального становления и самореализации рассматривать с точки зрения закономерностей развития открытых нелинейных систем, то в таком случае внезапность и неожиданность профессионального выбора становится объяснимой и понятной. Кризис, который, как правило, назревает в системе по мере изменения ее управляющих параметров и сказывается в росте внутренней дезорганизованности, не проявляет себя, как того следовало бы ожидать согласно линейным представлениям, синхронно с ростом разрушающего фактора, а наступает только после достижения определенного порогового барьера, определенного уровня дезорганизации.

Непредсказуемость и самих способов осуществления профессиональных планов, и самих результатов профессионального выбора может быть связана с принципиальной непредсказуемостью поведения системы в точке бифуркации, открывающей возможность нескольких направлений трансформационных изменений, когда выбор в пользу одного из них не связан с

сознательными планами, а определяется исключительно вмешательством случайности на уровне малых флуктуаций.

Специфическое положение проблемы профессионального выбора и профессионализации в проблемном поле современного педагогического знания объясняется, на наш взгляд, теми изначальными, ориентированными на прогресс и рациональность установками многих теоретиков, которые и задают соответствующую топологию проблемного пространства.

Случай в процессе профессионального выбора и способов профессионализации — это результат действия социальной нелинейности. Согласно такому взгляду, эти моменты рано или поздно наступают в жизни любой социальной системы, и случайность и хаос — неизменные атрибуты бифуркационных общественных и личностных состояний, яркое проявление самоорганизационной силы личности и социальной среды, в которой она произрастает. Социальная среда, в которой появляются самоорганизационные феномены, — это среда, элементом которой является человек в его целостной — биологической, психической, культурной, социальной и духовной представленности.

В синергетическом аспекте самореализующаяся личность на разных этапах своего развития может быть соотнесена с разными фазами нелинейного процесса развития (добифуркационной, бифуркационной, послебифуркационной) и представлена как акцентирующая внимание на одной из них. Значение имеет не только сам факт выбора, происшедшего в точке бифуркации. Все остальные явления, соперничающие в точке бифуркации и оставшиеся нереализованными, потенциальными, тоже существуют в качестве предпосылки будущих выборов на жизненном пути. Отсечение и "незамечание" существовавших альтернатив и делает классические подходы линейными, не знающими ветвления в ситуации выбора.

В свою очередь, неклассическая наука сосредоточивается на процессах, непосредственно предшествующих точке бифуркации и идущих собственно в момент бифуркационных сломов. Здесь уже акцент делается на случае, его влиянии на последующий выбор, влиянии культурных определенностей на факт выбора. При этом наиболее работающим понятием становится понятие аттрактора — той конфигурации будущего, на путь к которому выходит социальная система. И теория профориентации превращается в спор об аттракторах.

Заключение. На наш взгляд, синергетическая модель, будучи дополнительной к равновесным моделям профессионализации, способна служить связующим звеном между ними и концепцией, ориентированной на развитие в состоянии неустойчивости, максимальным выражением которой является точка бифуркации.

Диалогическая сущность синергетики способствует продуктивному использованию ее аппарата при исследовании процессов самоопределения и самореализации, а педагогические концепции авторов личностно-ориентированного образования помогают реализации синергетического принципа самоактуализации, что означает способность человека «постоянно превосходить себя» (Поппер), «достигать предела человеческих возможностей» (Маслоу).

Таким образом, используя методологические возможности синергетики и психолого-педагогической науки, педагог может плодотворно решать задачи профессионализации современного специалиста в ситуации неопределенности. Синергетический стиль мышления, в свою очередь, может быть платформой для открытого творческого диалога между педагогом и студентами, имеющими различные творческие установки и взгляды на мир (Е.Н. Князева).

Описанные положения делают возможным перенос акцента на собственную активность самоопределяющейся и самореализующейся личности. Именно активность позволяет рассматривать процесс профессионализации в рамках субъект-субъектных отношений. Таким способом может быть доказана целесообразность и эффективность действия закономерностей синергетического знания на эффективность процесса профессионализации личности будущего специалиста.

Реализация потенциала личностной самоорганизации определяется по тому, насколько полно каждый студент раскрыл заложенные в нем задатки, творческие способности, интересы, потребности, и насколько все это способствует процветанию общества.

Ориентация на человека и его потребности, создание условий, обеспечивающих оптимальное развитие личности каждого, мотивация на эффективную самоуправляемую индивидуальную и коллективную деятельность, учитывающую непредсказуемый характер поведения личности в точке бифуркации, передача полномочий, предоставление каждому права самостоятельно принимать, реализовывать решения о профессиональном выборе и способах профессионализации нести за них ответственность – такова суть самоорганизационного подхода к профессиональному становлению будущего специалиста.

Самоорганизационный потенциал личности представлен творческими возможностями и способностями к самоактуализации. Психологопедагогическая проблема состоит в его раскрытии и реализации. В результате появляется возможность реального использования шансов личностной самоорганизации в осуществлении профессионального самоопределения и самореализации, создания благоприятных условий для постоянного синергетического эффекта на всех этапах профессионального становления. По-

этому задача педагога заключается в поддержке и инициировании процессов личностной самоорганизации, активизации процессов личностного и профессионального роста.

У современных педагогов появилась возможность, проявляя лучшие личностные и профессиональные качества, вывести самоопределяющуюся личность из кризиса, который неизбежен в профессиональном самоопределении в нынешних условиях нестабильности. Талантливый, творческий педагог может играть роль своеобразного аттрактора, того неожиданного компонента системы, который, оказывается способным, придавая личности дополнительные импульсы неравновесности, способствующие возникновению ситуации неопределенности, сомнений, раздумий, отсутствия единого решения относительно способов профессионального становления, перевести ее в состояние развития и саморазвития. Из сочетания творческого потенциала с самоорганизационным складывается потенциал успеха в профессиональном становлении, который следует интерпретировать в качестве предпосылки успешной профессиональной деятельности в будущем.

Новый подход к организации процессов профессионализации будущих специалистов состоит в том, что высшая школа рассматривается как открытая социально-педагогическая система, действующая в рамках новых образовательных ценностей и приоритетов: создание условий для развития личности, способной к самоопределению, самоактуализации и самореализации. Саморазвитие, самоорганизация, самоопределение — условия успешной профессионализации будущего специалиста. А синергетический подход к организации процесса профессионализации является наиболее приемлемым в современных условиях неопределенности и нестабильности.

Библиография

- Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностноориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – с. 11–17.
- Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
- 3. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
- Аршинов, В. Философия самоорганизации. Новые горизонты / В. Аршинов, Я. Свирский // Общественные науки и современность. 1993. № 3. С. 59–70.
- Богуславский, М.В. Синергетика и педагогика / М.В. Богуславский // Магистр. – 1995. – № 2. – С. 89–95.
- 6. Зорина, Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. 1996. –№ 4. С. 105–109.

- 7. Князева, Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодостраивание / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. 1994. № 2. С. 110–122.
- Малинецкий, Г.Г. Нелинейная динамика ключ к теоретической истории? / Г.Г. Малинецкий // Общественные науки и современность. 1996. № 4. С. 98–99.
- Ярошевский, М.Г. Переживание и драма развития личности (последнее слово Выготского) / М.Г. Ярошевский // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 82–92.
- 10. Таланчук, Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма: Эврист. тезаурус / Н.М. Таланчук. Казань: ИССО РАО, 1993. 105с.
- 11. Пригожин, И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. 1991. № 6. С.46–52.
- 12. Василькова, В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: (Синергетика и теория социальной самоорганизации) / В.В. Васильков. СПб.: Изд-во "Лань", 1999. 1999. 480 с.
- 13. Yantsch, E. The Self-Organizing Universe. Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution / E. Yantsch. N. Y., 1980.
- Касперович, Г.И. Синергетические концепции управления. Курс лекций / Г.И. Касперович. Минск: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2005. 258 с.
- 15. Maslow, A.H. Motivation and Personality / A.H. Maslow. (3 rd. ed.). New-York: Harper and Row, 1987.

Особенности формирования профессионального самосознания в процессе получения психологического образования

Маленов Александр Александрович, заведующий психологической лабораторией, заместитель декана по общим вопросам, факультет психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, malyonov@mail.ru

Профессионально важные качества личности, безусловно, предполагают формирование, развитие, углубление, расширение, как в процессе получения соответствующего образования, так и непосредственно в контексте самой трудовой деятельности. Вместе с тем, успешность выбора профессии во многом определяется исходными личностными предпосылками для ее осуществления. Другими словами благодаря взаимодействию имею-

щихся ресурсов и приобретаемых в профессиональной среде мы можем получить квалифицированного и компетентного специалиста. В противном случае обнаруживается противоречие между личностью и деятельностью, не позволяющее качественно решать профессиональные задачи, с одной стороны, и получать удовольствие от самой деятельности в качестве ее субъекта, с другой.

Профессия психолога не является исключением. Надстройка профессионализма на изначальную психологичность, обусловленную особым мировоззрением, «притягивающим» соответствующие личностные черты, формирует тип специалиста, отвечающий требованиям современного общества и действительно способный к воплощению своей миссии — оказанию помощи людям. И напротив, освоение профессии формально при недостаточной осознанности или игнорировании своих индивидуальных особенностей, как правило, приводит к невозможности осуществления деятельности, ориентированной на неповторимость личности, ее уникальность. Психологическая непроработанность личности самого психолога, по мнению Е.Е. Сапоговой, способна привести к своеобразной деформации, которая находит отражение в отсутствии профессиональной ментальности, несформированности личностных смыслов профессии, утрате внутренней мотивации к осуществлению профессиональной деятельности, в неспособности решить собственные внутренние проблемы (Сапогова Е.Е., 2007).

Важным в этом контексте выступает положение о том, что компетентный психолог должен, прежде всего, быть свободен от внутренних противоречий, то есть как раз способен к разрешению собственных психологических проблем. При этом эта субъектная позиция не может быть сформирована извне, поскольку «главным инструментом ее создания» является сам психолог через осознание собственной индивидуальности (Доценко Е.Л., Андреева О.С., Просекова В.М., Шевцова Т.С., 2007). Для оказания помощи в этом направлении психология обладает значительным потенциалом, который, прежде всего, должен быть использован самими психологами для формирования определенного уровня компетентности в обнаружении и развитии ресурсов личности не только других людей, но и своей собственной.

То есть, формирование мировоззрения психолога, фундаментом которого выступают гуманистические ценности, предполагает наравне с ярко выраженной ориентацией на другого человека, также ценность собственного «Я», его рефлексии и саморазвития (Краснощеченко И.П., 2007). В связи с этим, особые требования к будущему специалисту в области психологии, должны распространяться на сферу самосознания, функции которого направлены на формирование адекватного образа себя, в том числе как профессионала.

Повышенный интерес к проблеме профессионального самосознания психолога проявляют разные авторы, как с позиции психологов-практиков, так и исследователей. Обобщая описания этой сферы профессионально важных качеств, можно заключить, что компетентный специалист психологического профиля должен быть обладателем прирожденной способности проникать в подсознательные уровни собственной души (Фрейд 3., 1990) и приобретенной – к самопознанию (Кочюнас Р., 1999), адекватной самооценки (Захаров В.П., Хрящева Н.Ю., 1989) и позитивной Я-концепции, самоценности (Дубровина И.В., 2004), способности к рефлексии, принятию себя, самоуважению и готовности к самоизменению (Роджерс К., 1994) при стремлении к осознанию и избавлению от собственных комплексов (Мэй Р., 1994), а также быть откровенным, терпимым и искренним по отношению к себе (Шнайдер К., 1992).

На этапе выбора личностью профессии «психолог», многие из указанных конструктов являются достаточно оформленными, и, как правило, осознаются оптантами как профессионально важные, требующие дальнейшего развития в процессе получения соответствующего образования. При этом обнаруживается заметная динамика приоритетности того или иного качества и уровень его развития в зависимости от этапа учебно-профессиональной подготовки будущих психологов.

Подтверждением этому выступают закономерности, выявленные нами в исследовании, проведенном совместно с Е.Г. Ларионовой, на выборке студентов факультета психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского в количестве 146 человек, из них 42 студента первого курса, 28 – второкурсников, 30 студентов третьего курса, 25 студентов четвертого и 21 – пятого курсов. Основным методом исследования выступило психологическое тестирование, реализуемое с помощью инструментария, позволяющего изучить профессионально важные качества самосознания, выделенные в качестве приоритетных самими студентами-психологами:

- самоуважение, уверенность в себе и самопонимание (опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева);
- способность к рефлексии (методика диагностики рефлексивности A.B. Карпова);
 - ответственность (диагностика локуса-контроля Е.Г. Ксенофонтовой);
- уровень социальной зрелости личности (шкала социальнопсихологической адаптированности К. Роджерса, Р. Даймонда в адаптации Т.В. Снегиревой).

В качестве дополнительного критерия замерялась самооценка студентов по каждому изучаемому параметру самосознания с помощью методики Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн, модифицированной под задачи исследования. Для выявления статистических закономерностей применись непараметриче-

ский критерий различий U-Манна-Уитни и метод ранговой корреляции Спирмена.

Основная гипотеза исследования связана с предположением об адекватной оценке студентами факультета психологии профессиональных качеств самосознания (самооценка), сопоставимой с реальным уровнем развития того или иного компонента (результаты психодиагностики). При этом последний должен иметь тенденцию к повышению в связи с углублением специализации и постепенным превращением студента в профессионального психолога.

Полученные в результате срезового исследования данные позволили составить портрет самосознания студентов-психологов разных курсов обучения, в том числе благодаря их сопоставлению между собой.

Центральными чертами самосознания первокурсников являются самоуважение и уверенность в себе, остальные компоненты имеют также достаточный уровень развития, за исключением социальной зрелости, что вполне логично. Самооценка профессионально важных качеств самосознания вполне адекватна и соответствует их реальному уроню развития при некотором завышении лишь одного параметра — зрелости личности, что также легко объясняется возрастным стремлением к ее наличию. Тем более что диагностические показатели уровня развития этого конструкта все расставили по своим местам: показатели студентов первого курса в значительной степени уступают результатам студентов второго (U = 399 при р < 0,05), третьего (U = 407,5 при р < 0,05) и четвертого (U = 357,5, при р < 0,05) курсов (см. Таблицу 1).

Таблица 1 Уровень развития профессионально важных качеств самосознания у студентов факультета психологии первого курса обучения (средние показатели, %)

Nº	ПВК самосознания	Параметры	
		Реальный уровень	Самооценка
1.	Рефлексивность	60,5	65
2.	Самопонимание	61,6	61,3
3.	Уверенность в себе	67,4	60
4.	Самоуважение	70,7	66,7
5.	Ответственность	61,8	59,4
6.	Социальная зре-	45	57,5

При этом корреляционный анализ показал прямую связь ответственности первокурсников с уверенностью в себе (r=0,476 при p<0,001) и самоува-

жением (=0,536 при p<0,001) при взаимосвязи последних между собой (г=0,691 при p<0,001) и с уровнем самопонимания (г=0,368 при p<0,05 и г=0,653 при p<0,001 соответственно). Данные закономерности, на наш взгляд, могут быть отражением ключевого для студентов первого курса события – поступления в высшее учебное заведение. С одной стороны, это является ответственным «взрослым» шагом, результативность которого, безусловно, повышает уверенность в своих силах, способностях, вызывая дополнительное уважение к себе – с другой. Что касается стремления к познанию и пониманию себя, особенно характерного для лиц начинающих психологическую подготовку, его активный и созидательный характер, в полной мере способен повысить самоуважение, формируя одновременно умение доверять самому себе, уважая собственную индивидуальность.

При сопоставлении данных первокурсников с результатами студентов старших курсов, было подтверждено изначальное предположение о том, что с этапом подготовки значения показателей самосознания должны увеличиваться. Студенты первого курса факультета психологии чаще всего уступают по уровню развития качеств самосознания своим предшественникам (по всем показателям были обнаружены значимые различия при p<0,05). Исключение составил лишь уровень рефлексивности: первокурсники превзошли студентов второго курса по уровню развития данного качества самосознания (U = 527 при p<0,05), что подтверждает актуальность мотива самопознания для современных абитуриентов, запускающего соответствующие механизмы личности.

При этом, студенты второго курса считают, что их способность к самоанализу развита достаточно высоко, уступая лишь ответственности. В целом, противоречия у учащихся этой группы в области самооценки и реального уровня развития качества были обнаружены по четырем из шести параметров, позволяя говорить о тенденции к формированию более позитивного образа самого себя. Интересно, что совпадение высоких объективных и субъективных оценок по параметрам уверенность в себе и самоуважение, своеобразным образом подтверждают возможность существования выявленных противоречий (см. Таблицу 2).

Таблица 2 Уровень развития профессионально важных качеств самосознания у студентов факультета психологии второго курса обучения (средние показатели, %)

Nº	ПВК самосознания	Параметры		
142	пок самосознания	Реальный уровень	Самооценка	
1.	Рефлексивность	55,5	74,1	
2.	Самопонимание	59	70	
3.	Уверенность в себе	72,6	68	

4.	Самоуважение	76	72,3
5.	Ответственность	70,0	80,6
6.	Социальная зре-	51,4	64
•	лость личности	,	-

При незначительном понижении уровня рефлексивности и самопонимания по сравнению с данными первокурсников, к приоритетным качествам самосознания студентов второго курса, помимо самоуважения и уверенности в себе, добавляется ответственность. Социальная зрелость второкурсников при этом, адекватно не очень высокого уровня развития, все же превосходит данные их последователей.

Интересно, что самоуважение второкурсников напрямую связано исключительно с уровнем самопонимания (г=0,48 при p<0,001), тогда как для студентов первого курса были характерно большее количество связей у данных конструктов. Возможно, осознание необходимости и желания понимать свой внутренний мир и появления инструментария для решения данной задачи, недоступного ранее, позволяет студентам погрузиться в процесс слияния позиций субъекта и объекта познания, что способно вызвать особое чувство самоуважения, в том числе, как к начинающему специалисту. Одновременно с этим, зрелость личности в сознании студентов начинает приобретать образ ответственности за свои поступки (г=0,325 при p<0,05), что, безусловно, можно рассматривать как серьезный ресурс для дальнейшего профессионального и личностного развития.

Закономерно, значительные отличия в процессе формирования самосознания были обнаружены при анализе данных студентов-психологов третьего курса обучения. Кризис профессионального развития, прежде всего, распространился на важную для студентов область самопонимания — крайне низкий показатель этого параметра заметно отличает третьекурсников от первокурсников (U = 135, при р < 0,001), второкурсников (U = 89, при р < 0,001), студентов четвертого (U = 33, при р < 0,001) и пятого курсов (U = 68,5, при р < 0,001). Несмотря на то, что средний показатель уровня понимания себя у студентов третьего курса — 21,6 %, они, однако, не считают эту способность недостаточно развитой (ср. уровень самооценки — 70,8 %). Данная тенденция - завышение оценки уровня развития собственных характеристик личности третьекурсниками, распространяется и на другие качества самосознания (см. Таблицу 3).

Таблица 3

Уровень развития профессионально важных качеств самосознания у студентов факультета психологии третьего курса обучения (средние показатели %)

	3111, 70 <i>j</i>				
Nº	ПВК самосознания	Параметры			

		Реальный уровень	Самооценка
1.	Рефлексивность	64,2	72
2.	Самопонимание	21,6	70,8
3.	Уверенность в себе	72,7	67,8
4.	Самоуважение	78,9	80,7
5.	Ответственность	71,5	66,4
6.	Социальная зрелость личности	52	63,8

При этом показатели уровня рефлексивности третьекурсников наибольшие по всей выборке, они превосходят данные студентов первого (U = 351,5 при р < 0,05), второго (U = 257,5 при р < 0,001) и четвертого (U = 306,5 при р < 0,05) курсов. И, в целом, низкий уровень самопонимания, не отразился кардинально на самоуважении (при наличии тесной взаимосвязи: r=0,542 при p<0,001) и уверенности – их показатели выше нормы, а также имеют положительную корреляцию между собой (r=0,547 при p<0,001). Это подтверждают и самооценочные суждения: максимальное значение самоуважения достигается на третьем курсе обучения — 80,7 %, что значительно превышает самооценку первокурсников (ср. показатель CO = 66,7 %, U = 399,5 при р < 0,05) и студентов четвертого курса (ср. показатель CO = 69,7 %, U = 219 при р < 0,05).

Более того, общий уровень интернальности третьего курса превышает аналогичный показатель первого (U = 373 при р < 0,05) и второго (U = 265,5 при р < 0,05) курсов, что можно проинтерпретировать как тенденцию к повышению ответственности в процессе учебно-профессиональной подготовки психологов, достигающую оптимального уровня к четвертому году обучения (между оценками студентов третьего, четвертого и пятого курсов значимые различия не обнаружены). Однако при самооценке ответственности студенты третьего курса, имеющие наиболее высокие психодиагностические показатели, уступают учащимся второго (U = 228 при р < 0,05) и четвертого (U = 257, при р < 0,05) года обучения, недооценивая себя.

Одновременно с этим была установлена отрицательная связь между ответственностью и самоуверенностью студентов третьего курса (г=-0,569 при р<0,001). Вероятно, благополучное достижение студенческой идентичности, овладение эффективными способами организации учебной деятельности, способствует снижению уровня тревожности и напряжения при повышении уверенности в себе, следствием чего выступает более лояльное и менее ответственное отношение к учебе. Тогда как неэффективное решение этих задач заставляет студента по-прежнему обращаться к ответственности как основному ресурсу саморегуляции учебной деятельности. С другой стороны, подобная взаимосвязь может быть отражением «синдрома отлични-

ка», свойственного, как правило, высоко ответственным учащимся: независимо от реальных успехов, студента преследует ожидание неблагополучного развития событий, понижая уверенность в собственных способностях. Как и напротив, низкий уровень интернальности актуализирует внешние ресурсы, что способствует повышению уверенности в благополучном исходе ситуаций учебного взаимодействия.

Еще одна отрицательная корреляционная зависимость была обнаружена в отношении социальной зрелости и рефлексивности студентовпсихологов третьего курса (г=-0,43 при р<0,05). То есть при невысоком уровне развития самоанализа третьекурсники склонны считать себя достаточно зрелой личностью, что не является таковым для студентов, склонным к глубокой рефлексии. С другой стороны, обнаружение признаков социальной зрелости может повысить ориентацию на других людей при снижении интереса к собственному внутреннему миру, тогда как трудности социальной адаптированности могут заставить искать их причины в собственной личности. И в том, и в другом случае, можно заключить, что уровень рефлексии в период кризиса третьего курса обучения может оказывать значительное влияние на отношения студента с его социальным окружением.

Таким образом, задача проверки точности профессионального самоопределения, направляющая сознание на более глубокий анализ собственных способностей и возможностей, с новой силой возникает перед студентами третьего курса, рост специализации которых обостряет проблему их соответствия требованиям, предъявляемым к будущему психологу. Особенно сензитивным конструктом самосознания в связи с этим выступает самопонимание, в содержании которого содержатся основные противоречия, связанные с переходом от студенческой идентичности к профессиональной.

Что касается специфики профессионально важных качеств самосознания студентов-психологов четвертого и пятого курсов, то они обладают значительным сходством, одновременно отличающим старшекурсников от лиц, обучающихся на факультете первые три года. В частности студенты, завершающие учебно-профессиональную подготовку, считают себя более способными к рефлексии, чем первокурсники факультета психологии (U = 350,5 при р < 0,05 и U = 288,5 при р < 0,05 соответственно) (см. Таблицы 4 и 5).

Таблица 4

Уровень развития профессионально важных качеств самосознания у студентов факультета психологии четвертого курса обучения (средние показатели, %)

Nº	ПВК самосозна-	Параметры		
Nº	ния	Реальный уровень	Самооценка	
1.	Рефлексивность	59,4	76,6	
2.	Самопонимание	70,9	69,5	

3.	Уверенность в себе	72,1	66,2
4.	Самоуважение	80,9	69,7
5.	Ответственность	68	74,8
6.	Социальная зрелость личности	51,4	65,6

Таблица 5 Уровень развития профессионально важных качеств самосознания у студентов факультета психологии пятого курса обучения (средние показатели, %)

Nº	ПВК самосознания	Параметры		
142	ПВК Самосознания	Реальный уровень	Самооценка	
1.	Рефлексивность	59,2	77,1	
2.	Самопонимание	65,0	68,3	
3.	Уверенность в себе	77,8	68,7	
4.	Самоуважение	86,0	74,1	
5.	Ответственность	66,8	71,4	
6.	Социальная зре-	50.5	64	
	лость личности	50,5	04	

Центрация самосознания старшекурсников приходится на самоуважение и уверенность в себе, достигающих к завершению обучения максимальных значений. В частности, при изучении уровня самоуважения наблюдается отчетливая тенденция его возрастания от первого к пятому курсу (ср. показатели по курсам 70,7 %, 76 %, 78,9 %, 80,9 % и 86 % соответственно). Несмотря на то, что значимые различия были обнаружены только между студентами первого и пятого курсов (U = 311 при p = 0,056), учитывая обнаруженную закономерность увеличения показателей, полагаем, ее можно проецировать на полученные результаты, утверждая, что в процессе учебно-профессиональной подготовки психологов происходит рост уважения к себе. Подобная эмпирическая картина была получена и в отношении показателей уровня уверенности в себе — их увеличение от первого курса к пятому (ср. показатели 67,4 % и 77,8 % соответственно, U = 325 при р = 0,081).

При этом, самоуважение обнаруживает устойчивую связь с уровнем самопонимания личности, как у студентов четвертого (r=0,691 при p<0,001), так и пятого курсов (r=0,36 при p<0,05). Разрешение кризиса середины обучения проявляется в формировании адекватного образа себя, в частности, как специалиста. В связи с чем, осознание своих особенностей, возможностей, достижений за годы подготовки, повышает авторитет студента в соб-

ственных глазах, вызывая должное уважение. Важно также отметить, что корреляция самопонимания и самоуважения с различным уровнем значимости характерна для студентов факультета психологии всех курсов обучения. Данная тенденция может быть объяснена тем, что изначально являясь целью учебного процесса, самопонимание постепенно становится инструментом профессиональной деятельности, и, следовательно, успехи в сфере понимания человека могут провоцировать уважительное отношение к себе как к профессиональному психологу.

Несмотря на высокую степень сходства портрета самосознания студентов четвертого и пятого курсов, нами все же были обнаружены и их отличительные черты. Для четверокурсников характерна связь самоуважения и уверенности в себе (r=0,513 при p<0,001), тогда как уважение себя пятикурсниками обнаруживает зависимость от уровня ответственности (r=0,45 при p<0,05).

Таким образом, чем более студент четвертого курса уверен в себе, в том числе с профессиональной точки зрения, тем сильнее у него основания относится с уважением к собственной личности. Как впрочем, и наоборот: доверие своим мыслям, чувствам, поступкам, принятие и уважение своей индивидуальности обусловливает адекватную самоуверенность. В свою очередь выпускники, ориентированные в большей степени на новую ситуацию развития, с одной стороны, осознают высокую ответственность перед окружающими и собой как молодые специалисты, с другой, испытывая при этом уважение к себе как к человеку, вопреки разнообразным препятствиям, достигшему поставленной цели – получение высшего профессионального образования. В определенной степени, взаимосвязи, выявленные на пятом курсе, частично повторяют связи качеств самосознания первокурсников, что можно расценивать как признак сходства этих групп учащихся на событийном уровне: достижение желаемых социальных ролей заставляет относиться к себе с уважением при осознании огромной ответственности за последствия своих дальнейших действий.

Подводя общий итог исследования особенностей формирования профессионального самосознания в процессе получения психологического образования, можно кратко обозначить его основные черты, обусловленные этапом обучения студентов. Уровень развития самосознания студентов факультета психологии достаточно высокий при преобладании положительной динамики его компонентов в процессе обучения - наименьшие показатели свойственны студентам первого курса, наивысшие, по многим параметрам, старшекурсникам. Особенно ярко эта тенденция проявляется на примерах уверенности в себе и самоуважения, показатели которых увеличиваются от курса к курсу, достигая пика к окончанию обучения. Одновременно с этим присутствует неоднородность психодиагностических показателей - по неко-

торым параметрам самосознания оптимум может быть достигнут раньше, а по другим фиксируется смена динамических тенденций в процессе обучения, отражаясь то в резком снижении, то возрастании показателей (см. Таблицу 6).

Таблица 6 Уровень развития профессионально важных качеств самосознания у студентов факультета психологии разных курсов обучения (средние показатели, %)

Nº	ПВК самосозна-	Курс обучения				
IA⊼	ния	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
1.	Рефлексивность	60,5	55,5	64,2	59,4	59,2
2.	Самопонимание	61,6	59	21,6	70,9	65,0
3.	Уверенность в себе	67,4	72,6	72,7	72,1	77,8
4.	Самоуважение	70,7	76	78,9	80,9	86,0
5.	Ответственность	61,8	70,0	71,5	68	66,8
6.	Социальная зре- лость личности	45	51,4	52	51,4	50,5

В связи с этим, наиболее сензитивными периодами для оптимального уровня развития рефлексивности и ответственности является третий год обучения, самопонимания — четвертый, уверенности в себе и самоуважения — пятый год учебно-профессиональной подготовки психологов. Критичным для формирования самосознания будущих психологов (показателем выступает резкое снижение уровня самопонимания) является окончание третьего года обучения, что связано с переходом от учебно-академического к учебно-профессиональному периоду развития, требующему поиска новой, профессиональной идентичности, отличной от уже достигнутой студенческой.

В качестве положительной тенденции следует выделить особенности самооценки лиц, получающих психологическое образование. В большинстве случаев оценка уровня развития качеств самосознания самими студентами совпадает с реальным уровнем выраженности характеристики, что свидетельствует о реалистичности и адекватности самооценки студентовпсихологов, с одной стороны, и действительно высоком уровне развития их самосознания, с другой (см. Таблицу 7).

Таблица 7

Уровень самооценки профессионально важных качеств самосознания у студентов факультета психологии разных курсов обучения (средние показатели. %)

		,,
Nº	ПВК самосозна-	Курс обучения

	ния	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
1.	Рефлексивность	65	74,1	72	76,6	77,1
2.	Самопонимание	61,3	70	70,8	69,5	68,3
3.	Уверенность в себе	60	68	67,8	66,2	68,7
4.	Самоуважение	66,7	72,3	80,7	69,7	74,1
5.	Ответственность	59,4	80,6	66,4	74,8	71,4
6.	Социальная зре- лость личности	57,5	64	63,8	65,6	64

В целом следует констатировать следующую закономерность: первоначально самосознание студентов психологического факультета направлено на себя, достижение своих личных, субъективно значимых целей, затем под воздействием обучения начинает служить целям деятельности будущего специалиста за счет формирования его профессионально важных компонентов. Таким образом, самосознание студентов факультета психологии выступает мощным профессиональным ресурсом, реализация и совершенствование которого происходит уже в процессе обучения, при этом данный процесс осознается и отслеживается самими студентами, в конечном счете, приводя к формированию их профессионального самосознания.

Круг научно-практических перспектив исследовательской деятельности в рамках проблематики профессионального самосознания психологов на этапе учебной подготовки могут составить следующие направления:

- проведение сравнительных исследований студентов факультета психологии с их ровесниками, обучающимися на других специальностях;
- внедрение лонгитюдной формы изучения самосознания, с целью выявления его динамических закономерностей развития;
- расширение списка профессионально важных качеств самосознания психолога и проведение соответствующих исследовательских срезов;
- выявление возрастных особенностей самосознания лиц, получающих психологическое образование, за счет привлечения студентов разных форм обучения;
- разработка программ психологического сопровождения профессионального становления студентов факультета психологии с учетом обнаруженных закономерностей.

Библиография

 Доценко Е.Л., Андреева О.С., Просекова В.М., Шевцова Т.С. Модель профессионального становления психолога // Психология в вузе. – 2007. – № 3. – С. 49–76.

- 2. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг : учебное пособие. Л., 1989. 55 с.
- 3. *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. М.: Академический проспект, 1999. 240 с.
- 4. *Краснощеченко И.П.* Ценностные основания психологического образования // Психология в вузе. 2007. № 3. С. 37–48.
- 5. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования. М. : Независимая фирма «Класс», 1994. 144 с.
- 6. Практическая психология образования: учебное пособие 4-е изд. / под ред. И.В. Дубровиной. СПб. : Питер, 2004. 592 с.
- 7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. М.: Прогресс-Универс, 1994. 480 с.
- 8. *Сапогова Е.Е.* Возможности психологического сопровождения профессиональной карьеры провинциальных психологов // Психология в вузе, №3, 2007. С. 5-18
- Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / сост. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
- Schneider K. Therapist's personal maturity and therapeutic success: how strongis the ink // The Psychotherapy Parient. – 1992. – Vol. 8. – № 3—4. – P. 71–91.

Самосознание как детерминант копинг-поведения в ситуации трудоустройства

Маленова Арина Юрьевна, доцент кафедры социальной психологии, факультет психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск, malyonova@mail.ru

Жизнь современного человека в полной мере можно обозначить стрессогенной в силу значительного увеличения числа ситуаций, предъявляющих повышенные требования, зачастую превосходящие возможности самого человека. При этом стресс порой достаточно гармонично вписывается в жизнедеятельность, становясь ее неотъемлемой частью. Каждый этап развития сопровождается нормативными стрессорами, включенными в деятельность и, по сути, выступающими условиями ее осуществления. Другими словами осваиваю ту или иную деятельность человек автоматически принимает ее особенности, в том числе, вызывающие у него состояние стресса. В связи с этим одной из самостоятельных задач эффективного существования в деятельности выступает обнаружение способов совладания со стрессфакторами с учетом особенностей ситуации и своей личности.

Одной из важных социальных задач в юности (молодости) является начало собственной профессиональной деятельности, сопряженной с прохождением процедуры аттестации при трудоустройстве. Считается, что первичная оценка кандидата в ситуации трудоустройства (оценка при отборе) является неотъемлемой частью и первым этапом сквозной комплексной оценки работника в процессе его трудовой деятельности. При этом под первичной оценкой кандидата в ситуации трудоустройства понимается сопоставление его компетенций с требованиями вакантной должности (Кибанов А.Я., 1997). Поскольку эта задача не всегда решается положительно с первого раза, число ситуаций оценивания на профессиональную пригодность имеет тенденцию к увеличению. С одной стороны, у человека появляется возможность отработки и закрепления определенных навыков самопрезентации, с другой – создаются условия для роста психологического напряжения в силу специфики ситуации аттестации, в частности, ее стрессогенности для потенциального работника. Особенно стрессовой ситуация собеседования является для выпускников вузов в силу противоречия между активным стремлением к трудоустройству и явным ограничением опыта профессиональной деятельности. По мнению А.Н. Дёмина, ситуация устройства на работу – первый объективно заданный нормативный кризис профессионального становления личности. В целом, трудоустройство попадает в область «индивидуального кризиса занятости», определяемого автором через кардинальную перестройку значимых связей личности с институтом трудовой занятости, инициируемую извне или самой личностью. Данный кризис характеризуется изменениями в социальном, материальном и профессиональном статусе человека, а также проявляется в ухудшении психологического благополучия в силу предъявления повышенных требований к адаптационным возможностям личности (Дёмин А.Н., 1997).

В связи с этим, молодым специалистам необходимы особые личностные ресурсы, позволяющие справляться с трудностями, закономерно возникающими в начале их трудового пути. В качестве одного из таких ресурсов, на наш взгляд, выступает самосознание, оформление которого преимущественно завершается в студенческом возрасте, приобретая устойчивость и определенную профессиональную окрашенность. Доказанным фактом является положение о том, что самосознание определяет поведение человека и его отношения с окружающей действительностью, при этом особое значение имеет уровень развития компонентов самосознания и степень их адекватности. Гипотетически, чем выше уровень развития самооценки, притязаний, самоуважения, уверенности в себе и других качеств самосознания, в основе которого лежит соотнесение со своими реальными характеристика-

ми, тем выше ценность личности в собственном представлении. В свою очередь, осознание собственной ценности, имеющей соответствующие основания, может оказать значительное влияние на других людей, заставляя их проявить свое отношение к личности, в частности при ее профессиональной оценке. Кроме этого, самосознание относится многими авторами к числу ресурсов особого типа поведения — совладающего, направленного на преодоление трудных ситуаций, в том числе аттестационных.

Таким образом, опираясь на изложенные научны факты, идея нашего исследования заключается в установлении связи компонентов самосознания выпускников вуза и копинг-стратегий в ситуации трудоустройства, выступающей нормативным кризисом профессионального становления молодого специалиста. Собственно ресурсная составляющая личности в данном случае раскрывается через определение параметров самосознания, выступающих индикаторами выбора эффективных стратегий копинга в конкретной ситуации аттестации.

В исследовании, проведенном совместно с Е.И. Макаровой, приняли участие студенты выпускных курсов (далее выпускники, молодые специалисты) разных факультетов ОмГУ им. Ф.М. Достоевского в количестве 200 человек, имеющие опыт трудоустройства и сдавшие государственный экзамен. Основным методом исследования выступило психологическое тестирование, реализуемое с помощью следующего методического инструментария:

- «Шкала реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина);
- «Анкета оценки копинг-стратегий» С.S. Carver (в адаптации Л.И. Дементий);
- «Опросник самоотношения» (ОСО) В.В. Столина, С.Р. Пантилеева;
- «Методика определения самооценки и уровня притязаний» Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн (в адаптации А.М. Прихожан, стандартизации на взрослой выборке Л.В. Бороздиной).

В качестве дополнительного метода сбора данных использовался анкетный опрос. Для математической обработки результатов были использованы метод нахождения средних; частотный анализ; одномерный дисперсионный анализ ANOVA – для определения влияния фактора на зависимую переменную; критерий оценки достоверности различий – угловое преобразование Фишера (ф).

Общая схема исследования заключалась в первоначальном замере уровня стрессогенности ситуации трудоустройства для студентов выпускных курсов, эмпирическим референтом которого выступал уровень ситуативной тревожности. Доказательство последнего, в свою очередь, позволяет изучать особенности совладающего поведения личности, через выявление

приоритетных и отвергаемых копинг-стратегий студентов в ситуации собеседования. Следующая задача направлена на определение специфики самосознания студентов для установления в дальнейшем связи отдельных компонентов самосознания с копинг-реакциями выпускников в ситуации устройства на работу, в том числе с учетом их эффективности.

Предваряя определение уровня тревоги с помощью соответствующего методического инструментария, мы обратились к студентам с предложением закончить фразу: «ситуация собеседования при устройстве на работу для меня – это...». В целом, ответы молодых специалистов преимущественно концентрировались вокруг сильных эмоциональных переживаний, связанных с началом нового этапа жизни. Студенты указывали на состояние волнения (97% опрошенных), стресса (85% опрошенных), страха (39% опрошенных), настороженности (8% опрошенных) перед и во время ситуации собеседования, осознавая, что происходит оценка (проверка) их знаний, качеств, способностей (70% опрошенных), результат которой дает шанс (29% опрошенных) для изменения своей жизни (81% опрошенных). Другими словами, трудоустройство – объективно заданная ситуация, имеющая высокую субъективную и социальную значимость.

Результаты замера уровня тревожности в ситуации трудоустройства, подтвердили обнаруженную закономерность, позволяя определять данную ситуацию как значимую для всех ее участников (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Количество студентов с разным уровнем ситуативной и личностной тревожности (частота встречаемости, %)

	·	Вид тревож	Вид тревожности		
Nº	Уровень тревож- ности	Ситуативная (при трудоуст- ройстве)	Лично- стная	ские значе- ния ф - критерия Фишера	
1.	Низкий уровень	0	8	5,74***	
2.	Умеренный уро- вень	3	40	10,24***	
3.	Высокий уровень	97	52	11,82***	

Примечание: *** уровень значимости при р≤0,001.

В свою очередь, стрессовый характер ситуации собеседования при трудоустройстве и значимость ее результата для претендента, заставляет обращаться к способам, потенциально обеспечивающим ее более или менее успешное преодоление. Под совладающим (копинг) поведением в психологии понимается «индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и

его психологическими возможностями» (Нартова-Бочавер С.К., 1997, С. 21). Таким образом, оценка эффективности той или иной стратегии весьма индивидуальна и зависит, как от ситуации, по отношению к которой она используется, так и от самого субъекта, который к ней обращается. Вместе с тем, для ситуаций, требующих активных действий по их разрешению, существуют эмпирически обоснованные попытки выделения гипотетически продуктивных и непродуктивных копинг-стратегий, что позволяет выходить на уровень оценки эффективности совладающего поведения личности. К числу таких идей относится концепция (и методика) Ч. Карвера и его сотрудников. в рамках которой анализируются пятнадцать способов совладания, имеющие разный адаптационный потенциал. Так стратегии планирования, поиска активной общественной поддержки, принятия, положительного истолкования и собственно активный копинг, как стремление нивелировать источник стресса, в значительное мере адаптивны для ситуаций, в которых активность ассоциируется с благоприятным результатом. Поиск эмоциональной общественной поддержки, подавление конкурирующей деятельности и сдерживание не так явно связаны с активным копингом, но авторы предсказывают, что они тоже должны быть адаптивными. Тогда как стратегии «фокус на эмоциях и их выражение», «поведенческое отстранение» и «отрицание», не являясь в принципе дезадаптивными, все же скорее не эффективны в ситуациях, требующих от субъекта активного преодоления (Carver C.S., Scheier M.F., Weintrab J.K., 1989). К числу последних также, на наш взгляд, следует относить и стратегии саморазрушающего типа, в частности - использование различных средств для изменения состояния сознания.

Поскольку ситуация трудоустройства относится к числу нормативных стрессогенных воздействий, объективно заданных и планируемых, преодоление которых пассивными способами невозможно, мы полагаем, целесообразным применение модели Ч. Карвера для оценки эффективности копинг-реакий студентов при столкновении с данной ситуацией.

Результаты, полученные с помощью анкеты оценки копинг-стратегий, в полной мере позволяют определить как предпочитаемые, так и отвергаемые студентами способы поведения в ситуации трудоустройства как стрессовой. Наиболее часто используемыми кандидатами формами копинга в ситуации собеседования (средний показатель от 12 до 16 баллов) являются: «активный копинг», «планирование», «подавление конкурирующей деятельности», «положительное истолкование и рост», а также «поиск активной общественной поддержки». Скорее отвергаемыми копинг-реакциями в ситуации устройства на работу (средний показатель ниже 8 баллов) для студентов являются «обращение к религии», «отрицание», «использование алкоголя/наркотиков», «поведенческое отстранение» и «юмор». Нейтральную позицию занимают стратегии, не приводящие однозначно к успеху в ситуации

трудоустройства, но способные снизить эмоциональное напряжение кандидата, такие как «поиск общественной поддержки», «принятие», «сдерживание», «фокус на эмоциях» и «ментальное отстранение» (см. Таблицу 2).

Таблица 2. Копинг-стратегии студентов в ситуации трудоустройства (средние значения, баллы).

	ond forms, oc	i '	азатели
Nº	Копинг-стратегии	Среднее	Стандартное
		значение	отклонение.
1.	Активный копинг	14,66	2,02
2.	Планирование	14,21	2,05
	Поиск активной общественной		2,05
3.	поддержки	12,02	
	Поиск общественной эмоцио-		2,13
4.	нальной поддержки	11,25	
	Подавление конкурирующей дея-		2,06
5.	тельности	13,65	
6.	Обращение к религии	5,83	1,66
	Положительное истолкование и		2,09
7.	рост	12,66	
8.	Сдерживание	9,29	2,41
9.	Принятие	10,66	2,07
10.	Фокус на эмоциях	9,18	2,01
11.	Отрицание	6,32	1,82
12.	Ментальное отстранение	8,06	1,68
13.	Поведенческое отстранение	7,42	2,25
	Использование алкоголя (нарко-		1,76
14.	тиков)	5,52	
15.	Юмор	7,44	2,23

Преобладание адаптивных стратегий совладания при отказе от избегающих свидетельствует о том, что молодые специалисты осознают, что их эффективность при трудоустройстве определяется исключительно активными когнитивными и поведенческими усилиями, которые они и стремятся реализовать при столкновении с данной ситуацией. Последнее позволяет утверждать, что в целом поведение студентов в ситуации собеседования является достаточно адаптивным. Остается выяснить, какие конструкты самосознания детерминируют выбор этих стратегий совладания, выступая

своеобразным ресурсом личности в ситуациях аттестации, а какие определяют менее продуктивные формы совладания со стрессом.

Изучение самосознания в рамках данной работы мы ограничили такими его компонентами, как самооценка, уровень притязаний и самоотношение. Определение уровня развитие первых двух компонентов, показало, что к концу обучения в вузе большинство студентов (71% опрошенных) характеризуются адекватной самооценкой (умеют в соответствии с заданными критериями, объективно оценить свою деятельность и принимают к сведению критику) и реалистичным, оптимальным уровнем притязаний (61% опрошенных студентов выбирают посильные для себя цели на максимальном уровне сложности). Одновременно с этим, для 37% студентов характерна рассогласованность самооценки и уровня притязаний: 8% опрошенных ставят перед собой цели, чрезмерно легко достижимые, что не служит стимулом для личностного развития (слабая степень дифференциации), тогда как 29% студентов стремятся к тому, что заведомо для них невозможно (сильная дифференциация показателей). Вместе с тем, 63% студентов характеризуются умеренной дифференциацией показателей, что означает, что данные лица ставят перед собой цели при возможности, стремлении и способности их достигнуть, притязания таких студентов основаны на реальной оценке «хочу» и «могу» и являются стимулом для личностного развития (см. Таблицу 3).

Таблица 3. Количество студентов с разным уровнем самооценки (CO) и притязаний (УП) личности (частота встречаемости, %)*

Time (5.1) time modern (identities 201) to identities (ident											
Nº	Уровень раз- вития	Само оцен ка	ф эмп.	Уро- вень при- тяза- ний	ф эмп	Уровень расхож- дения СО и УП	ф эмп.				
1.	Заниженный	6	-	1	-	8	-				
2.	Адекватный	71	10,04*	61	4,65	63	6,97***				
3.	Завышенный	23	**	38	***	29	0,91				

Примечание: *** уровень значимости при р≤0,001.

В целом, полученные результаты могут быть объяснены тем фактом, что в период ранней взрослости (средний возраст студентов – 21 год) происходит общая стабилизация личности и ее самосознания, формируется идентичность и тождественность личности самой себе, формируется обобщенная система самосознания личности и всех его составляющих.

Данные закономерности представляют особое значение в контексте обсуждения проблемы трудоустройства студентов, демонстрируя, что современные выпускники в большинстве случаев уверены в себе, реалистично относятся к своим возможностям, способны правильно оценивать выполняемую деятельность и ее результат, сравнить себя с другими на основе объективно заданных критериев, замечают собственные ошибки, толерантны к критике, адекватно реагируют на оценку со стороны окружающих, сличая ее с имеющимися представлениями о себе, ставят перед собой сложные, но достижимые цели, поэтому относительно часто достигают успеха.

Применение дисперсионного анализа позволило обнаружить связь самооценки, уровня притязаний и уровня их дифференциации (вероятность достижения целей), как с более адаптивными копинг-реакциями — «активный копинг», «планирование», «поиск общественной поддержки», «положительное истолкование и рост», так и менее адаптивными — «подавление конкурирующей деятельности», «обращение к религии» и «сдерживание» (см. Таблицу 4).

Таблица 4 Влияние самооценки и уровня притязаний на выбор студентами копингстратегий в ситуации трудоустройства.

	Показатель дисперсии							
Копинг-стратегии	Самооценка		Уровень притя- заний		Вероятность достижения целей			
	F	р	F	р	F	р		
Активный копинг	5,35***	0,008	0,333	0,717	0,471	0,703		
Планирование	0,572	0,566	0,402	0,670	4,097***	0,009		
Поиск активной общественной поддержки	4,776***	0,011	1,727	0,183	2,059	0,111		
Поиск обществен- ной эмоциональ- ной поддержки	1,301	0,277	3,016*	0,050	1,328	0,270		
Подавление конку- рирующей дея- тельности	4,181***	0,018	0,843	0,434	1,702	0,172		
Обращение к рели- гии	0,168	0,846	3,187*	0,046	1,683	0,176		
Положительное истолкование и рост	2,319*	0,080	3,640*	0,031	0,074	0,974		
Сдерживание	1,452	0,239	3,967*	0,022	0,763	0,618		

Примечание: *** - p≤0,01; ** - p≤0,05, * - p≤0,1.

Общие закономерности выглядят следующим образом: чем выше уровень самооценки, тем чаще молодые специалисты в ситуации трудоустройства прибегают к активным способам преодоления трудностей, но если даже они не приносят желаемого результата, участие в процедуре собеседования расценивается студентами как источник для саморазвития. При этом, чем ниже самооценка, тем больше усилий для подготовки требуется кандидату, в связи с чем концентрация происходит преимущественно на предстоящем собеседовании при контроле других деятельностей и ситуаций, потенциально способных отвлечь от основной задачи. Неадекватная самооценка, как высокая, так и низкая, также способствует обращению за помощью к окружающим, использованию социальных ресурсов личности, тогда как лица с адекватной самооценкой ориентируются преимущественно на внутренние ресурсы — знания, умения, качества личности.

Чем выше уровень притязаний, тем в меньшей степени присутствует обращение к высшим силам как стратегии совладания со стрессом, более адекватным в ситуации трудоустройства, по мнению таких студентов, является осторожность, сдерживание действий и реакций, способных оказать негативное влияние на результат собеседования с работодателем. Неравномерным оказалось влияние уровня притязаний опрошенных на выбор стратегии «положительное истолкование и рост» в ситуации трудоустройства. Студенты с оптимальным уровнем притязаний — ставящие перед собой сложные, но достижимые цели, извлекают из данной ситуации опыт для себя, которым активно пользуются в дальнейшем. Студенты же с неадекватным уровнем притязаний, оценивая свои усилия как недостаточные или, напротив, чрезмерные, не считают ситуацию собеседования связанной с саморазвитием, при этом данные лица легко обращаются к окружающим за эмоциональной поддержкой, сочувствием, пониманием, как к способу снятия напряжения и облегчения собственного состояния.

Еще одна закономерность, имеющая логичное объяснение, связана с установлением прямой зависимости между планированием собственной деятельности и вероятностью достижения поставленных целей. Чем больше расхождение между самооценкой личности и ее притязаниями, тем острее чувствуется необходимость четкого планирования своих действий, особенно в ситуациях, содержащих определенный риск, в частности при прохождении процедуры собеседования.

Еще одним компонентом самосознания, способным детерминировать преодоление трудностей ситуации трудоустройства, является самоотношение личности. Применение тест-опросника самоотношения (ОСО) В. В. Сто-

лина, С. Р. Пантилеева, как и в случае использования предыдущего инструментария, показало высокий уровень сформированности позитивного отношение студентов к себе: у подавляющего большинства студентов (96% опрошенных) сформировано глобальное самоотношение в его положительном ключе (как недифференцированное чувство «за» самого себя). Конкретным проявлением такого отношения выступает уважение к себе, свойственное 87% студентов. Данные лица верят в свои силы, в достижимость поставленных целей, при наличии определенных способностей и их адекватной оценки. Такие студенты энергичны, активны, самостоятельны, последовательны в своих действиях и поступках, имеют представление о том, чего они хотят и последовательно реализуют свои цели и желания.

Практически все студенты выпускных курсов относятся к себе с симпатией (91% опрошенных), одобряют собственные мысли, чувства и поступки, доверяют себе, имеют позитивную самооценку, что позволяет им адекватно воспринимать критику в свой адрес, соотнося с имеющимися знаниями о себе. Особый интерес собственная личность представляет для 71% студентов, при этом учащиеся уверены в том, что представляют интерес и для других людей, выступая ценными партнерами по общению. Возможно в связи с этим, 72% студентов ожидают положительного отношения к себе со стороны окружающих, рассчитывая на признание их достоинств, симпатию к своей внешности, одобрение поступков, то есть принятие собственной личности в целом, со всеми достоинствами и недостатками.

Таким образом, при демонстрации адекватной самооценки и оптимального для дальнейшего личностного развития уровня притязаний, абсолютное большинство студентов имеют сформированное самоотношение, в целом оценивая себя позитивно, с одобрением, проявляя уверенность в своих силах и возможностях, имея четкое представление о своих способностях.

Установление зависимости копинг-поведения в ситуации трудоустройства от показателей самоотношения, в полной мере позволило определить ресурсное значение данного конструкта личности. В результате дисперсионного анализа были обнаружены прямые связи между самоотношением как интегральным чувством и планированием, самоинтересом и активным копингом, аутосимпатией и подавлением конкурирующей деятельности, а также принятием. То есть выбор в ситуации трудоустройства адаптивных копинг-стратегий обусловлен разными компонентами самоотношения личности. Обратная связь была установлена между отрицанием, обращением к религии и самоуважением, поведенческим отстранением и ожиданием положительного отношения со стороны других, сдерживанием и аутосимпатией (см. Таблицу 5).

Таблица 5

Влияние самоотношения на выбор студентами копинг-стратегий в ситуации устройства.*

* Примечание: в связи с большим размером таблицы редакция исключила ее из печатного сборника. Оригинальный вариант таблицы представлен на сайте конференции.

Таким образом, проявление претендентом интереса к собственной личности, определяет выбор активных действий, направленных на устранение источника стресса, возможно проверка себя на готовность к совладающей активности в ситуации турдоустройства, также выступает предметом их самоинтереса. Симпатия в отношении самого себя, самоодобрение и позитивная самооценка, придают уверенности в ситуации собеседования, которая осознается и принимается как реальная и значимая, помогая расставить приоритеты и сосредоточиться на решении поставленных задач, порой, при игнорировании выжидательной позиции как способа контроля нежелательных поспешных действий. Уважительной отношение молодого специалиста к себе не допускает возможности игнорирования ситуаций трудоустройства, какие бы стрессовые они не были, оптимизируя внутренние ресурсы совладания при недоверии к тем. что находятся вне личности. В частности, такие студенты, возможно и не отвергая веру в высшие силы, все же считают обращение к ним в ситуации собеседования мало эффективной формой совладания. При преобладании положительного отношения к окружающим и веры в их расположение, студенты активно включаются в процесс поиска работы, рассылают резюме, посещают собеседования, встречаются с потенциальными работодателями. Если же, напротив, для молодого специалиста характерно недоверие, ожидание негативной оценки со стороны окружающих, это замедляет процесс трудоустройства, за счет временных отсрочек данной процедуры вплоть до ее избегания.

В целом, самоотношение как интегральное чувство «за» самого себя, определяет выбор стратегии планирования собственной активности по трудоустройству как одной из приоритетных. Таким образом, студенты, имеющие сформированное и положительное отношение к себе, четко осознают свои возможности и способности, используя данные знания для проектирования дальнейшего этапа своей жизни, основной задачей которого выступает начало трудовой деятельности.

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют сформулировать следующие выводы:

• Большинство студентов выпускных курсов имеют опыт прохождения процедуры собеседования при трудоустройстве, рассматривая его как необходимый этап собственного становления в качестве специалиста;

- Ситуация трудоустройства, выступающая нормативным кризисом профессионального становления молодого специалиста, имеет высокий уровень стрессогенности и значимости для выпускников вузов;
- Типичными способами преодоления стрессового воздействия собеседования являются концентрация на предстоящей ситуации, обращение к окружающим за информацией с целью создания более адекватной модели взаимодействия с источником стресса, планирование собственных действий и их осуществление при непосредственном столкновении с ситуацией трудоустройства, положительная оценка результата собственной активности. В целом, совладающее поведение студентов в ситуации трудоустройства является адаптивным, в значительной мере обеспечивая благоприятный результат.
- Детерминантами выбора адаптивных копинг-стратегий в ситуации трудоустройства, являются адекватно высокая самооценка и уровень притязаний, позитивное отношение к себе, самоинтерес и аутосимпатия, самоуважение и ожидание положительного отношения со стороны других.
- При завершении образования большинство студентов характеризуются адекватной самооценкой (умеют в соответствии с заданными критериями, объективно оценить свою деятельность и принимают к сведению критику) и реалистичным, оптимальным уровнем притязаний (выбирают посильные для себя цели на максимальном уровне сложности), а также высоким уровнем сформированности позитивного отношения к себе (проявляют самоуважение, относятся к себе с симпатией и интересом, ожидая положительной оценки собственной личности и поведения окружающими).
- Самосознание выступает детерминантом и ресурсом эффективного совладающего поведения молодых специалистов в ситуациях аттестации, в частности в ситуации трудоустройства, знаменующей новый этап их жизни.

Библиография

- Дёмин А.Н. Адаптация молодежи к социальным изменениям // Социальные изменения в России и молодежь. М., 1997.
- 2. *Нартова-Бочавер С.К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал, Том 18,. №5, 1997. С. 20-30
- 3. Управление персоналом организации: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. М.: ИНФРА-М, 1997. 512 с.
- Carver C.S., Scheier M.F., Weintrab J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. vol. 56. №2. P. 267 – 283.

Особенности профессионального самосознания современных руководителей

Мельник Юрий Иванович, канд. псхл наук, доцент, зав. кафедрой социальной психологии, Карельская государственная педагогическая академия, г. Петрозаводск melnikuo@onego.ru

В современном обществе все большее значение в развитии экономики приобретают, и будут иметь внеэкономические факторы такого развития. В основном такие факторы определяются личностью участников экономических отношений и в первую очередь, по мнению П. Друкера это связано с производительностью умственного труда современных управленцев. Одной из задач современного менеджмента он и определяет как повышение эффективности управленческого труда (2).

Решение проблемы повышения эффективности начинается с осознания своей недостаточной эффективности в текущей деятельности. В управленческой деятельности это связано с оценкой качественного состояния профессионального сознания и самосознания управленцев. В нашем случае, «профессиональное самосознание руководителя», как понятие психологии менеджмента, охватывает различные аспекты осознания себя в управленческой деятельности. В практическом ракурсе, это отражает осознание своей профессиональной управленческой роли конкретным руководителем в общей структуре управления организацией и в системе управления вообще, а также готовность к выполнению соответствующей роли менеджера. Зрелое профессиональное самосознание руководителя подразумевает видение перспектив своего профессионального роста, адекватную оценку своего управленческого потенциала. Содержание профессионального самосознания менеджера строго индивидуально, а уровень его адекватности, полнота и содержание отражают определенное состояние его управленческого потенциала. Качество профессионального самосознания руководителя и выступает индикатором состояния управленческого потенциала и способствует формированию конструктивного управленческого опыта. В своих работах мы показали, что конструктивный управленческий опыт, как структурный элемент управленческого потенциала формируется с учетом развитой рефлексии (6).

Конструктивный управленческий опыт опирается на развитую рефлексию и профессиональное самосознание руководителя и находит свое последующее отражение в индивидуальном стиле деятельности и управления. Само же развитие рефлексивного мышления, как психологической основы самосознания, способствует становлению профессионального сознания руководителя вообще и выступает предпосылкой его профессионального и

личностного роста. На такой психологический механизм становления и развития профессионального сознания специалиста указывает и З.Ф. Ниязова, выделяя в структуре профессионального сознания профессиональные установки, профессиональную рефлексию, целеполагание, профессиональную самооценку и профессиональную адаптацию (7).

Наиболее остро проблема профессионального роста стоит для наших российских менеджеров, поскольку наряду с серьезной менеджерской подготовкой, часто наблюдается наличие низкого личностного потенциала, который не способствует истинному профессиональному успеху в управлении. Об этом говорит и российское экспертное сообщество, отмечая о нехватке профессионалов в управлении, которые бы стремились к профессиональному самосовершенствованию и смогли бы адекватно оценивать себя.

В данной статье мы коснемся некоторых особенностей профессионального самосознания современных руководителей, которое могут свидетельствовать об определенной готовности и возможности качественно выполнять управленческие функции. В качестве метода исследования мы использовали анкетный опрос слушателей Президентской программы подготовки управленческих кадров, которые обучались в Институте управления, экономии и права Петрозаводского государственного университета в 2009-2010 гг. В исследовании приняло участие 22 человека, из них 12 мужчин и 10 женщин, руководители предприятий, индивидуальные предприниматели, начальники служб и управленцы среднего звена. Сфера деятельности опрошенных - строительство, транспорт, туризм, розничная и оптовая торговля, промышленность, жилищно-коммунальное хозяйство, сфера услуг, образование и культура. Средний возраст — 34 года.

Содержание вопросов анкеты было направлено на выяснение тех трудностей, с которыми сталкиваются современные управленцы в своей работе, оценки удовлетворенности своим трудом, представление о своих профессиональных ролях и возможностях развития своего управленческого потенциала.

На вопрос, «Какие позитивнее изменения Вы наблюдаете в современной российской экономике?», половина опрошенных вообще не ответила, а остальные указали, что не видят никаких позитивных изменений в российской экономике, а наоборот наблюдают «усиление давления государства и налоговых органов». Лишь один респондент увидел «государственную поддержку малого бизнеса». Таким образом, современные управленцы достаточно скептично относятся к перспективе развития российской экономики, не видя никаких существенных позитивных сдвигов в ее функционировании. Остается открытым вопрос насколько данная субъективная картина действительно отражает реалии современной российской экономики, поскольку в ответах наблюдается общая негативная эмоциональная реакция. А в неко-

торых перечисленных факторах, акцент в трудностях развития экономики ставится только на социально-экономические факторы. По своей психологической направленности, выделенные факторы являются «внешнеобвинительными», а сами опрошенные (и те, кто не ответил на данный вопрос) тем самым демонстрируют определенную отстраненность от экономических проблем. Хотя понятно, что ответственность за состояние дел в экономике лежит не только на уровне «мифического государства», но и на всем управленческом сообществе, а конкретно кроется в непрофессионализме руководителей. Такая отстраненность опрошенных руководителей, возможно, обусловлена, соответствующей профессиональной и управленческой позицией в системе социально-экономического управления, что и провоцирует снятие с себя ответственности за процессы, происходящие в российской экономике.

Неблагополучие в российской экономике находит свое продолжение на предприятиях, где работают опрошенные управленцы. Все опрошенные отметили наличие трудностей на своих предприятиях. К основным трудностям респонденты отнесли - низкая эффективность менеджмента, отношения с властью, отношения с поставщиками, отсутствие четкой стратегии деятельности предприятия, неэффективный маркетинг, устаревшее оборудование, финансовые проблемы, плохая организация бизнес-процессов. А по частоте встречаемости на первые два места вышли соответственно -«дефицит качественного персонала» и «низкая мотивация персонала». Таким образом, в ответах прослеживается акцент собственно на управленческих трудностях, а также атрибуция социально-психологических причин затрудненного положения организаций, связанных с качеством персонала. Ключевыми проблемами на уровне предприятий, по мнению управленцев, является проблема с персоналом – его низкая мотивация и низкая подготовленность. Но, как и в первом случае – «экономическая ситуация», атрибуция организационных причин и их содержание носит «внешнеобвинительный» характер. Данные трудности, действительно для многих предприятий, являются объективными, но с другой стороны акцентирование данных причин может говорить об уровне профессиональной компетенции руководителей. Ибо кто, как не руководитель, должен заниматься проблемами работников организации, в рамках технологии управления персонала. Соответствующее подтверждение нашему предположению мы получили в ответах на следующий вопрос: «Как Вы считаете, Ваша деятельность как руководителя отвечает современным требованиям к управленческой деятельности?». Из ответов следует, что большинство наших руководителей считает, что их профессиональная деятельность лишь «в некоторых аспектах» соответствует современным требованиям - 66% ответивших. Остальные 28% респондентов, считают, что их деятельность как руководителя отвечает современным требованиям к управленческой деятельности, и только два человека признались что «не отвечает».

Можно предположить, что в профессиональном сознании и самосознании современных руководителей складывается противоречивая картина. Причины трудностей на предприятии, по сути, приписываются управленческим факторам, но при этом, сами того, не ведая, руководители признаются в своей профессиональной некомпетентности, тем самым, снимая с себя ответственность за сложившееся положение дел на предприятии. Особенно странно это смотрится для тех руководителей, которые считают, что их деятельность отвечает современным требованиям к управленческой деятельности. Полученные данные, скорее всего, отражают, то положение, которое занимают наши руководители в управленческом процессе и иерархии управления в целом. Можно только предположить, насколько опрошенные руководители участвуют в реальном управлении, либо занимаются имитацией управленческой деятельности. С другой стороны, данное противоречие можно объяснить следствием процесса профессионального становления их как управленцев, что и демонстрируется участием в программе подготовки управленческих кадров.

Следующее противоречие было обнаружено в том, что, несмотря на отмечаемые организационные трудности 68% опрошенных считают, что деятельность их предприятия в основном отвечает современным требованиям. Средняя оценка по 10 – бальной шкале – 6 баллов, мода – 8 баллов. И все опрошенные отметили, что на их предприятиях используются или применялись соответствующие управленческие технологии, такие как (по мере возрастания % ответов): управление изменениями, управление качеством, управление по целям, управление компетенциями, управление по ключевым показателям эффективности, мотивационный менеджмент. Как видим, на предприятиях используются известные управленческие технологии, но проблемы в организациях остаются. Особенно это примечательно в случае мотивационного менеджмента как самого часто применяемого на предприятии - 31% отметивших, и «низкой мотивации персонала» как одной из ключевых организационных трудностей. Таким образом, наблюдается своеобразный управленческий парадокс – предприятие использует, по сути, передовые управленческие технологи, но теме не менее испытывает определенные трудности именно в управлении. Встает закономерный вопрос, а как эта ситуация отражается на самочувствии опрошенных руководителей? Можно предположить о наличии возможной субъективной неспособности эффективно справляться с трудностями и поставленными управленческими задачами. А с другой стороны, нельзя исключить давление неблагоприятных объективных обстоятельств в деятельности предприятия и менеджмента в целом. Все это неизбежно должно сказываться на моральном состоянии наших руководителей и скорее влияет на степень их удовлетворенности своей работой. Подтверждение нашим предположениям мы нашли в ответах руководителей на вопрос: «Получаете ли Вы удовлетворение от своей работы?». Полностью получают удовлетворение от своей работы лишь 4 опрошенных — 19%. В основном удовлетворены своей работой — 47%, «не полностью» - 29%, и один ответивший не получает удовлетворение от своей работы. Таким образом, можно говорить о частичном удовлетворении от своей управленческой деятельности, что естественно, может сказываться на эффективности управления.

Удовлетворенность работой комплексное понятие и отражает не только эмоциональное отношение, но и возможность профессиональной реализации, как личной, так и на организационном уровне. Профессиональная удовлетворенность отражает, насколько человек грамотно владеет и распоряжается своими профессиональными компетенциями, и насколько сама организация способствует такой профессиональной реализации. В контексте профессионального самосознания руководителя это означает представление о своей профессиональной и управленческой роли в системе управленческой деятельности на конкретном предприятии. Правильное осознание и склонность к тем или иным менеджерским ролям является необходимым условием грамотной управленческой социализации и атрибутом дальнейшего профессионального роста. Для изучения склонностей наших руководителей к тем или иным менеджерским ролям мы использовали модель управленческих ролей Т. Ю. Базарова (1). Опираясь на модель управленческой деятельности Г.П. Щедровицкого (8), Базаров Т. Ю. выделил четыре типа управленческих задач, которые объедены общей логикой по принципу «от частного к общему». Каждой управленческой задаче соответствует управленческая роль со своими компетенциями.

Самый обобщенный тип задач – управленческие – определение стратегических направлений развития организации и условий, при которых выбранные направления должны быть изменены. Управленческая роль «управленец» - способность работать в ситуации неопределенности и гибко предопределять свои цели и подходы. Следующий, уже более конкретный уровень – организаторские задачи – деятельность по проектированию бизнес-процессов и построение организационной структуры, распределение работ и функций. Управленческая роль – «организатор» - способность четко видеть итоговый результат и проектировать этапы его достижения. Следующий конкретный уровень управления – административные задачи – оперативное управление, планирование и распределение ресурсов в режиме реального функционирования. Управленческая роль – «администратор» - ориентация на стабильную деятельность, умение и оценивать затраты, распределять ресурсы и прогнозировать «административно-ресурсные кон-

фликты». Самый конкретный уровень управления — «задачи руководства» - управление человеческими ресурсами — развитее потенциала сотрудников. Управленческая роль - «руководитель» - обладает влиянием и авторитетом, способен вдохновить и пробудить трудовой энтузиазм.

Согласно методике самооценки «Управленческие роли», разработанной Базаровым Т.Ю. (3) наши управленцы определяли, какая из четырех ролей – «управленец», «организатор», «администратор» и «руководитель» им наиболее близка, в какой степени они больше склонны к выполнению той или иной роли. Респондентам необходимо было расставить процентное соотношение по данным четырем ролям, чтобы в сумме было 100%. Результаты самооценки показали, что опрошенные руководители более склонны к решению общих задач в управлении и реализации роли «управленца» -27% - средняя степень выраженности по всей выборке. Роли «организатора», «администратора» и «руководителя» в среднем получили по 24% выраженности. В целом по выборке нельзя говорить о преобладании какойлибо ролевой позиции у опрошенных руководителей. Но это не свидетельствует о размытой управленческой ролевой идентификации. Более интересным представляется индивидуальное распределение менеджерских ролей, но в соотношении с другими факторами, что не входит в предмет нашего анализа. Теме не менее, можно предположить, что решение традиционных, конкретных, а в некоторых случаях рутинных управленческих задач не является приоритетным для опрошенных руководителей. Притом, что выделенные организационные трудности, в первую очередь, связанны с управлением человеческими ресурсами – проблемы конкретные и реальные (34% случаев). А отсутствие четкой стратегии деятельности предприятия – более общая проблема оценена в 11,4% случаев.

Полученные результаты исследования позволяют показать определенные особенности профессионального самосознания современных российских управленцев. В целом, опрошенные руководители не испытывают полного удовлетворения от своей работы и деятельности, что скорее связано с невозможностью полно и реально повлиять на существующие организационные процессы. Отсюда и более актуальна роль «управленца», как своеобразный уход в более абстрактные стратегические задачи, которые естественно являются важными и актуальными в управлении любой организации.

Актуализация руководителями организационных трудностей показало, что в психологическом плане они носят «внешнеобвинительный» характер, что указывает на снятие с себя управленческой ответственности. Хотя признание в своей ответственности прозвучало в скрытой, косвенной форме – только 28% опрошенных считают себя профессионалами в управлении. В нашем случае, наблюдается определенное рассогласование в профессиональном самосознании руководителей. С одной стороны есть более или

менее четкое и осознанное отражение управленческих трудностей на предприятии, а с другой отсутствует осознание причастности к этим трудностям и принятие профессиональной ответственности. Скорее это рассогласование является источником психологического дискомфорта и определенной неудовлетворенности своей работой.

Все это влияет на актуализацию управленческого потенциала руководителей, как в плане мотивации к управлению, так и в наиболее полном проявлении своих возможностей и управленческих способностей. Данная проблема касается не только каждого руководителя, но и затрагивает интересы подготовки и развития управленческих кадров в плане их дальнейшего профессионального роста. На индивидуальном уровне это четко осознают наши руководители. На вопрос: «Что, по Вашему мнению, является необходимым для развития и актуализации Вашего управленческого потенциала?» наибольшее значение получили ответы «личное стремление к самосовершенствованию» - 28,5%, «повышение квалификации по передовым технологиям управления» - 23.8%, «получение дополнительного управленческого образования» - 16,6%. Но при этом, были отмечены и следующие ответы «помощь организации (содействие в карьере и обучении)» - 14,3% и «заинтересованность в этом государства» - 12%.

Мы увидели, что внутреннее содержание деятельности руководителя имеет далеко не «розовый» характер, а сопровождается наличием как объективных, так и субъективных трудностей, что неизбежно сказывается на психологическом самочувствии и влияет на профессиональный рост.

Противоречивость профессионального самосознания, не четкая управленческая ролевая идентичность, определенная степень профессиональной неудовлетворенности, может привести к личностному разочарованию и последующей смене деятельности или снижению своей профессионализации. Еще в 1994 году мы указывали на это проблему, предупреждая, что ели эта проблема, будет актуализирована в общероссийском масштабе, то страна может потерять корпус менеджеров, еще не обретя его на то время (5). Произошедший количественный рост корпуса менеджеров, к сожалению, не привел к качественному росту и своеобразию. Одна из причин этого, что в управленческую деятельность попадают люди, которые не обладают склонностью к этой деятельности и руководствуются факторами иллюзорной престижности профессии менеджера. В другом случае, на руководящие должности попадают отличные специалисты, которые согласно принципу Л.Питера пополняют ряды непрофессиональных руководителей.

Рассматривая проблему непрофессионализма руководителей Е. Комаров (4) берет за основу подход Л.Питера, который показывает соотношение между компетентностью и некомпетентностью в развитии специалиста. Развитие профессионала это диалектика профессионализма и непрофессиона-

лизма. На одних стадиях специалист может быть профессионалом, на другом уровне, более высоком он уже не профессионал.

Одна из причин непрофессионализма руководителя, по мнению Е. Комарова, отсутствие необходимых способностей к данному виду деятельности, непредрасположенность конкретного человека к руководящей деятельности. Наиболее часто это проявляется у специалистов, которых вытягивают на уровень управленческой деятельности. Но, профессия руководителя, как и любая, требует от человека определенных способностей и не всякий специалист может стать руководителем – можно потерять хорошего специалиста и получить плохого руководителя. Хотя неспособный руководитель тоже работает, но эта работа обеспечивает «неспособные результаты». При этом, если организационная система оставляет «неспособного руководителя» на должностях, то она провоцирует дальнейшее превращение специалиста в непрофессионального руководителя, поддержание непрофессионализма и развитие непрофессионализма в организации. Одна из существенных причин непрофессионализма руководителей – это психологическая сложность преодоления конверсионного барьера. Переход из специалистов в руководители считается признаком прогресса, а обратный ход из руководителей в специалисты рассматривается как регресс или своеобразное психологическое и профессиональное банкротство. В развитии профессионализма руководителей важное значение имеет отношения «организация профессионал». Отношениями, способствующие сохранению и развитию профессионализма руководителей по Е. Комарову являются:

- 1) «Сохраняющие отношения» когда организация демонстрирует позитивное отношение к профессионалам оказывает различные формы поддержки и высоко оценивает труд профессионалов;
- 2) «Развивающиеся системы» создание всех возможных условий для становления и развития профессионалов. Обычно это происходит через «ключевого руководителя», который сумел создать стиль и среду, направленную на формирование профессионала.

Наше исследование показало, что молодые руководители готовы учиться и совершенствоваться, но при этом нуждаются в поддержке и своеобразном сохраняющем и развивающем руководстве. Выделенные противоречия профессионального управленческого самосознания являются хорошей основой для последующего развития и становления профессионального корпуса управленцев, а на персональном уровне актуализации своего управленческого потенциала.

Библиография

1. Базаров Т.Ю. Управление персоналом. М., 2005.

- 2. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке. М.: Издательский дом «Вильямс». 2003. 272 с.
- 3. Жуков Ю.М., Журавлев А.В., Павлова Е.Н. Технологии командообразования: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2008.
- 4. Комаров Е. Откуда берутся непрофессиональные руководители. // Управление персоналом. № 9, 2001 с.58 61.
- 5. Мельник Ю.И. О некоторых особенностях профессионального сознания менеджеров. / Проблемы становления и развития рыночных отношений в Северо-Западном регионе России. Межвузовский сборник научных статей. Петрозаводск, 1994. С.71-76.
- 6. Мельник Ю.И. Управленческий потенциал и профессионализм руководителя. //Вестник карельского филиала СЗАГС в г. Петрозаводске 2010: Сборник научных статей. Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2010. c.56-66
- 7. Ниязова 3.Ф. Проблема профессионального сознания как ключевой вопрос подготовки специалистов. // психология управления в современной России: теория, эмпирические исследования, практика: Материалы Международной научно-практической конференции. Тверь: Твер.гос.ун-т, 2010. с. 90 94.
- 8. Щедровицкий Г.П. Организация, руководство. Управление. Т.5. Методология и философия организационно-управленческой деятельности: основные понятия и принципы. М., 2003.

Формирование учебного пространства в условиях совершенствования системы профессионального самоопределения

Новикова Татьяна Валерьевна, доцент, кандидат экономических наук, факультет экономики и управления Омского государственного технического университета, Омск. notaci@yandex.ru

Переход России на качественно новый этап развития, признание ее экономики инновационной свидетельствуют о том, что сегодня главным фактором устойчивого развития российского общества становятся величина и качество человеческого капитала. Идеи, заложенные в теории человеческого капитала, изменили отношение общества к вложениям в человека. В этих вложениях научились видеть не только выгоды для самого человека, но и производственный эффект. На современном этапе под человеческим капиталом понимается совокупность всех производительных качеств работни-

ка, которые включают приобретенные знания, навыки, а также мотивацию и энергию, которые используются для производства экономических благ.

К основным формам инвестиций в человека обычно относят: образование и подготовку на производстве, медицинское обслуживание, миграцию, рождение и воспитание детей. Профессиональная подготовка и опыт работы на предприятии повышают уровень знаний человека, т.е. увеличивают объем человеческого капитала. Исходя из этого, видно, что человеческий капитал и профессиональная подготовка являются взаимосвязанными категориями. Профессиональное образование, представляющее собой совокупность знаний. Умений и навыков, позволяет человеку успешно выполнять свою профессиональную деятельность. При изучении учебного пространства в условиях совершенствования системы профессионального самоопределения личности необходимо учитывать причины, ведущие к снижению человеческого капитала, тормозящие решение социальных проблем, связанных с профессионализацией молодежи. К ним, на взгляд автора, относятся следующие: несовершенство организации профессиональной ориентации; недостатки в работе государственных служб занятости по организации трудоустройства молодежи; несоответствие полученного образования потребностям рынка труда; высокий уровень безработицы; стагнация производства; низкий уровень жизни; несоответствие материально-технической базы производства современным требованиям; отсутствие трудовых навыков и производственного опыта. Обозначенные причины вызывают необходимость разработки технологии совершенствования системы профессионального самоопределения личности и профессиональной подготовки, адекватной требованиям производства. Предлагаемая технология совершенствования системы профессионального самоопределения личности и профессиональной подготовки молодых специалистов позволит решить две задачи:

- во-первых, расширить теоретические знания и практические навыки у молодых работников;
- во-вторых, повысить адаптацию молодого человека в производственной сфере, приучить работать в коллективе, получить представление о дисциплине на предприятии, о производственной иерархии и т.д.

Стратегия системы профессионального самоопределения личности и профессиональной подготовки молодых специалистов, по мнению автора, должна быть ориентирована на высокий профессионализм, конкурентоспособность, гибкость и быстрое реагирование на постоянно изменяющиеся условия во внутренней и внешней среде предприятия, что в дальнейшем будет иметь свое отражение в трудовой деятельности молодежи. Данная стратегия должна решать следующие задачи профессиональной подготовки:

 проведение социологических исследований в области проформентации;

- обеспечение научно-методического руководства проформентационной работой:
- профессиональное просвещение молодежи как условие непосредственного подведения их к выбору и овладению профессией, по которой существует рыночная потребность;
- содействие формированию сознательной, устойчивой профессиональной направленности и готовности молодежи к труду;
- методическое руководство по выявлению и изучению ценностных ориентаций, интересов, способностей молодежи;
- профессиональное воспитание молодежи как метод формирования профессионально значимых мотивов к труду;
- трансформация системы профессиональной подготовки с учетом требований рынка труда;
- содействие развитию взаимоотношений между профессиональными учебными заведениями, предприятиями и общеобразовательными школами, службами занятости;
- содействие рациональной профессиональной адаптации молодежи на рабочем месте.

Предлагаемая технология формирования учебного пространства состоит из трех этапов, которые в наибольшей степени оказывают влияние на величину дохода или полезности от профессионального самоопределения в трудовой деятельности.

Первый этап цикла подготовки молодых специалистов – «Профессиональная ориентация». Процесс профессионального самоопределения молодежи начинается с профессиональной ориентации, в процессе которой анализируется статус индивида в обществе в сложившихся экономических условиях, а именно уровень образования, престижность профессий и соответствующий им уровень дохода.

Профессиональная ориентация представляет собой комплекс мер, включающих пропаганду наиболее необходимых обществу профессий, сведения о востребованности специалистов той или иной профессии на рынке труда, индивидуальные консультации, информацию об учебных заведениях всех уровней (профессионально-технических, средне-специальных и высших) и т.д. В основном, этот этап должен протекать на протяжении трех последних классов обучения в школе (9-10-11 класс).

Одним из наиболее важных показателей сформированности профессиональной ориентации является намерение лица работать или продолжить учебу в соответствии с приобретенной им профессией. Неудовлетворенность полученной профессией или невозможность трудоустройства по имеющейся профессии зачастую ведут к новому витку процесса профориентации и пересмотру своего выбора. Особое значение развитие системы профориентации имеет в период нестабильной экономики в стране, когда увеличивается безработица, резко меняется востребованность отдельных профессий на рынке труда.

Теоретически решение об образовании на каждом этапе экономического развития должно определяться соотношением следующих величин:

$$PVD = \sum_{n=T}^{P} \frac{D_{1n} - D_{0n}}{(1+i)^n}; \quad PVC = \sum_{n=T}^{U} \frac{C_n}{(1+i)^n};$$

где PVD – приведенная к моменту T оценка суммарного дохода; PVC – приведенная к моменту T оценка суммарных издержек; D0n – доход «необразованного» работника в году n; D1n – доход «образованного» работника в году n; Cn – расходы на образование в году n; i – индивидуальная ставка дисконтирования. Если приведенная к моменту T оценка дохода от образования выше, чем приведенная оценка расходов, то решение о дальнейшем образовании принимается положительное.

На практике, часто решение о профессиональном образовании молодежью принимается спонтанно, не принимая во внимание величину дохода в будущем, затраты, расходуемые на обучение, а также востребованность профессии на рынке труда.

Система профессиональной ориентации, созданная в условиях рыночной экономики, должна быть специализированной территориальноотраслевой, иметь материально-техническую базу и подготовленный высококвалифицированный персонал. При этом она должна учитывать специфику экономической деятельности региона, численность трудовых ресурсов, численность молодежи региона.

Исследования, проведенные Омским центром профориентации в рамках региональной Программы «Контингент-прогноз», показывают, что количество определившихся с выбором профессии учащихся 11-х классов школ Омской области продолжает с 2006г. снижаться. В этой ситуации для учащихся общеобразовательных школ необходимо организовывать встречи с работниками предприятий, в ходе которых учащиеся узнавали бы о привлекательности тех или иных профессий. Для формирования сознательного подхода к выбору будущего места приложения своего труда в работе с молодежью необходимо применять современные формы и методы профориентации (практические упражнения, игры, тренинги).

Профориентационная работа приносит ощутимый эффект только тогда, когда она ведется системно, регулярно. Эффективной мерой в этой работе будет создание профессиональных центров на базе предприятий, объединенных по сферам деятельности. Для функционирования центра необходимо применять конкретные методы и формы работы:

- организацию и оборудование кабинетов по профориентации;
- определение предприятиями и сферами деятельности реальной потребности в специалистах;
- подбор профконсультантов из числа специалистов и рабочих промышленной группы предприятий, организация их работы, стимулирование;
- разработка и осуществление комплекса мероприятий по профориентации и трудовому обучению в общеобразовательной школе;
- создание производственных участков и рабочих мест для организации работ школьников и студентов в летний период, а также круглогодично;
- проведение различных конкурсов на знание и освоение будущей профессии;
 - создание профильных классов.

Осуществление эффективной работы на данном этапе позволит повысить: степень закрепления и адаптации молодых работников на предприятиях; уровень занятости населения; уровень занятости молодежи. Следует заметить, что на величину этих показателей помимо профессиональной ориентации, несомненно, влияют и множество других факторов (субъективных и объективных).

Второй этап цикла подготовки молодых специалистов «Профессиональное обучение – Начало трудовой деятельности». На данном этапе идет процесс формирования основы для достижения поставленной цели, который состоит в подготовке молодежи к профессиональной деятельности. Здесь важным является качество выполнения данной работы, сроки подготовки специалиста, а также стоимость обучения. Данный этап предполагает определение сроков и источника финансирования. При этом современный работодатель решает задачу: приобретать профессионально подготовленного работника или осуществлять подготовку, переподготовку, повышение квалификации. В процессе профессионального обучения необходимо сформировать у будущего работника способность к профессиональной и социальной мобильности, которые в совокупности представляют собой трудовую мобильность, как наиболее реализуемых в рамках промышленных предприятий (рис. 1).

Подготовка к профессиональной мобильности предполагает развитие у студента деловых качеств, компетентности, гибкости и активности, которые помогают достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности. Социальная мобильность понимается как самосовершенствование личности, ориентированное на потребность в самообразовании, саморазвитии. Подготовка к социальной мобильности предполагает развития способностей новаторства, которое ведет к потребности саморазвития. Профессиональная и социаль-

ная мобильность взаимосвязаны, так как с одной стороны развитие способностей к овладению новой профессии стимулирует потребности в саморазвитии, с другой – потребность в самосовершенствовании облегчает освоение новой профессии.

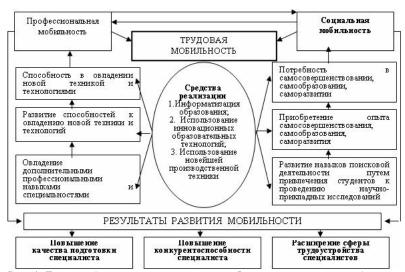


Рис. 1. Процесс формирования трудовой мобильности в период профессиональной подготовки будущего специалиста

В процессе подготовки будущего специалиста раскрывается суть профессиональной и социальной мобильности, и одновременно ставятся задачи, которые необходимо решить, разрабатывается цель, стратегия реализации решения поставленных задач. Основой успешной реализации данного этапа технологии является формирование учебного пространства на основе интегрированных научно-образовательных-производственных создания структур – научно-образовательных центров и базовых кафедр профессиональных учебных заведений на промышленных предприятиях, реализующих подготовку специалистов по основным и дополнительным образовательным программам, проведение научных исследований и использование полученных результатов на производстве. Подготовка будущих специалистов в профессиональных учебных заведениях должна осуществляться на основе информатизации образования, с использованием новейшей производственной техники, применением инновационных образовательных технологий, включающих активные методы обучения и коучинг-технологии. Активные методы обучения предполагают проведение проблемных лекций, экскурсий, ролевых и деловых игр, связанных с решением производственных задач, анализом и имитацией конкретных ситуаций. Коучинг-технологии представляют собой технологию осуществления партнерства в профессиональном обучении, коррекции и повышения профессионального мастерства, которое осуществляется на основе разработки и моделирования реальных проектов. Применение коучинг-технологии позволяет не только обучить молодого работника, но и помочь ему определиться с профессией, быстрее адаптироваться на производстве.

Обстоятельством, подтверждающим необходимость внедрения данного процесса в этап подготовки будущего специалиста является то, что на современном этапе студенты очной формы обучения уже в начале четвертоголятого курса устраиваются на работу на постоянные должности. В связи с этим, этап трудовой адаптации на предприятии у 80,0 % студентов начинается с четвертого — пятого курса, этап профориентации и большая часть этапа обучения характеризуются отсутствием доходности, поскольку эти периоды сопровождаются затратами, связанными с выбором приложения своего труда, обучением (рис.2).

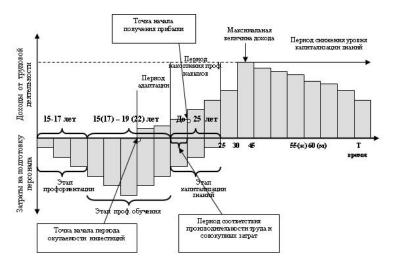


Рис. 2. Распределение затрат на профессиональную подготовку и доходов от трудовой деятельности (график построен на основе исследований автора)

В последний период этапа профессионального обучения появляются положительные результаты деятельности молодых работников. Постепенно

эффективность трудовой деятельности адаптированных молодых работников нарастает в процессе повышения профессионального мастерства. В этот период времени могут появиться затраты, связанные с необходимостью освоения дополнительных специализаций не предусмотренных образовательным стандартом, но необходимых для повышения квалификации в рамках обеспечения ротации персонала или профессиональнодолжностного продвижения.

Дополнительные специализации чаще всего включают в себя знание иностранного языка, специального программного обеспечения, производственного оборудования, офисной техники и право на вождение автомобиля.

Для развития будущего работника, его полной подготовки к вступлению в трудовую деятельность, необходимо, чтобы к моменту окончания профессионального учебного заведения молодой специалист прошел этапы адаптации и накопления профессиональных навыков (рис.3).

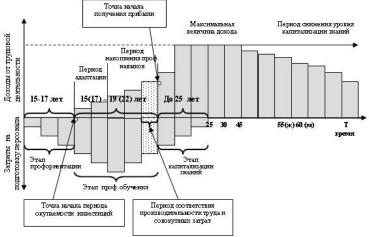


Рис. 3. Распределение затрат на профессиональную подготовку и доходов от трудовой деятельности (график предлагаемый автором)

Трудоустройство молодежи, которое необходимо начинать с первого курса профессионального обучения, позволяет получать преимущества (в виде доходов) всем участникам этого процесса — молодым работникам, предприятиям, учебным заведениям и обществу в целом. Данный процесс протекает параллельно с профессиональным обучением и разбивается на два временных интервала:

 – адаптация молодого работника, которая предполагает как знакомство с производственными особенностями организации, так и включение в коммуникативные сети, знакомство с персоналом, корпоративными особенностями коммуникации, правилами поведения, т. д.;

 накопление профессиональных навыков, которое является важнейшей формой инвестиций в человеческий капитал. Профессиональные навыки представляют собой отдельные операции и приемы трудовой деятельности, доведенные в результате упражнений до степени автоматизма. Их формируют индуктивным путем: от простых - к сложным, от накопления единичных - к комплексам. Таким образом, идет формирование целостной профессиональной деятельности.

На каждом этапе экономическая эффективность данной технологии профессионального обучения определяется соотношением затрат и результатов. Результатом инвестиций в развитие технологии профессионального обучения следует считать повышение производительности труда. Между этими показателями существует определенная зависимость, которую можно выразить следующей формулой:

$$\mathfrak{I} = \frac{(W_i - W_{i-1}) \cdot P}{I},$$

где 9 – эффективность инвестиций в развитие технологии профессионального обучения на i – м этапе; Wi-1 – выработка работника до начала обучения на i – м этапе; Wi – выработка работника после обучения на i – м этапе; P – цена единицы продукции; I – инвестиции в развитие технологии профессионального обучения.

Результаты данного этапа подготовки молодого работника будут сводиться к следующему: рост качества подготовки молодого специалиста; повышение его конкурентоспособности; расширение границ трудовой мобильности и сферы занятости молодых специалистов.

Третий этап цикла подготовки молодых специалистов «Капитализация знаний, умений» протекает в первые годы после завершения обучения в профессиональном учебном заведении и связан с оценкой эффективности учебных программ (насколько теоретическая подготовка соответствует потребностям предприятия). При этом на предприятиях необходимо создать условия для самообразования, самообучения, дополнительной подготовки молодых работников.

Период максимальной величины доходов характеризуется затратами на самообразование и развитие, однако уровень этих затрат существенно ниже получаемой прибыли. Увеличение продолжительности данного периода осуществляется за счет сформированной способности трудовой мобильности в молодежном возрасте.

Период снижения уровня капитализации знаний, умений, навыков характеризуется понижением уровня производительности труда работника в силу опережающего роста научно-технического прогресса и старения накопленных знаний, умений и навыков. Следствием этого является снижение объема прибавочного продукта, производимого работником, и соответственно получаемой предприятием прибыли.

Описание представленных этапов профессионального самоопределения и профессиональной подготовки носит условный характер, т.к. в реальности экономическое и производственное состояние на предприятиях, ситуация на рынках вносит коррективы в проектируемый образовательный процесс.

Одним из положительных эффектов разработки данной модели является возможность эмпирического определения времени начала трудовой деятельности, начала окупаемости инвестиций, начала получения прибыли и периода получения наибольших результатов от профессионального самоопределения и трудовой деятельности.

Подобные технологии успешно применяются в ряде зарубежных стран, таких как Германия, Ирландия, Япония, США, Швеция, где через систему профессиональной ориентации и практической профессиональной подготовки проходит основная часть молодежи. На основе этого, мы считаем целесообразным использование в России опыта развитых стран по целенаправленному формированию способностей молодежи к профессиональному самоопределению и трудовой деятельности. Источником финансирования реализации данной технологии должен выступать федеральный бюджет.

Выстраивая процесс подготовки молодой рабочей силы, ориентированный на возможность увеличения отдачи от вложений в развитие профессионального самоопределения и профессиональной подготовки молодежи появляется возможность:

- увеличить численность рабочей силы в возрасте от 16 до 25 лет;
- увеличить численность выпускников, устроившихся на работу по полученной в профессиональном учебном заведении специальности;
 - увеличить эффективность целевой подготовки студентов;
- уменьшить период окупаемости затрат, связанных с получением профессионального образования;
- увеличить период максимальных доходов, подготовленного специалиста;
 - снизить уровень молодежной безработицы.

Таким образом, одни из центральных задач государственной политики в области социально-экономического развития — расширение практики стажировок в организациях молодых специалистов с целью их последующего трудоустройства на постоянное рабочее место; улучшение качества рабочей

силы и развитие ее профессиональной мобильности на основе реформирования системы профессионального образования – достигаются за счет вложений в совершенствование системы профессионального самоопределения личности и профессиональной подготовки молодежи, а также обеспечения более тесного сотрудничества общеобразовательных и профессиональных учебных заведений с работодателями, при этом адаптация молодых работников на рабочих местах должна начинаться с момента начала их профессионального обучения.

Представления об образе специального педагога: содержание, динамика и структура

Нурлыгаянов Ильшат Назифович, кандидат психологических наук, доцент факультет психологии Башкирский государственный университет, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

Хайртдинова Лена Фаритовна, кандидат психологических наук, доцент, факультет психологии, Башкирский государственный университет, e-mail: nilshat.ufa@gmail.com

В настоящее время в связи с преобразованиями и модернизацией, осуществляемыми в системе образования, остро стоит вопрос подготовки профессионала, соответствующего современным веяниям и тенденциям, наблюдаемым в российском обществе, а также требованиям, предъявляемым специалисту определенного профиля. В психологической литературе имеется широкий и разносторонний пласт исследований, посвященных вопросам профессионального становления педагога.

В 60-80 годы XX столетия в отечественной науке особое внимание уделялось анализу педагогических способностей. Начиная с 90-х годов акцент сместился в сторону изучения профессионально важных качеств педагога. Однако исследованию профессионального становления учителей коррекционных образовательных учреждений отводилось незначительное внимание. В литературе раскрываются некоторые аспекты профессиональной подготовки (Назарова Н.М., 2004, Яковлева И.М., 2010), а также личностной организации учителя-дефектолога (Агавелян Р.О., 1999). Особый интерес представляет для исследователей проблема самоопределения педагога коррекционного образовательного учреждения. Этому содействуют такие факторы как:

- в государственном образовательном стандарте в основном постулируются компетентностная и знаниевая парадигмы и недостаточно говорится о личностно-профессиональной архитектонике будущего учителя;
- в психолого-педагогической литературе, несмотря на внешне кажущееся богатство разнообразных литературных источников и исследований, в которых анализируется профессиональный путь коррекционного педагога, область профессионального становления учителя специальной школы (психология профессионально-важных качеств и способностей) остается «золушкой» в научных разработках ученых;
- не учитываются запросы, исходящие от практики, на подготовку профессионала, и в следствии сложно протекает процесс адаптации молодого специалиста к работе, неадекватно формируется профессиональная идентичность и как результат профессиональные деформации и отсутствие удовлетворенности от выбранного вида деятельности;
- профессия педагога-дефектолога требует огромных эмоциональноличностных затрат и интеллектуальных нагрузок и особой личностной организации в целом. Проблема имплицитной связи профессионального и эмоционально-ценностного, субъективно-личностного, а именно учета роли профессии в картине социального самочувствия, психологического благополучия, качества жизни субъекта жизнедеятельности, выступает особо остро в ходе профессионализации учителя-дефектолога.

Работы, раскрывающие профессиональное самоопределение учителядефектолога в таком ключе мало встречаются как в контексте психологии педагогических способностей и профессионально важных качеств, так и в аспекте целостной индивидуальности. Практическая значимость подобного рода исследований очевидна. Профессия педагога-дефектолога требует огромных эмоционально-личностных затрат и интеллектуальных нагрузок и особой личностной организации в целом. Учитель-дефектолог должен обладать не только профессиональными знаниями междисциплинарного характера, но и проявлять общие и специфические компетентности.

Образ профессионала может рассматриваться как объективный показатель динамики профессионального самоопределения личности. Динамические изменения в ходе профессионального становления затрагивают все психические уровни личностной архитектоники: эмоционально-ценностный, мотивационно-регулятивный, когнитивный, поведенческий. Осознание собственных свойств и соотнесение их с требованиями выполняемой деятельности способствует построению образа профессионала, который в свою очередь придает побудительные силы к совершенствованию психологической структуры личности, развитию профессионально важных качеств.

Как известно, образ профессии является важнейшим регуляторным механизмом профессионального самоопределения как на начальных этапах,

так и на стадии реализации профессионального потенциала (Бодров В.А., 2001). В процессе профессионального становления личности как профессионала формируются субъективные, имплицитные представления об основных направлениях и сторонах деятельности, о соответствии или несоответствии собственных качеств требованиям профессии, происходит переоценка субъективно-личностного отношения к труду.

Целью данной работы является изучение структурно-содержательных и динамических особенностей образа профессионала (учителя коррекционной школы) на разных этапах профессионального становления.

исследования. На Организация первом этапе педагогамдефектологам (n=22) и преподавателям вуза соответствующего профиля (n=5) было предложено описать личность учителя коррекционной школы. В итоге было выделено 64 дескриптора. В анкету, на основе экспертного заключения были введены наиболее часто упоминаемые дескрипторы (33) дескриптора). На втором этапе оценивалась степень значимости каждого показателя для профессионального и личностного становления учителядефектолога в 5-балльной шкале. Было выделено три выборки: студенты первого (n=41, M = 17,95, SD = 1,08) и пятого курсов (n=41, M = 21,82, SD = 0,70), а также педагоги-дефектологи (n=35, M = 46,28, SD = 10,89). Данные, полученные при анализе анкеты, были подвергнуты статистической обработке посредством программы Statistica 7.0 для среды Windows.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Содержательный анализ показателей анкеты.

Полученная на основе контент- и частотного анализа анкета включила 33 дескриптора. Описания-дескрипторы можно условно разделить на четыре подгруппы.

Первая подгруппа – эмоционально-регулятивные характеристики (21,2 %): любовь к детям, альтруизм, уравновешенность, уважение к ребенку, чувство юмора, энергичность, сопереживание/эмпатия.

Вторая подгруппа – когнитивные составляющие (24,3 %): звукопроизношение и четкая дикция, заинтересованность в оказании помощи, интеллект, креативность/творчество, культура речи, любознательность, понимание проблем ребенка, эрудированность.

Третья подгруппа – социальные и профессиональные характеристики (21,2 %): профессиональные знания, умения и навыки, коммуникабельность, компетентность, позитивное отношение к профессии, организаторские способности, образованность, профессионализм.

Четвертая подгруппа – личностные переменные (33,3 %): гуманность, доброжелательность, отзывчивость, ответственность, общительность, оптимизм, трудолюбие, толерантность, тактичность, требовательность, уверенность в себе.

2. Результаты сравнительного анализа показателей образа педагога коррекционной школы в выборках.

Для сравнительного анализа показателей образа профессионала в трех выборках применялся критерий Манна-Уитни. Представления трех рассматриваемых выборок не различаются относительно выраженности таких дескрипторов, как альтруизм, доброжелательность, звукопроизношение, заинтересованность в оказании помощи, культура речи, образованность, общительность, оптимизм, ответственность, отзывчивость, организаторские способности, позитивное отношение к профессии, понимание проблем ребенка, толерантность, трудолюбие, уважение к ребенку, уверенность в себе, уравновешенность, чувство юмора, энергичность.

В представлениях об образе профессионала наибольшее количество различий между дескрипторами выявлено у студентов первого курса и учителей-дефектологов. Так, педагоги-дефектологи придают большую значимость гуманности (U=474, p<0,02), интеллекту (U=447,5, p<0,01), креативности (U=525, p<0,05), компетентности (U=436, p<0,01), любознательности (U=406, p<0,01), профессионализму (U=481,5, p<0,02), тактичности (U=471, p<0,02) при построении образа специалиста коррекционного учреждения.

обнаружены между показателями Различия образа **учителя**дефектолога у студентов 1 и 5 курса, а именно по – интеллекту (U=591,5, p<0,02), коммуникабельности (U=610,5, p<0,04), компетентности (U=554,5, p<0,01), любознательности (U=579, p<0,02), эрудированности (U=617, p<0,04). Это в некоторой степени может говорить о недооценке студентами 1 курса интеллектуальных и профессиональных качеств, необходимых для успешной и эффективной деятельности учителя коррекционной школы. Действительно, присутствует такое предположение, что при работе с детьми, имеющими нарушения в развитии, не требуется интеллектуальных затрат, творческого осмысления своего труда, эрудиции. Однако, в действительности интеллектуальный ресурс учителя-дефектолога обретает определенную специфику и собственное содержание, обусловленные характером профессиональной деятельности. В некоторой мере это относится и к оценке профессиональных качеств. Студенты старших курсов и учителя отмечают значение профессиональной подготовки в формировании профессионально важных качеств.

Наименьшее количество значимых различий между показателями образа профессионала выявлено у учителей коррекционной школы и студентов пятого курса. На наш взгляд, эта схожесть в структуре представлений обусловлена тем, что в процессе профессионального становления (обучения в вузе, прохождения практики) у студентов сформировался в той или другой степени адекватный образ профессии. Различие обнаружено между таким дескриптором как сопереживание (U=526, p<0,05). Учителядефектологи отмечают большую значимость данных параметров при конструировании образа специалиста. Возможно, это объясняется тем, что учителя в своей повседневной деятельности чаще непосредственно взаимодействуют с детьми, соприкасаются с их проблемами. Работа с детьми, а тем более имеющими серьезные затруднения, предполагает определенную эмоциональную направленность, отражающую сочувствие и сопереживание. Широта взглядов, социальное мышление специалиста коррекционного учреждения способствуют нахождению новых возможностей, способов и путей для социальной адаптации, интеграции ребенка с отклонениями в развитии в общество.

3. Результаты корреляционного анализа показателей образа педагога коррекционной школы в выборках.

Процедура корреляционного анализа позволяет более подробно проследить связи, существующие между профессионально важными качествами, выделить переменные, являющиеся группирующими и вносящими важный вклад в структуру профессиональных свойств субъекта. В данном исследовании применен непараметрический критерий Спирмена. При проведении и интерпретации результатов корреляционного анализа учитывались следующие моменты:

- вследствие небольшого количества испытуемых в выборках мы опирались на уровень значимости p<0,01;
- все полученные значимые корреляции обладают положительной валентностью, что указывает на определенную гармоничность образа профессионала в представлениях испытуемых;
- в анализируемых выборках наличествуют связи между дескрипторами, относящимися к разным образованиям субъекта (эмоциональнорегулятивному, личностному, когнитивному, профессиональному и социальному);
- в характеризуемых выборках выявлено множество связей между переменными, а именно: в выборке студентов первого курса 71, студентов пятого курса 98, педагогов 72. Такая закономерность (от пессимума связей к оптимуму и снова к пессимуму) имеет, на наш взгляд, объяснение. Представления студентов-первокурсников о своей будущей деятельности мало опираются на теоретические и практические знания и умения, получаемые в ходе образовательного процесса, так как учебный план не предусматривает на первом году обучения базовых курсов и активных практик на производстве. Студенты старших курсов находятся в ситуации диссонанса: с одной стороны, они ориентируются на тот потенциал, который был заложен за годы обучения в вузе, но, с другой, идет рефлектирование собственной работы в школе в рамках практик и понимание ненужности определенной

части образовательного багажа. У учителей образ педагога-профессионала в максимальной мере несет отпечаток их непосредственной деятельности, зачастую без теоретического обоснования.

Выборка студентов первого курса. Центральную роль в характеризуемой интеркорреляционной плеяде занимают такие переменные, как альтруизм, уважение к ребенку, позитивное отношение к профессии, отзывчивость, общительность, понимание проблем ребенка, уравновешенность. Не выявлено корреляций с такой составляющей, как культура речи.

Выборка студентов пятого курса. Ведущими по количеству корреляций выступают эрудированность, альтруизм, компетентность, общительность, тактичность, энергичность.

Выборка коррекционных педагогов. Структурирующими в многочисленных связях показателей являются следующие дескрипторы: любовь к детям, организаторские способности, любознательность, чувство юмора, энергичность. У компетентности, образованности и трудолюбия отсутствуют связи с другими показателями.

4. Результаты факторного анализа показателей образа педагога коррекционной школы в выборках.

С целью более подробного рассмотрения содержательно-структурных компонентов представлений применялась процедура факторного анализа по методу главных компонент с последующим вращением матрицы по типу Varimax-normalized (в качестве порогового критерия учитывался вес – 0,500).

Факторная структура образа профессионала у студентов первого курса.

Содержание первого фактора определено уравновешенностью, тактичностью, требовательностью, образованностью, уверенностью в себе, уважением к ребенку, альтруизмом. Фактор определен как базисные личностные предпосылки к профессиональной деятельности.

Второй фактор получил нагрузку от ряда дескрипторов: чувства юмора, креативности, эрудированности, энергичности, любознательности, общительности, оптимизма. Фактор условно обозначен как компетентность в межличностном взаимодействии.

В третий фактор включены понимание проблем ребенка, любовь к детям, сопереживание, отзывчивость, культура речи, позитивное отношение к профессии, компетентность, ответственность, коммуникабельность. Это фактор *гуманистической направленности*.

Четвертый фактор – *профессиональная направленность*. Он образован толерантностью, профессиональными знаниями, умениями и навыками, звукопроизношением и четкой дикцией, ответственностью, организаторскими способностями, оптимизмом.

Факторная структура образа профессионала у студентов пятого курса.

Основными компонентами первого фактора выступили энергичность, оптимизм, чувство юмора, эрудированность, компетентность, сопереживание, тактичность. Условно обозначим его фактором *психологической устойчивости личности*.

Второй фактор образовали следующие дескрипторы: организаторские способности, образованность, общительность, коммуникабельность, креативность, культура речи, интеллект, позитивное отношение к профессии, ответственность. Это позволяет нам интерпретировать его как фактор профессиональной направленности.

В третий фактор вошли альтруизм, любовь к детям, заинтересованность в оказании помощи, понимание проблем ребенка, уважение к ребенку, сопереживание, тактичность. Фактор назван эмпатические способности.

Ядерными компонентами четвертого фактора стали доброжелательность, уравновешенность, отзывчивость, гуманность, профессиональные знания, умения и навыки. Содержательный анализ позволяет обозначить рассматриваемый фактор как *гуманистический способ мышления*.

Факторная структура образа профессионала у учителей-дефектологов.

Первый фактор включил доброжелательность, гуманность, креативность, отзывчивость, организаторские способности, оптимизм, уверенность в себе, ответственность, общительность, энергичность, уважение к ребенку, чувство юмора. Данный фактор — личностные предпосылки к педагогической деятельности.

Второй фактор получил наибольшую нагрузку от таких дескрипторов как эрудированность, тактичность, любознательность, толерантность, чувство юмора, образованность. Фактор может быть квалифицирован как *открытость новому опыту*.

Основными компонентами третьего фактора стали уравновешенность, культура речи, понимание проблем ребенка, коммуникабельность, звукопроизношение и четкая дикция, профессиональные знания, умения и навыки. Это фактор коммуникативной компетентности.

В четвертый фактор вошли профессионализм, интеллект и любовь к детям. Фактор обозначен как профессиональная направленность.

Полученные данные позволили сделать следующие выводы.

1. Область профессионального самоопределения педагогадефектолога в психологической литературе остается малоизученной. Перспективным является анализ способностей и профессионально важных качеств педагога данного профиля.

- 2. Выделены на имплицитном уровне профессионально-важные качества, необходимые для успешной и эффективной деятельности учителядефектолога.
- 3. Обнаружены различия в представлениях, характеризующих образ профессионала, на разных этапах профессионального становления.

Библиография

- 1. Агавелян Р.О. Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности. Новосибирск, 1999.
- 2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511c.
- 3. Назарова Н.М. Профессиональная деятельность и личность педагога системы специального образования // Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Захаровой. М.; Изд. центр «Академия», 2004. С. 157-162.
- 4. Яковлева И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010.

Специфика структурной организации ценностно-мотивационной сферы подростков учреждений профессионального образования в ситуации аномии современного российского общества

Одинцова Мария Антоновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии университета РАО, Москва, mari505@mail.ru Семенова Елена Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии филиала Российского государственного социального университета, г. Минск. semenova bel@mail.ru

Современное российское общество сегодня находится в ситуации, характеризующейся большинством ученых, как состояние разложения системы ценностей, «опрокидывания традиционных норм» (Н.Е.Покровский, 2008), состоянием «социальной шизофрении» (Н.Д.Узлов, 2009), системной неопределенности на социально-экономическом, духовно-нравственном и социально психологическом уровнях (Н.П.Фетискин, О.А.Филатов, 2009). Подобное явление было впервые замечено Э.Дюркгеймом и обозначено ситуацией аномии (от франц. anomie – беззаконие, безнормность). Под этим явлением сегодня понимается нравственно-психологическое состояние индивидуального и общественного сознания, которое характеризуется рас-

падом системы ценностей, обусловленное кризисом, противоречиями между провозглашенными целями (богатство, власть, успех) и невозможностью их реализации для большинства [1. С. 59].

Аномия – это «вакуум», размытость норм, неэффективность их влияния как средства воздействия на социальное поведение, противоречивость между нормами, определяющими цели деятельности, и нормами, позволяющими обладать средствами достижения этих целей [6. С. 38].

Аномия современного российского общества является всеобъемлющей, тотальной, пронизывающей все сферы жизнедеятельности россиян. Отсутствие четких целей, дезорганизация, деформация массового сознания, дезориентация и смещение всей структуры духовно-нравственных ориентаций целых социальных групп и всего общества приводит к кризису и существенной трансформации ценностно-мотивационной системы личности.

Особенно чувствительны к происходящему современные подростки, являющиеся учащимися учреждений профессионального образования, родившиеся в уже «опрокинутом пространстве», разочаровавшиеся в авторитетах, утратившие истинные ценности, и резко ощущающие свое аутсайдерство. Данная группа подростков в целом отличается по своим характеристикам от других социальных групп (подростков-школьников, и студентов высших учебных заведений). В основном это молодые люди, которые не смогли успешно адаптироваться в школе (неуспевающие, слабоуспевающие, реже среднеуспевающие) и уходят из нее уже стигматизированными (от греч. stigma – клеймо, пятно).

В современном понимании стигма — это социальный атрибут, который дискредитирует человека или социальную группу. В ярлыках выражается наиболее абстрактная и общая информация об объекте и, как заметил Г.Олпорт, они действуют как «сирены, заставляя нас забывать обо всех более тонких различиях» [9. С. 712].

В то же время, учащиеся колледжей – это самостоятельная социальная общность, овладевающая навыками профессионального квалифицированного труда, благодаря которым на основе приобретения специальности оказывается возможным формирование образа молодого рабочего. Однако, не секрет, что рабочие специальности в современном российском обществе не пользуются популярностью, поэтому в некоторой степени данная группа подростков и юношества стигматизируется повторно. Кроме этого, большинство учащихся колледжей из малообеспеченных, неблагополучных, и неполных семей. В последнее время весомой причиной массового оттока подростков из школ в колледжи является внедрившийся в школьную систему образования ЕГЭ. Молодые люди, избегая трудностей при сдаче этого ответственного экзамена, растекаются по профессиональным образовательным учреждениям, в результате их профессиональный выбор становится

случайным.

Мы получаем действительно «потерянное поколение», большинство учащихся колледжей потеряли почву под ногами, будущее для них неопределенно, их ценностно-мотивационая сфера уже переструктурирована в сторону реализации личных гедонистических потребностей с одновременной утратой просветительских и духовных идеалов. Нерегулируемые, безграничные по своей природе человеческие потребности лишь потребительского характера, среди которых эгоистические потребности материального благополучия, комфорта, престижа, и т.п., могут привести к существенному регрессу в личностном развитии молодых людей.

О надвигающейся катастрофе предупреждали в свое время зарубежные психологи и философы Ж.Бодрийяр, Э. Лисль, Э.Фромм, и др. Об этом настоятельно рекомендуют задуматься отечественные ученые В.Дружинин, А.В.Иванов, Н.Н.Моисеев, В.Э.Мильман, И.В.Фотиева, М.Ю.Шишин, и др. Ориентация лишь на потребительские ценности делает человека зависимым, несамостоятельным, основной направленностью его становится потребление материальных благ, резко снижается ответственность, отрицается необходимость всестороннего умственного, нравственного и духовного развития.

Сегодня мы наблюдаем симптоматику надвигающегося регресса, проявляющегося в деформации массового сознания, которую скрыть уже невозможно. Так, к основным симптомам деформации массового сознания («шизофренизации общества»), например, Н.Д.Узлов относит следующее: эскалация насилия, падение нравов и деморализация, коррупция, мошенничество, пренебрежение социальными нормами, ощущение вседозволенности, рост детской беспризорности, социальная пассивность, пессимизм, неуверенность в будущем, небывалый рост мистицизма, и оккультизма при одновременном падении престижа научных знаний, культивирование равнодушия, цинизма, бесчувственности, нарциссические и эгоцентрические тенденции, беспечность, легкомыслие, виртуализация жизненного пространства, и т.п. [7. С. 299].

На личностном уровне Н.П.Фетискин и О.А.Филатов, выделяют «деструктивную актуализацию когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей личности», что способствует быстрому развитию комплекса «выученной беспомощности» (серия неудач провоцирует ощущение бесполезности, фрустрированности каких-либо действий вообще); кумуляции стрессов (психологический дискомфорт, повышение уровня тревожности, снижение степени удовлетворенности качеством жизни, и т.п.); повышение потенциала девиантного поведения («неадекватный стиль жизни» в целом) и общему снижению мотивации к какому-либо виду деятельности [8].

В связи с этим возникает необходимость в исследовании специфики

и качественного своеобразия ценностно-мотивационной сферы, определяющей направленность развития современных подростков учреждений профессионального образования (далее УПО) с целью выработки адекватных ситуации рекомендаций по ее оптимизации.

В современной психологии выделяется множество подходов к изучению взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга категорий ценности, мотива, потребностей и направленности личности (К.А.Абульханова-Славская, Б.С.Братусь, А.И.Донцова, Н.И.Лапин, В.Э.Мильман, А.В.Серый, Э.В.Соколов, М.С.Яницкий, и др.). В результате их обобщенного анализа, выделим лишь некоторые, являющиеся наиболее адекватными нашему исследованию.

Мотивы рассматриваются в психологии как побудительные стимулы, и чаще всего связываются с потребностями (А.Врум, А.Н.Леонтьев, А.Маслоу, Д.Мак-Клелланд, А.В.Петровский, Д.Н.Узнадзе, и др.). Мотив — это объект, в котором конкретизируется потребность и который образует ее предметное содержание, это опредмеченные потребности [3. С. 25].

Ценности — это генерализованный, надситуативный, устойчивый компонент направленности личности, отражающий субъективную значимость субъектов и явлений окружающего мира, имеющего объективный эквивалент в виде материальных или духовных потребностей, соответствующих общественным идеалам и выполняющих функции интенции (om nam. intentio — стремление) и регуляции социальной активности человека.

Направленность, являясь сложным личностным образованием, и достаточно устойчивой системой человеческих побуждений, включая ценностимотивы-потребности, определяет все поведение человека, его отношение к себе, окружающим, своей профессии, своему будущему. На основании вышеизложенного, можно выделить ценности-мотивы поддерживающего характера (материальные, гедонистические, статусно-эгоистические) и ценности-мотивы, имеющие развивающий характер (общие познавательные, творческие, альтруистические).

Для их диагностики нами использовалась методика измерения мотивационной структуры личности В.Э.Мильмана [5]. Исследование проводилось на базе одного из укрупненных колледжей г. Москвы. В нем принимало участие 337 учащихся различных профессиональных предпочтений. Средний возраст испытуемых 16,7 лет.

Задачами эмпирического исследования ценностно-мотивационной сферы учащихся были следующие:

- 1) выявить различия в мотивационных тенденциях подростковучащихся УПО в житейской и учебной сферах жизнедеятельности с учетом их «идеальной» и «реальной» составляющих;
 - 2) выявить наиболее значимые ценности-мотивы учащихся УПО; оп-

ределить структуру (иерархию) ценностно-мотивационной сферы современных подростков.

3) проанализировать общую ценностно-мотивационную направленность личности современных подростков – учащихся УПО.

Для решения поставленных задач нами использовались математикостатистические методы. Чтобы выявить различия в мотивационных тенденциях подростков-учащихся УПО в житейской и учебной сферах жизнедеятельности мы использовали трехфакторный дисперсионный анализ для связных выборок (внутригрупповая интра-индивидуальная экспериментальная схема). Независимыми переменными являлись:

- 1) шкалы мотивационного профиля;
- 2) сфера жизнедеятельности (учебная, общежитейская);
- 3) состояние мотива (реальное, идеальное).

В свою очередь зависимой переменной явился балл, получаемый по шкале опросника (значимость мотива). Результаты дисперсионного анализа представлены в *таблице 1 и рисунке 1.*

Таблица 1. Результаты дисперсионного анализа для определения влияния содержания, состояния, значимости ценностей-мотивов на мотивационный профиль подростков

	Эмпирическое значе- ние критерия	Уровень статистической значимости	
	=//	(p)	
Сфера	F(1,333)=38,59	0,0001	
Ценность	F(1,1998)=202,68	0,0001	
Составляющая мотива- ционного профиля	F(1,333)= 11,79	0,0001	
Сфера*Ценность	F(6,1998)=69,52	0,0001	
Сфера*Составляющая мотивационного профиля	F(1,333)=6,67	0,0001	
Ценность* Составляю- щая мотивационного профиля	F(6,1998)=30,05	0,0001	
Сфера*Ценность* Со- ставляющая мотиваци- онного профиля	F(6,1998)= 46,57	0,0001	

Дисперсионный анализ показал наличие значимого взаимодействия между изучаемыми переменными (F(6,1998)=46,57, p<0,0001). Это говорит о

том, что выявлены значимые различия в иерархии мотивов житейской и учебной сфер по линии «идеальной» и «реальной» мотивации. Отличия между мотивационными профилями по изучаемым переменным представлены на рисунке 1.

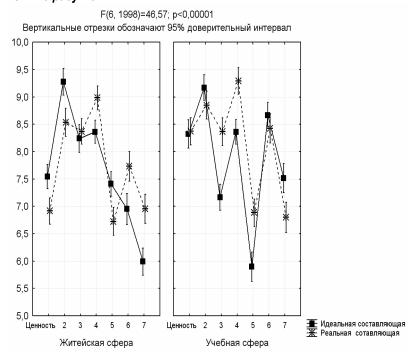


Рис.1. Сравнительный анализ «идеальной» и «реальной» составляющих мотивационного профиля испытуемых в житейской и учебной сферах *Примечания:* 1 – Поддержание жизнеобеспечения. 2 – Комфорт и безопасность. 3 – Социальный статус. 4 – Общение. 5 – Общая активность в познавательной деятельности. 6 – Творческая активность. 7 – Полезность и значимость своей деятельности.

В мотивационном профиле житейской сферы (первичная социализация) подростков обращает на себя внимание общая тенденция снижения профильной линии слева направо. Это говорит о явном доминировании и значимости первой группы ценностей-мотивов, заметном превышении общего уровня поддерживающей мотивации (поддержание жизнеобеспечения, комфорт, социальный статус, престиж) над развивающей (общая познава-

тельная и творческая активность, полезность и значимость своей деятельности) в личности подростков. Особенно четкая разница прослеживается по второму, третьему и четвертому мотиву (комфорт, социальный статус, общение).

Опираясь на график средних значений и апостериорный критерий можно с уверенностью говорить о различиях между группами ценностей 2, 3 (комфорт и социальный статус) и 5, 6, 7 (общая и творческая активность, полезность и значимость деятельности) (р=0,000). При этом, ценности 2 и 3 (комфорт и социальный статус) не различаются между собой статистически (р=0,212). Так же нет разницы между ценностями 5 и 7 (общая активность и общественная полезность; p=0,095). Иными словами, они одинаково значимы (равноценны) для современных подростков.

На основании вышеобозначенного, общую направленность личностного развития подростков в житейской сфере (при первичной социализации) можно охарактеризовать как регрессивную. Значительный перевес в мотивационной структуре подростков ценностей материального благополучия, комфорта, удовольствий, развлечений, приобретений, престижа, власти и социального статуса постепенно приводит к личностному и духовному регрессу большинства учащихся УПО.

В учебной сфере (вторичная социализация) мотивационный профиль имеет несколько импульсивно-экспрессивный характер, но также можно обозначить превалирование ценностей-мотивов 1 и 2 (поддержание жизнеобеспечения и комфорта), кроме этого высокие оценки получили ценностимотивы 4 и 6 (общение и творческая активность). Крайне низкие оценки получила общая активность в познавательной деятельности (ценность 5). Нереализованной является ценность-мотив 7 (полезность и значимость будущей профессиональной деятельности). Данная ценность также оценивается подростками достаточно низко и в житейской сфере, во-первых, подросткипервокурсники еще недостаточно осознают сущность и смысл своей будущей профессиональной деятельности. Во-вторых, будущее представляется ими довольно туманным и неопределенным. В-третьих, престиж рабочих профессий в современном обществе достаточно низок и подростки об этом хорошо информированы. Общая направленность личностного развития подростков в учебной сфере также имеет регрессивный характер, однако степень регресса несколько ниже, чем в житейской сфере. Ресурсной ценностью-мотивом в учебной сфере является стремление подростков к творчеству, творческому самовыражению и творческой деятельности.

Подтвердим сказанное статистическими данными. Апостериорный критерий Дункана выявил существенные различия между ценностями 1, 2, 3 (поддержание жизнеобеспечения, комфорт и социальный статус) и ценностями 5, 7 (общая активность в познавательной деятельности, полезность и

значимость будущей профессиональной деятельности) (p=0,000). Напротив, ценности 1 и 3 (поддержание жизнеобеспечения и социальный статус) не различаются между собой статистически (p=0,963), т.е. являются равнозначными для подростков.

Далее рассмотрим мотивационные профили испытуемых по показателям «идеальной» и «реальной» составляющих. Сопоставление показателей «идеальной» и «реальной» мотивации отражает степень реализованности, значимости, насыщенности по тем или иным ценностям-мотивам.

В житейской сфере (рис.1) наблюдается существенная разница по всем изучаемым шкалам, кроме третьей — социальному статусу, где оценки по реальной и идеальной составляющей не различаются статистически (р=0,344). Это говорит о высокой степени удовлетворенности подростков своим социальным статусом. Неудовлетворенность в реализации желаемого особенно ярко наблюдается по ценности-мотиву 2 (комфорт и безопасность). Это говорит о том, что большинством подростков окружающий жизненный мир воспринимается как небезопасный, поэтому значимость комфорта и безопасности у них выражена особенно ярко. Причем, туже картину по данной ценности мы наблюдаем и в учебной сфере. Реализованными в житейской сфере подростков являются ценности-мотивы 4, 6 и 7 — общение, творческая активность и общественная полезность и значимость своей деятельности. Однако при этом, ценности-мотивы 6 и 7 являются наименее значимыми для учащихся УПО. Значимой ценностью для подростков остается только общение.

В учебной сфере (рис.1) сопоставление «идеального» и «реального» профилей показало, что ценности 3 (социальный статус), и 4 (общение) являются у подростков полностью реализованными. При этом социальный статус не имеет такого значения в учебной сфере, в отличие от житейской сферы подростков. Обращает на себя внимание и факт отсутствия значимых различий (р=0,748) между значимостью и стремлением к удовлетворению мотива творческой активности (ценность 6). Данная ценность-мотив также является полностью удовлетворенной в учебной сфере. Самые низкие оценки получает ценность-мотив 5 (общая активность в познавательной деятельности). Иными словами, данная ценность не представляет для подростков особой значимости, при этом они считают, что она у них является полностью реализованной.

Как видим, современная ситуация развития российского общества, сопровождающаяся утратой истинных ценностей, «опрокидыванием традиционных норм» оказывает на ценностно-мотивационную структуру личности подростков существенное влияние. Наблюдается явное превалирование стремлений подростков к комфорту и безопасности, социальному статусу и престижу с одновременной утратой стремлений к реализации ценностеймотивов общей активности в познавательной деятельности, и общественной полезности и значимости будущей профессиональной деятельности.

Проведенный анализ позволяет нам определить структурную организацию ценностно-мотивационных профилей подростков по некоторым основаниям:

- 1) по степени значимости ценностей-мотивов;
- 2) по уровню реализации ценностей-мотивов.
- В житейской сфере выявлена следующая структурная организация ценностно-мотивационных профилей подростков УПО по степени значимости:
 - 1) комфорт и безопасность;
 - 2) социальный статус и общение;
 - 3) поддержание жизнеобеспечения и общая активность;
- 4) творческая активность, полезность и значимость будущей профессиональной деятельности.

По *уровню реализации* ценностей-мотивов в житейской сфере подростков структура мотивационной сферы несколько иная.

- 1) общение;
- 2) комфорт и социальный статус;
- 3) творческая активность;
- 4) общая активность в познавательной деятельности; полезность и значимость своей будущей профессиональной деятельности.
- В **учебной сфере** определена следующая структурная организация ценностно-мотивационных профилей подростков УПО по **степени значи-мости**:
 - 1) комфорт и безопасность;
 - 2) поддержание жизнеобеспечения; творческая активность; общение;
- 3)социальный статус; полезность и значимость будущей профессиональной деятельности;
 - 4) общая активность в познавательной деятельности.

По **уровню реализации** ценностей-мотивов в **учебной сфере** подростков их иерархия выстроилась следующим образом:

- 1) общение;
- 2) комфорт и безопасность; социальный статус;
- 3) поддержание жизнеобеспечения; творческая активность;
- 4) общая активность; полезность и значимость будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, в целом, в житейской и учебной сферах для подростков УПО в порядке значимости выделились следующие ценности-мотивы:

- 1) комфорт и безопасность;
- 2) общение; социальный статус;

- 3) поддержание жизнеобеспечения и творчество;
- 4) общая активность в познавательной деятельности; полезность и значимость будущей профессиональной деятельности.

Полностью реализуют себя подростки в общении, в целом они удовлетворены своим социальным статусом, относительно реализованной ценностью является комфорт и безопасность. В меньшей степени реализованы ценности-мотивы творчества, поддержания жизнеобеспечения. Неудовлетворенными остаются общая активность в познавательной деятельности. Кроме этого, подростки не осознают полезности и значимости своей будущей профессиональной деятельности.

Тем не менее, следует отметить, что в учебной и житейской сферах испытуемых подростков выявлен ресурсный мотив — стремление к общению, свойственный данному возрастному этапу. Одновременно ресурсной ценностью является стремление к творческой деятельности подростков в учебной сфере. Существенным ресурсом для подростков-учащихся УПО является смена статуса, что, при соответствующей поддержке взрослых, может явиться в некоторой степени естественным освобождением от стигмы. Бывшие школьники, поступив в колледж, уже решили для себя трудную, но жизненно важную задачу — сделали первый в своей жизни профессиональный выбор. Учащийся колледжа — это профессионально направленная личность, а это влияет на характер его поведения, более четко определяет ценностные ориентации, намерения, и позволяет выстроить дальнейшую траектории своего жизненного пути.

Далее нами была проанализирована общая ценностно-мотивационная направленность личности современных подростков, учащихся УПО. Исходя полученных в исследовании данных, и теоретической парадигмы, на которой базируется данная работа, нами были определены направленности личностного развития:

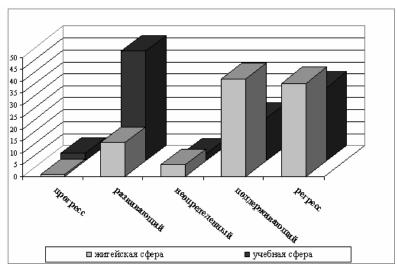
- 1) регрессивная;
- 2) поддерживающая с тенденцией к регрессивной;
- 3) прогрессивная;
- 4) развивающая с тенденцией к прогрессивной;
- 5) неопределенная.

Регрессивная и поддерживающая с тенденцией к регрессивной направленности личности характеризуются выраженностью в мотивационной структуре личности ценностей-мотивов поддержания жизнеобеспечения, стремления обеспечить себя и своих близких материальными ресурсами жизни, ценностей-мотивов комфорта и безопасности, удовольствий, развлечений, приобретений. А также преобладанием статусно-престижной мотивации, выражающейся в стремлении субъекта получать внимание окружающих, престиж, положение в обществе, влияние и власть. При этом, прогрес-

сивная и развивающая с тенденцией к прогрессивной направленности включают преобладание в мотивационной структуре личности ценностеймотивов познания, отражает энергичность, стремление субъекта приложить свою энергию и умения в той или иной сфере деятельности. Это стремление субъекта использовать свою энергию и возможности в той сфере, где можно получить высокие творческие результаты, это созидание, достижение, познание. К данному типу направленности личности относится и стремление к полезности и значимости своей деятельности. «Если бы такая направленность доминировала у всех или у большинства людей» — пишет В.Э.Мильман, «то общество уверенно направлялось бы по пути к более совершенному и гуманному обществу» [5. С. 38]. Полученные в исследовании данные представлены в *таблице* 2 и на рис. 2.

Таблица 2. Распределение ценностно-мотивационной направленности современных подростков в житейской и учебной сферах (%)

		ЖИТЕЙСКАЯ СФЕРА					
		Регрес-	Про-	Поддер-	Разви-	Неопре-	
Пол	Кол	сивная	грес-	живающая	вающая	делен-	
	-BO,	направ-	СИВ-	направ-	направ-	ная на-	
	%	лен-	ная	ленность с	ленность с	правлен	
		ность	на-	тенденци-	тенденци-	ность	
			прав-	ей к рег-	ей к про-		
			лен-	рессивной	грессивной		
			ность				
M	97	32	1	47	13	4	
	%	32,99%	1,03%	48,45%	13,4%	4,12%	
Ж	240	100	5	91	35	9	
	%	41,67%	2.08%	37,92%	14,58%	3,75%	
ИТОГО	337	132	6	138	48	13	
	%	39%	1%	41%	14%	5%	
		УЧЕБНАЯ СФЕРА					
M	97	44	2	11	39	1	
	%	45,36%	2,06%	11.34%	39%	1,03%	
Ж	240	60	9	50	117	4	
	%	25%	3,75%	20,83%	48,75%	1,67%	
Итого	337	104	11	61	156	5	
		31%	3%	18%	46%	3%	



Puc.2. Ценностно-мотивационная направленность современных подростков в житейской и учебной сферах

Из таблицы 2. и на рисунке 2 видно, что в житейской и учебной сферах подростков преобладает регрессивный ценностно-мотивационный профиль. В житейской сфере в большей степени, чем в учебной, выражена поддерживающая мотивация или тенденция к регрессивной направленности личностного развития подростков. Одновременно, в учебной сфере четко прорисовывается тенденция к прогрессивной направленности личностного развития подростков. Это говорит о незначительном повышении значимости ценностей-мотивов общей познавательной и творческой активности, полезности и значимости будущей профессиональной деятельности современных подростков при вторичной социализации. Однако данная тенденция слишком хрупкая, много зависит об общей атмосферы и внутренних и внешних условий того или иного образовательного учреждения. Иными словами, система воспитания в учреждениях профессионального образования может являться ресурсной по своему характеру даже на фоне аномии российского общества в целом.

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Современная ситуация аномии российского общества, сопровождающаяся утратой истинных ценностей оказывает существенное влияние на ценностно-мотивационную структуру личности подростков. Наблюдается явное превалирование стремлений подростков к комфорту и безопасности,

социальному статусу и престижу, материальному благополучию с одновременной утратой стремлений к реализации ценностей-мотивов общей активности в познавательной деятельности, и общественной полезности и значимости будущей профессиональной деятельности.

- 2. Наиболее значимыми ценностями-мотивами подростков УПО являются ценности-мотивы комфорта и безопасности; общения и социального статуса. Среднее положение по значимости занимают ценности-мотивы поддержания жизнеобеспечения и творчества. Наименее значимыми для подростков являются общая активность в познавательной деятельности; полезность и значимость будущей профессиональной деятельности.
- 3. Реализованной потребностью является потребность подростков в общении. Подростки также удовлетворены своим социальным статусом, относительно реализованной потребностью является потребность комфорта и безопасности. В меньшей степени реализованы потребности в творческой деятельности, подростков не удовлетворяет пассивное получение готовых знаний, они стремятся к их творческой переработке. Следует отметить и относительно низкий уровень реализации потребности поддержания жизнеобеспечения. Неудовлетворенными остаются потребности общей активности в познавательной деятельности. Кроме этого, подростки не осознают и не понимают истинной полезности и значимости своей будущей профессиональной деятельности.
- 4. Общая направленность личностного развития подростков УПО в житейской и учебной сферах является регрессивной. Иными словами, наблюдается значительный перевес в мотивационной структуре подростков ценностей материального благополучия, комфорта, удовольствий, развлечений, приобретений, престижа, власти и социального статуса, что может постепенно привести к личностному и духовному регрессу.
- 5. В житейской и учебной сферах большинства подростков преобладает регрессивный и поддерживающий с тенденцией к регрессивной направленности ценностно-мотивационный профиль. Одновременно, в учебной сфере выделяется развивающая мотивация с четкой, но неуверенной тенденцией к прогрессивной направленности личностного развития подростков. Это означает незначительное повышение значимости ценностеймотивов общей познавательной и творческой активности, полезности и значимости будущей профессиональной деятельности современных подростков при вторичной социализации. Возникает необходимость в поддержании и дальнейшем развитии данной хрупкой тенденции к развивающей направленности подростков в условиях УПО на фоне общей аномии российского общества.

Отметим, что результаты, полученные в нашем исследовании, докладывались на педагогических советах образовательного учреждения,

на базе которого велась данная работа. Были проведены консультации с педагогами, психологами и учащимися образовательного учреждения, на основании чего разработаны следующие **рекомендации**.

- 1. В ситуации аномии современного российского общества педагогам УПО при выстраивании эффективного педагогического взаимодействия необходимо учитывать специфику структурной организации ценностномотивационной сферы подростков. Особое внимание следует уделять ресурсным составляющим ценностно-мотивационной структуры подростков, среди которых естественное для данного возраста стремление к расширению круга общения, и желание иметь авторитет и статус среди сверстников. Необходимо эффективно использовать возможности более широкой сферы общения учащихся УПО (в отличие от школьников), ведь они являются членами двух коллективов ученического и производственного. И хотя, учащийся колледжа это еще далеко не зрелая, находящаяся в подростковой стадии развития личность, образовательные учреждения данного типа дают возможность каждому подростку осуществить социально-психологический скачок в своем общественном статусе.
- 2. Безусловным достоинством образовательного и воспитательного пространства УПО является включение в учебную деятельность наряду с общеобразовательными предметами целого ряда общетехнических и специальных дисциплин, что позволяет сочетать теоретическое обучение с производственным. Подобный подход может способствовать развитию общей активности подростков в познавательной деятельности (которой, к сожалению, они пренебрегают) и одновременно поддерживать и развивать их творческую активность, которая является достаточно значимой для них.
- 3. Наше исследование показало чрезвычайно низкий уровень полезности и значимости будущей профессиональной деятельности (ценность 7) для подростков. Реализация данного мотива также очень низка, хотя подростки УПО заняты полезным делом – производительным трудом (во время производственных занятий в мастерских, в период производственной практики на предприятиях). Ресурсы производственных занятий и практики могут способствовать формированию осознания полезности и значимости будущей профессиональной деятельности. Отметим, что определенную роль в повышении статуса колледжей и рабочих профессий должна сыграть концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. В качестве одной из приоритетных мер в данной концепции рассматривается оптимизация сети учреждений начального и среднего профессионального образования, что выразилось в создании нового типа образовательных учреждений – укрупненных колледжей, наиболее полно отвечающих потребностям современности [4]. На укрупненные колледжи возлагаются надежды в обеспечении последовательной, непрерывной и эффективной подготовки

профессиональных кадров по нескольким профильным направлениям, включающим: начальную профессиональную подготовку, начальное профессиональное образование и среднее профессиональное образование, в которой должны быть учтены не только производственные и образовательные проблемы, но и воспитательные и психологические.

- 4. Ключевыми фигурами системы профессионального образования являются педагог воспитатель наставник мастер производственного обучения, от которых во многом зависит реализация выше обозначенных рекомендаций. Иногда эти роли дифференцируются, иногда сливаются в одном лице. Огромная ответственность в вопросах социализации учащихся, укреплении и сохранении их психического и физического здоровья, воспитания у подрастающего поколения ценностей роста, развития, самосовершенствования лежит на педагогических работниках колледжей в связи с общей деформацией массового сознания. Сознание самого педагога не должно быть деформировано. Именно он является профессионалом высочайшего класса, образцом для подражания, поэтому должны быть решены вопросы конкурсного отбора на эти должности, пересмотрены вопросы финансирования всей системы образования.
- 5. Следует обратить внимание и на изменения средств, способов и технологий воспитания. К новым средствам воспитательной работы можно причислить Интернет, современные компьютерные технологии, видео- и аудиопродукцию, что расширяет возможности педагогов и учащихся в области общения. В этих условиях готовность педагогов к активному диалогу становится важным условием эффективности его воспитательной деятельности, направленной на развитие у учащихся критичности мышления, умения анализировать поступки, факты, действия, иметь и отстаивать собственную точку зрения.
- 6. Следует обратить внимание и на психологические службы колледжей, которые должны заниматься самыми различными видами деятельности: диагностикой, решать вопросы психологической помощи семьям учащихся, а также самим учащимся и педагогам колледжа. Решить данную непростую задачу можно несколькими способами: 1) расширением психологической службы (введением дополнительных ставок психологов); 2) привлечением специалистов и студентов-психологов из высших учебных заведений; 3) созданием сообщества заинтересованных учащихся самого колледжа, которые будут заниматься актуальными для учебного заведения проблемами, с одновременной отработкой собственных проблем. Это своего рода психологические лаборатории, в которых организованным образом на строго научных основах могут решаться актуальные задачи воспитания и образования конкретного учебного заведения.

И самой главной задачей, которая должна решаться не только на микро-, но и на макро- уровне является возрождение и создание такого общества, в котором ценности образования, получения знаний, ценности творчества, роста, развития и совершенствования будут превалировать над гедонистическими и эгоистическими ценностями материального благополучия, комфорта, развлечений, престижа, власти, и т.п. Весь опыт истории развития нашего государства доказывает, что только стремящийся к развитию и совершенствованию человек, будущий профессионал, у которого на первом месте ценности познания, творчества и общественной полезности и значимости своей деятельности может достичь необходимого материального достатка, комфорта, чувствовать себя в безопасности, приобрести желаемый социальный статус.

Библиография

- Большой энциклопедический словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 1435 с.
- Качество среднего профессионального образования как основной фактор совершенствования подготовки специалистов в условиях модернизации российского образования / Сост. А.Ф. Щепотин, А.П. Шеховцов. М., 2003. 206 с.
- 3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание. «XYIII Международный психологический конгресс». Тезисы сообщений. Т.II. М. 1966. С. 25.
- 4. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ Министерства образования РФ от 11.02.02 г. № 393.
- Мильман В.Э. Мотивация творчества и роста. Структура. Диагностика. Развитие. Теоретическое, экспериментальное и прикладное исследование диалектики созидания и потребления: монография / В.Э.Мильман. – М.: Мирея и ко. – 2005. – 166 с.
- 6. Новейший философский словарь / Под общ. ред. В.Е. Кемерова. 3-е изд., испр. Минск.: Книжный Дом. 2003. 1280 с.
- Узлов Н.Д. Шизофрения как клинический и культурный феномен: к проблеме шизофренизации массового сознания: монография / Н.Д.Узлов. – Пермь, 2009. – 366 с.
- 8. Фетискин Н.П., Филатов О.А. Стратегии поведения в ситуации социальной неопределенности / Н.П.Фетискин, О.А.Филатов // Вестник интегративной психологии. Ярославль, Выпуск 7, 2009. с. 183 184.
- 9. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие для вузов / В.А.Янчук. Мн.: АСАР, 2005. 768 с.

Структурные компоненты самоактуализации как составляющей самосознания личности будущего психолога

Самаль Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Российского государственного социального университета, филиал в г. Минске. elena samal@mail.ru

Введение. Ряд отечественных и зарубежных ученых (Б.Г. Ананьев, У. Джеймс, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, К. Роджерс и др.) рассматривают самосознание как внутреннее «ядро» личности или как ее сознательное начало. Это подчеркивает фундаментальную роль сознания и опыта жизнедеятельности человека, активности личности в формировании себя, единство личностного и профессионального развития. Формирование самосознания связывается с процессом индивидуализации, с процессом роста сил и целостности личности (Божович Л.И., 1955; Выготский Л.С., 1984; Рубинштейн С.Л., 1997).

Самоактуализация в данном контексте выступает в качестве обязательной составляющей познавательной, эмоционально-ценностной, действенно-волевой, регулятивной сторон самосознания, а также мотивационно-потребностного и поведенческого компонента, т.е. затрагивает все аспекты структуры самосознания. Тенденция к самоактуализации составляет сущность, «стержень» личности — стремление осознавать, познавать, раскрывать, а далее воплощать и реализовывать себя в деятельности. Самоактуализация является неотъемлемым атрибутом самосознания и саморазвития личности. Она проявляется в мотивационной структуре, в личностносмысловых образованиях, смысложизненных ориентациях, находящих свое последующее воплощение в профессиональной деятельности, общении и личной жизни.

Анализ предметной области. Студенческий возраст – важнейший период развития самосознания и зрелой самооценки. Как указывает Н.Г. Рукавишникова (2005), феноменально это проявляется в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, мотивов поведения и деятельности, интимизации внутренней жизни, в становлении самосознания и формировании образа «Я» (Рукавишникова Н.Г., 2005). Становление самосознания актуализирует проявление важнейших и часто противоречивых потребностей – в общении, уединении, в достижениях и самоутверждении, в самоактуализации и самореализации.

Среди противоречий развития и становления личности данного возрастного этапа важное место занимает противоречие между естественным стремлением человека утвердить себя (занять определенное место в обществе) и дефицитом необходимых физических и духовных возможностей.

Именно это противоречие является одной из движущих сил внутреннего саморазвития личности. У студентов оно проявляется как противоречие между представлениями о профессии и ее реальной сущностью, с одной стороны, и между представлениями о себе как субъекте предстоящей профессиональной деятельности и своими реальными возможностями, с другой. Осознание наличия данного противоречия способно вызвать разочарование в себе или в выбранной профессии.

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, и которая может значительно повысить его профессиональную компетентность, нивелировав разочарование — это способность к самообразованию. Именно ее сформированность и выведение на уровень значимой потребности, будет оказывать влияние на профессиональное становление и дальнейший профессиональный рост будущего специалиста. Способность к самообразованию активизируется на фоне развития самосознания и проявляется не только по отношению к получаемой профессии, но и по отношению к себе, то есть в самопознании и установке по отношению к самому себе. Она включает познавательный элемент (открытия своего «Я»), понятийный элемент (представление о своей индивидуальности, качествах и сущности) и оценочно-волевой элемент (самооценка, самоуважение). В этом аспекте способность к самообразованию очень тесно сопряжена со стремлением личности к осознанию, раскрытию и реализации своего потенциала, т.е. с самоактуализацией.

Самоактуализация личности в учебно-профессиональной деятельности рассматривается нами как непрерывный динамический процесс актуализации и развития потенциальных возможностей, выражающийся в личностно-профессиональном самоопределении и сопровождающийся формированием профессиональной идентичности, готовности и выраженной тенденции к продуктивным личностным и профессиональным самоизменениям, построению успешной профессиональной карьеры.

В исследовании, проведенном О.И. Мухрыгиной со студентами, стремящимися к получению профессии психолога, было обнаружено отсутствие полностью самоактуализирующихся личностей. Студенты-выпускники по сравнению с первым курсом больше принимают и разделяют ценность самоактуализации, демонстрируют гибкое недогматичное поведение, отзывчивы к чувствам и нуждам других людей, считают себя достойными любви и уважения, а также принимают себя, свои слабости и недостатки. Однако меньшее количество выпускников считают людей добрыми по своей природе и способны к спонтанности в выражении чувств. Это качество личности наиболее страдает в процессе получения психологического образования (Мухрыгина О.И., 2002).

Такое положение указывает на то, что при получении психологического образования, есть необходимость обеспечивать не только подготовку к профессиональной деятельности психолога-практика, но и продуктивное проживание обучающимися студенческой жизни как таковой, благодаря созданию возможностей для роста самоуважения и уважения других и человеческой природы в целом, для постижения и раскрытия творческого потенциала, определенных способностей и качеств личности, способствующих успешной учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности.

Говоря о направленности личности будущих специалистов в области психологии И.О. Гилева, В.А. Карнаухов и др., называют ее «мотивационной направленностью на самоактуализацию» и определяют как латентное состояние готовности к удовлетворению этой потребности. Студенты, которые стремятся к самоактуализации собственного потенциала, должны проявлять такие свои качества, как выраженная ориентация во времени, способность к самопроектированию, целеполаганию, мотивированность на достижение успеха в своих начинаниях (Шилакина, А.В., 2004). Результатом успешного применения этих качеств в профессиональной деятельности психолога является эффективная профессиональная самореализация.

П.П. Горностай указывает на то, что психологическая готовность к успешной самореализации через успешную самоактуализацию - это системное явление, проявляющееся в виде ситуативной (например, состояние вдохновения) или долговременной, устойчивой готовности. Система готовности представлена автором четырьмя блоками, отражающими взаимосвязь личностной, функциональной, содержательной и оценочной сторон. Первый блок – отношение к себе – оценка своих возможностей, осознание призвания, наличие идеалов. Второй блок – направленность – мотивы и потребности творчества – творить «что-то» и творить «себя» (мотивы самоактуализации), ценностные ориентации личности. Третий блок – творческие способности личности, творческое отношение к себе. Четвертый блок – это операциональная система, инструментарий, способствующий реализации потребностей в творчестве и самоактуализации – непосредственный опыт, фиксированные установки на самоактуализацию и саморазвитие. При этом под саморазвитием понимается не всякое развитие личности, а лишь предполагающее высокую активность субъекта даже в недостаточно благоприятных социальных условиях. Если же активность субъекта недостаточна, но сильно влияние социальной среды, то формирование личности при этом происходит по принципу адаптации (Горностай П.П., 2001).

Готовность к профессиональной психологической деятельности у выпускника вуза должна быть сопряжена с достижением определенного уровня профессиональной компетентности. Рассматривая в своем исследовании

социально-психологическую компетентность будущих социальных психологов как условие успешности их профессиональной деятельности, как цель их профессионального роста и развития, Е.В. Овчарова выделяет основные компоненты ее структуры. Базовым определяется мотивационноценностный компонент, включающий направленность на другого, потребность в общении, представленность себя в профессиональном мире и отражающий личностно-мировоззренческую позицию психолога. От его сформированности зависят функциональный (знания и техники) и регулятивный (позитивный эмоциональный фон, хорошая работоспособность, отсутствие тревожности) компоненты (Овчарова Е.В., 2008).

Исследуя структуру самореализации личности студента в учебнопрофессиональной деятельности, Л.В. Цурикова выделяет компоненты самореализации во многом схожие с выше изложенными компонентами социально-психологической компетентности: мотивационно-целевой (наличие познавательного и профессионального интереса), содержательный (действенность и системность знаний) и регулятивный (рефлексивность и самостоятельность) (Цурикова Л.В., 2005). Иными словами, мы можем говорить о том, что достижение высокого уровня профессиональной компетентности является для психолога целью его личностно-профессионального роста и совершенствования, а, следовательно, и профессиональной самоактуализации и самореализации.

Схожие компоненты выделяются и И.Г. Садиловым в разработанной модели самоактуализации личности лицеиста в учебной деятельности: мотивационно-целевой, операциональный и компонент обеспечения. Мотивационно-целевой компонент отражает формирование мотивов личности, изменение ее качеств, типологических особенностей и свойств под воздействием ситуации обучения и личности обучающего. Операциональный компонент и компонент обеспечения нацелены на организацию образовательной среды, психологическое, методическое, организационное, информационное и технологическое подкрепление учебной деятельности (Садилов И.Г., 2002).

В исследовании, проведенном Е.Ф. Ященко, были выделены также три компонента в структуре самоактуализации студента: функциональногенетический (возрастно-половое ядро, задатки к определенным видам деятельности, особенности функционирования потребностной иерархии, степень сформированности самосознания и профессионального выбора, предрасположенность к взаимодействию с людьми); личностно-деятельностный (ценностные ориентации и комплекс определенных личностных качеств) и ценностно-смысловой (ценностные ориентации, компетентность, интернальность, осмысленность жизни) (Ященко Е.Ф., 2006).

Схожесть выделяемых компонентов вполне объяснима, поскольку и компетентность, и самореализация, и самоактуализация как самопроцессы связаны с определенной деятельностью (профессиональной, учебной, учебно-профессиональной) сами являются специфически организованными деятельностями во внутреннем и внешнем планах. А любая деятельность имеет определенную структуру, отражающую, согласно теории А.Н. Леонтьева, триединство мотива, цели и условий или средств.

Если рассматривать самоактуализацию личности в учебнопрофессиональной деятельности не только как внутреннюю активность, но и как деятельность по осознанию и раскрытию собственного потенциала, то требуется выделение определенных компонентов, отражающих структуру и ее основное содержание. Такая внутренняя деятельность обеспечивает поступательный и перспективный характер развития субъекта учения, когда последний, используя приобретенный опыт, осуществляет накопление нового опыта, тем самым, детерминируя изменения в самом себе.

Основываясь на детальном анализе феномена самоактуализации, характеристик самоактуализирующейся личности, особенностей самоактуализации личности на стадии профессионального обучения, а также на данных эмпирических исследований самоактуализации в отечественной науке, мы предположили, что структура самоактуализации студента может быть представлена как единство трех компонентов: мотивационно-потребностного, ценностно-смыслового и функционально-регулятивного (рис. 1).

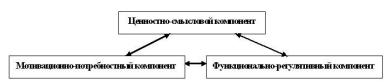


Рис. 1. Структура самоактуализации личности студента-психолога

Мотивационно-потребностный компонент отражает мотивационную направленность на личностный и профессиональный рост и готовность к успешной профессиональной деятельности. Ценностно-смысловой компонент представлен четкими продуктивными смысложизненными ориентациями, сопряженностью значимых личных и профессиональных ценностей и целей, стремлением достигать и воплощать их в личностно и социальноприемлемой форме. Студент постоянно уточняет для себя смыслы своего будущего профессионального труда, соотнося их со смыслами всей своей жизни. Функционально-регулятивный компонент рассматривается как обеспечивающий самоактуализационную активность и включающий пози-

тивное самоотношение, рефлексию, ответственность и творческую активность.

Предполагается, что именно ценностно-смысловой компонент будет являться базовым. Что предстоит проверить эмпирически.

Методика. Для исследования психологического содержания структурных компонентов самоактуализации личности будущего психолога на этапе профессионального обучения использовался психодиагностический метод: самоактуализационный тест (САТ) (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская, 1995), тест-опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (УСК) (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд, 1984), методика исследования самоотношения (МИС) (С.Р. Пантелеев, В.В. Столин, 1989), методика исследования смысложизненных ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьев, 1992), опросник «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман, 1990), диагностика профессиональной направленности студентов (УПН) (Т.Д. Дубовицкая, 2004). Выбирая наиболее эффективный исследовательский инструментарий, для нас было важно, чтобы методики взаимно дополняли и проверяли друг друга. Методики подбирались с целью расширения количества самоактуализационных параметров, значимых на основании результатов теоретического исследования, а также с учетом наличия корреляционных связей с тестом САТ и между собой, установленных и описанных по результатам апробации.

В исследовании приняли участие студенты факультета психологии гуманитарного вуза в количестве 158 человек. Для математической обработки результатов исследования применялись методы количественно-качественного анализа данных. Обработка полученных результатов осуществлялась с помощью пакета статистических программ «Statistica 6.0».

Результаты исследования. Данные проведенного эмпирического исследования по вышеперечисленным методикам были проанализированы с точки зрения нормальности распределения, посчитаны средние арифметические значения основных самоактуализационных параметров и коэффициенты вариации по всей выборке. Анализ средних значений по параметрам позволил описать самоактуализационный профиль студента, т.е. степень выраженности (представленности) основных личностных характеристик (качеств), обеспечивающих успешность протекания процесса самоактуализации.

Полученные данные по самоактуализационному тесту (САТ) показали, что средние значения по всем 14 шкалам (2 основным и 12 дополнительным), переведенные по специальной шкале в Т-баллы, соответствуют уровню психической нормы, и только результаты по шкале «Самоуважение» соответствует уровню «самоактуализация» (Сг=55), что указывает на то, что

студенты ценят свои достоинства, положительные свойства характера, уважают себя за них. В остальном наблюдается умеренная выраженность стремления к актуализации собственного потенциала.

Результаты исследования самоотношения (методика МИС) показали, что средние значения параметров по 9 шкалам, переведенные в стены, оказались в пределах среднего уровня выраженности определенных аспектов самоотношения (5–7 стенов). Эти данные в соответствии с предложенной интерпретацией позволяют сделать вывод о позитивности самоотношения и адекватности самооценки студентов-психологов.

Изучение особенностей смысложизненных ориентаций студентов по методике СЖО показало наличие выраженности осмысленности жизни на уровне выше среднего (ОЖ=102,2). Это указывает на наличие у студентов целей в жизни, которые придают ей осмысленность, направленность и временную перспективу (Ц=31,2). Сам процесс жизни воспринимается студентами как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом (П=30,5), а прожитый отрезок жизни результативным и продуктивным (Р=25,6). Собственная личность воспринимается относительно сильной и обладающей свободой выбора в построении жизни согласно целям и смыслам (П/Я=20,4), а сама жизнь в меру управляемой собственными решениями и действиями (П/Ж=30,5).

Однако результаты диагностики уровня субъективного контроля как поведенческого компонента самосознания личности (УСК) акцентируют внимание на том, что не все жизненные события студенты интерпретируют как результат собственных усилий, контроля и деятельности. Интернальный локус контроля проявляется в области достижений (Ид=6 стенов), как субъективный контроль над эмоционально-положительными событиями и ситуациями, как вера в свои силы и успешность в будущем. Также студенты ощущают собственную ответственность в области построения межличностных отношений (Им=6 стенов). Но при этом жизненные неудачи воспринимаются как результат невезения или как определенное влияние и ответственность других лиц и обстоятельств (Ин=4 стена), что аналогично прослеживается и в отношении значимых событий семейной (Ис=4 стена) и профессиональной жизни (Ип=5 стенов), а также в отношении собственного здоровья (Из=4 стена). В целом (Ио=4 стена) зачастую студенты не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными в полной мере контролировать их развитие, полагают, что большинство этих событий являются результатом случая или действий других людей. А так как для самоактуализирующихся личностей присуще сочетание «интернальность на успех и интернальность на неудачу», то мы не можем говорить об абсолютной успешности данного процесса самоактуализации, что подтверждается и результами по методике САТ.

Исследование мотивационной структуры личности по методике В.Э. Мильмана позволило определить ведущую тенденцию – производительную или потребительскую – в мотивационном профиле студентапсихолога. Если рассматривать самоактуализацию как стремление человека к воплощению собственной сущности в высших формах человеческой деятельности, то нужно исходить из того, что самоактуализация берет начало с самых низших уровней побудительной иерархии, о чем говорил еще А. Маслоу. Это процесс саморазвития личности, постоянного внутреннего движения субъекта в предмете своей деятельности, постоянного вращивания в социальное пространство человеческой деятельности. По мере усложнения целей усложняются и совершенствуются средства предметного развития, усложняется и расширяется характер включения субъекта в систему социальных взаимодействий, вне которых это движение невозможно (Маслоу А. 1982). Это основная – производительная линия развития личности. Одновременно развивается подчиненная по отношению к ней линия поддержания жизнедеятельности и социального существования личности потребительная линия. Сюда включаются: удовлетворение потребностей жизнеобеспечения и самосохранения, получение необходимых условий комфорта и гарантий безопасности, моменты самооценки, статуса и влияния, как основ существования и развития личности в обществе.

Последовательность расположения шкал мотивационного профиля имеет не случайный характер, а воплощает в своей основе интерпретацию иерархии мотивов А. Маслоу. Мотивы жизнеобеспечения, комфорта и социального статуса соответствуют потребностям «дефицита». Мотивы общей активности, творческой активности и социальной полезности составляют в своей основе ряд самоактуализации или потребности «роста». Из этих групп мотивов складываются наиболее обобщенные мотивационные образования – тенденция поддержания жизнедеятельности и социального существования личности или потребительская тенденция, и личностно развивающая или производительная тенденция. Удовлетворение потребностей «дефицита» оказывает влияние на потребности «роста», и наоборот. Наблюдается относительно самостоятельное, но одновременно взаимозависимое развитие производительной и потребительной линий, что отражается в соответствующем мотивационном профиле.

Мотивационный профиль является прогрессивным, если характеризуется заметным превышением уровня развивающих мотивов (социальная полезность, творческая и общая активность) над уровнем мотивов поддержания (жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус). Математический критерий: Σ (Д + ДР + ОД) – Σ (Ж + К + С) \geq 5 баллов. В нашем исследовании мы получаем следующее значение: (14,2+19+16,3)-(13,2+14,7+15,6)=49,5-43,5=6 (6 > 5). На первый взгляд, мотивационный профиль студента-психолога является прогрессивным, т.е. развивающие мотивы являются преобладающими. Однако если рассматривать потребность в общении относительно принадлежности к общежитейской направленности (что и предлагается в ключе к данной методике), то общежитейская направленность (ОН=61,4) превалирует над производительной (рабочей) направленностью (РН=49,5), т.е. житейские потребности у студентов более нуждаются в удовлетворении по сравнению с потребностями роста и развития.

Если проанализировать наиболее выраженные мотивы-потребности студента-психолога, то мы получаем следующую картину: в большей степени студенты испытывают необходимость в удовлетворении потребности в комфорте (K=14,7) и общении (O=18,2). Значимым также является удовлетворение потребности в творческой активности, самореализации (ДР=18,99). Данные результаты указывают на то, что студенты жаждут внутреннего и внешнего комфорта, основанного на продуктивном общении и творческом самовыражении, что может способствовать активному познанию и раскрытию себя.

Как справедливо указывает М.И. Гуслякова, среди многообразия потребностей данного возраста можно выделить две фундаментальные и взаимосвязанные между собой – потребность быть личностью и потребность в самореализации. «Потребность в персонолизации – пишет она, –

обеспечивает активное включение индивида в социальные связи и вместе с тем оказывается обусловленной этими связями, общественными отношениями. Потребность в самореализации проявляется в стремлении индивида реализовать свой личностный потенциал, запас жизненной энергии. задатки. М.И.. (Гуслякова 2006. C. 159). способности» Поэтому учебновоспитательный процесс вуза должен стремиться к созданию условий, способствующих удовлетворению этих потребностей. Создание положительной атмосферы сотворчества, позитивного и продуктивного взаимодействия педагога и студента будут способствовать взаимному обогащению и личностному росту, как студента, так и преподавателя.

Анализ эмоционального профиля личности студента, позволяет проанализировать присутствие эмоциональных переживаний определенного типа – стенического или астенического – в мотивационной сфере. Поскольку эмоции - это состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражаемые, прежде всего в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей, то присутствие в эмоциональном профиле эмоций астенического типа (подавленности, апатии) будет говорить о неудовлетворенности значимых для личности потребностей. Присутствие же эмоций стенического типа (радость, воодушевление) будет указывать на удовлетворение потребностей и будет способствовать росту работоспособности и активности. В нашем случае превалируют эмоции астенического типа (Э 2=6.6; Э 1=3.5), что указывает на наличие некоторой неудовлетворенности значимых потребностей студентов в рамках имеющегося учебновоспитательного процесса вуза, переживание амбивалентных эмоций в процессе обучения.

Тип переживания и поведения в ситуации фрустрации может быть стеническим или астеническим, т.е. показывать психическое состояние переживания неудачи, обусловленное невозможностью удовлетворения потребностей, возникшее при наличии реальных или мнимых непреодолимых препятствий на пути к определенной жизненной цели. Студенты-психологи, как показывают результаты, склонны больше к стеническому типу реагирования в ситуации фрустрации (Ф 1=5,7; Ф 2=4,2). Сопоставив результаты мы видим, что Э 1<Э 2, а Ф 1>Ф 2, что указывает на выраженность у студентов смешанного стенического эмоционального профиля. Данный эмоциональный профиль, по мнению В.Э. Мильмана, зачастую присущ молодежи и характеризуется стеничностью фрустрационного поведения и астеничностью эмоциональных предпочтений (невозможность получить от окружающей социальной ситуации максимального количества позитивных эмоций), что указывает на определенную разнонаправленность внутри эмоциональной сферы студента (Мильман В.Э., 1990).

Фрустрирующиеся в процессе обучения потребности (в нашем случае – потребности в комфорте, общении и творческой активности) вызывают соответственно негативные переживания, но студенты активно пытаются найти способ удовлетворения данных потребностей в другой социальной среде, за рамками вуза. Изменить положение возможно лишь при организации личностно-ориентированного и профессионально-ориентированного общения и обучения, основанного на творческой активности и самостоятельности в усвоении и применении необходимых знаний, умений и навыков. Кроме этого для оптимального удовлетворения собственных потребностей студентыпсихологи должны четче их осознавать и уметь использовать адекватные пути удовлетворения насущных потребностей в учебно-профессиональной, а в последствии и профессиональной деятельности.

Результаты диагностики уровня профессиональной направленности (УПН) показали, что у студентов-психологов в целом он соответствует среднему уровню (УПН=12,6). Большинство студентов – 58% (92 ч-ка) – имеют средний уровень профессиональной направленности, 36% (57 ч-к) – высокий и только 6% (9 ч-к) – низкий уровень. Это позволяет нам утверждать, что студенты стремятся к овладению избранной профессией. Получаемая профессия им нравится, они хотят в будущем дальше совершенствоваться по данной профессии, но есть некоторые моменты в самой профессии и в организации профессионального обучения, которые не совсем их устраивают. Дополнительный опрос показал, что студентов не устраивает уровень заработной платы психолога, несколько неоднозначное отношение к профессии психолога (к обязанностям и направлениям деятельности) со стороны родителей, детей, администрации образовательных учреждений, большие эмоциональные нагрузки и психическое выгорание, присущие профессии. В учебно-воспитательном процессе вуза вызывают разочарование традиционные подходы к преподаванию, «засилье» дисциплин общеобразовательного цикла, и как следствие минимальная возможность для раскрытия и проявления собственных способностей.

Для выявления основных структурных компонентов самоактуализации использовался корреляционный анализ с последующим структурным и факторным анализом Анализ общей корреляционной матрицы показал большое количество значимых связей практически между всеми самоактуализационными параметрами (особенно между шкалами методик САТ, СЖО и УСК), что существенно затрудняло построение корреляционной плеяды самоактуализации личности студента. Для оптимизации этого процесса нами был использован метод Л.К. Выханду, позволяющий обработать матрицу интеркорреляций путем отсечения лишних связей с сохранением общей направленности и наиболее значимых компонентов структуры (Выханду Л.К., 1964).

Структурный анализ осуществлялся по методу, предложенному А.В. Карповым (Карпов А.В., 2004). Построение корреляционной плеяды (структурограммы) выявило наличие трех ярко выраженных блоков в структуре самоактуализации студента. Наиболее ярко выраженным является блок, объединяющий в себе 20 компонент. Эти компоненты представляют осмысленность жизни, ценностные ориентации, интернальность и внутреннюю опору, спонтанность, самоуважение, направленность на рост и развитие (рабочая направленность) с удовлетворением потребностей в творческой активности и социальной полезности. Второй по значимости блок объединяет 4 компоненты, отражающие общежитейскую мотивационную направленность на удовлетворение потребностей в комфорте, общении и социальной значимости. И самый малочисленный третий блок представлен тремя компонентами — самообвинением, внутриличностным конфликтом и отраженным самоотношением (зеркальное Я).

Рассматривая структуру самоактуализации студента-психолога на предмет ее организованности, мы проанализировали количество всех значимых положительных и отрицательных корреляционных связей в зависимости от уровня значимости. По методу Л.К. Выханду в результате ранжирования мы оставили самые значимые связи (достаточно высокий коэффициент корреляции, соответствующий уровню значимости р≤0,001). В итоге мы получили 50 значимых корреляционных связей.

Это позволило нам просчитать индекс когерентности структуры самоактуализации (ИКС = 44), индекс дивергентности структуры (ИДС = -6) и общий индекс – индекс организованности структуры (ИОС = ИКС + ИДС = 38). Как мы видим, структура самоактуализации студента-психолога достаточно сплоченная, интегрированная.

Для подтверждения данных структурного анализа нами был проведен факторный анализ всех составляющих самоактуализации методом главных компонент с варимакс вращением. Полученные результаты в целом подтверждают предыдущие данные. Все самоактуализационные параметры разбиваются на три фактора. Эти факторы были названы нами по лидирующему параметру в факторе (величина факторного коэффициента данного параметра) – «Осмысленность жизни», «Мотивационная направленность», «Самоотношение». Веса данных факторов представлены ниже в таблице 1.

Таблица 1
Факторный анализ структуры самоактуализации студента-психолога

Идентифицированные	Bec	Вклад в дис-	Суммарный вклад
факторы	фактора	персию выбор-	в дисперсию вы-
		КИ	борки
Фактор 1 «Осмыслен-	18,87	37,74%	37,74%

ность жизни»			
Фактор 2 «Мотиваци-	7,07	14,14%	51,88%
онная направлен-			
ность»			
Фактор 3 «Самоотно-	5,46	10,92%	62,80%
шение»			

Анализ самоактуализационных параметров, входящих в выделенные факторы, и величин их факторного коэффициента показал, что фактор «Осмысленность жизни» является доминирующим в структуре самоактуализации студента-психолога (факторный вес 18,87). Данный фактор представлен следующими компонентами: «Осмысленность жизни» (0,789), «Ценностные ориентации» (0,728), «Поддержка» (0,722), «Самоуважение» (0,714), «Результативность жизни» (0,701), «Управляемость жизни» (0,7004), «Я – хозяин жизни» (0,7001). Это наиболее значимые компоненты данного фактора (р≥0,7). Несколько меньшую, но также существенную значимость (р≥0,5) в факторе имеют следующие компоненты: «Рабочая направленность» (0,673), «Процесс жизни» (0,665), «Цели в жизни» (0,636), «Общая интернальность» (0,582), «Спонтанность» (0,588), «Саморуководство» (0,584), «Общая активность» (0,571), «Ориентация во времени» (0,569), «Социальная полезность» (0,542), «Творческая активность» (0,538), «Внутриличностный конфликт» (-0,538), «Интернальность в области достижений» (0,523). Всего данный фактор в себе объединяет 19 вариант. Это самый мощный фактор, он объединяет в себе почти все элементы, представленные в структурограмме, что еще раз подтверждает высокую степень интегрированности структуры самоактуализации личности студента.

Содержание данного фактора указывает на то, что чем осмысленнее жизнь у студентов, тем больше они сами себя за это уважают, более уверенны в себе и плодотворности собственной жизни, убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь в соответствии со своими целями, ценностями и смыслами. Это, естественно, положительно влияет на социальную активность личности, проявление творчества и ответственности во всех сферах жизнедеятельности с пользой для себя и других.

Второй по величине фактор «Мотивационная направленность» (факторный вес 7,07) включает 4 компонента: «Общежитейская направленность» (-0,755), «Социальный статус» (-0,624), «Общение» (-0,599), «Жизнеобеспечение» (-0,548). Содержание основных компонентов данного фактора указывает на то, что для студентов важным является и удовлетворение базовых человеческих потребностей, особенно в поддержании жизнеобеспечения,

приобщении к социуму, завоевании авторитета и признания, а также в общении, как со сверстниками, так и авторитетными взрослыми.

Самый малочисленный фактор «Самоотношение» (факторный вес 5,46) включает в себя два параметра — «Самообвинение» (-0,686) и «Зеркальное Я» как отраженное самоотношение (0,518). При этом следует отметить, что наличие самообвинения у студента, как постоянного упрека за жизненные и социальные неудачи, влечет за собой ожидание негативного к себе отношения со стороны других людей и социума. И наоборот, отсутствие самообвинения рождает у субъекта представление о том, что его личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание.

Как мы видим, структура самоактуализации личности студентапсихолога достаточно интегрирована. Базовым ее компонентом является фактор «Осмысленность жизни», объединивший большую часть исследуемых самоактуализационных параметров. Это позволяет говорить о том, что для данной категории испытуемых (студенчество) поиск и осознание собственного смысла в жизни на основе корректирующихся жизненных ценностей составляет основу самоактуализационной тенденции, а также отражает психологическое содержание самоактуализации личности на данном этапе жизненного и социального развития. Два других фактора «Мотивационная направленность» и «Самоотношение» являются своеобразным «фоном» для основного фактора. Удовлетворение базовых потребностей и позитивное самоотношение на основе веры в себя, одобрения собственных действий и поступков, уверенности в позитивном восприятии и отношении и со стороны окружающих способствуют росту стремления к раскрытию и воплощению в жизни собственного творческого потенциала.

Идентифицированные факторы отражают описанные выше компоненты структуры самоактуализации личности студента. Ценностно-смысловой компонент, отражающий четкие продуктивные смысложизненные ориентации, представлен фактором «Осмысленность жизни». Фактор «Мотивационная направленность» составляет мотивационно-потребностный компонент структуры самоактуализации. Третий компонент структуры самоактуализации — функционально-регулятивный — как выраженное самоотношение, рефлексия, самостоятельность и ответственность — представлен фактором «Самоотношение».

Исследование доказало, что базовым в структуре самоактуализации студента-психолога является ценностно-смысловой компонент. Во-первых, студенческий возраст – это возраст определения основных жизненных приоритетов и смыслов. Во-вторых, стремящийся к самоактуализации человек должен с все возрастающей тщательностью планировать свои действия и осмысливать получаемые результаты. Теоретический анализ и рефлексив-

ные акты, осуществляемые им в контексте процесса самосознания, приводят к корректировке представлений о себе, о мире и к изменениям в «жизненном плане».

Заключение. Таким образом, анализ самоактуализационного профиля студента-психолога показал, что стремление к росту и развитию, воплощению в деятельности своих потенциальностей у студентов представлено на среднем уровне. Несмотря на наличие осмысленности жизни, позитивного самоотношения, среди доминирующих потребностей выступают общежитейские вместо потребностей роста и развития. Кроме того, студенты не видят связи между своими действиями и значимыми событиями жизни, не считают себя способными в полной мере контролировать их развитие, полагают, что большинство этих событий являются результатом случая или действий других людей. Что же касается избранной профессии, то интерес к ней и желание совершенствоваться в ней также представлены на среднем уровне. Этот факт позволяет предполагать, что студенты не до конца видят в получаемой профессии и в самом учебном процессе возможности для раскрытия своих потенциальностей.

Исследование структуры самоактуализации будущего психолога показало, что самоактуализация представлена как единство трех компонентов: мотивационно-потребностного, ценностно-смыслового и функционально-регулятивного. Мотивационно-потребностный компонент отражает мотивационную направленность на личностный и профессиональный рост и готовность к успешной профессиональной деятельности. Ценностно-смысловой компонент представлен четкими продуктивными смысложизненными ориентациями, сопряженностью значимых личных и профессиональных ценностей и целей, стремлением достигать и воплощать их в личностно и социально-приемлемой форме. Студент постоянно уточняет для себя смыслы своего будущего профессионального труда, соотнося их со смыслами всей своей жизни. Функционально-регулятивный компонент рассматривается как обеспечивающий самоактуализационную активность и включающий позитивное самоотношение, рефлексию, ответственность и творческую активность. Базовым в структуре является ценностно-смысловой компонент.

Библиография

- Бажин, Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. – № 3. – С. 152–162.
- Божович, Л.И. Особенности самосознания у подростков / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1955. – № 1. – С. 98–107.
- 3. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. Собр. соч.: В 6-ти томах. Т.4. М., 1984. 487 с.

- 4. Выханду, Л.К. Об исследовании многопризнаковых биологических систем /Л.К. Выханду // Применение математических методов в биологии. Л. 1964. Т.3. С. 19 22.
- Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 44 с.
- 6. Горностай, П.П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема /П.П. Горностай// Проблемы саморазвития личности: методология и практика. Сб. науч. трудов. М., 2001. С. 126–138.
- 7. Гуслякова, М.И. О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя / М.И. Гуслякова // Мир психологии. 2006. № 1. С.152–161.
- 8. Дубовицкая, Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 82–86.
- 9. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А.В. Карпов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- 10. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д.А. Леонтьев. М.: «Смысл», 1992. 36 с.
- Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. М., 1982. С.108–117.
- 12. Мильман, В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / В.Э. Мильман // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М., 1990.
- 13. Мухрыгина, О.И. Специфика самоактуализации личности студентов во время обучения на психологических и непсихологических факультетах вузов / О.И. Мухрыгина // Психол. образования: проблемы и перспективы. 2002. С. 333–334.
- 14. Овчарова, Е.В. Социально-психологическая компетентность будущих социальных психологов и технологии ее формирования в вузе. Автореф. дис. ... канд. пс. наук /Е.В. Овчарова. Ярославль, 2008.
- 15. Пантелеев, С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантелеев, В.В. Столин // Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. М., 1989. С. 166–172.
- 16. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. М., 1997.
- Рукавишникова, Н.Г. Профессиональное самосознание студентов педагогического вуза / Н.Г. Рукавишникова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы II Всероссийской научнопрактической конференции, 18-19 октября 2005 г., г. Ярославль / Под ред. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2005. – С. 235 –

237.

- 18. Садилов, И.В. Самоактуализация личности лицеиста в учебной деятельности. Автореф. дис. ... к. пед. наук / И.В. Садилов. Саратов, 2002.
- 19. Цурикова, Л.В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук Белгород, 2005.
- Шилакина, А.В. Развитие профессиональной самоактуализации у студентов-психологов в вузе: Автореф. дис.... канд. психол. наук / А.В. Шилакина. – М., 2004.
- 21. Ященко, Е.Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью / Е.Ф. Ященко // Психол. Журнал. 2006. № 3. С.31–41.

Профессиональное самосознание преподавателей военного вуза

Селезнева Маргарита Викторовна, преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова (военный институт), соискатель Учреждения Российской академии образования «Психологический институт» selezneva-margarita@rambler.ru

Введение. Профессиональное самосознание школьного учителя подвергалось достаточно серьезному изучению. Как показывает Т.И. Шульга, личность учителя и преподавателя вуза отличаются по своим личностным качествам и по профессиональной подготовке (Шульга Т.И., 2010). Однако исследований профессионального самосознания преподавателей вузов практически не проводилось. Так как профессиональное самосознание имеет огромное значение для повышения эффективности профессиональной деятельности преподавателя, то изучение данной темы является весьма актуальным.

Профессиональное самосознание учителя — это понимание и осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в своей педагогической деятельности, педагогическом общении и в системе собственной личности (Маркова А.К., 1993; Митина Л.М., 2010).

В рамках данной статьи мы задались **целью** – исследовать, в какой мере преподаватель военного вуза осознает себя субъектом педагогического общения и как влияет уровень развития профессионального самосознания преподавателя на его взаимодействие с курсантами.

Анализ предметной области. Многие ученые сходятся на том, что структура профессионального самосознания схожа со структурой самосознания личности и имеет многомерное строение. В.В. Столиным определены «вертикальный» и «горизонтальный» планы в структуре самосознания личности (Столин В.В., 1983). «Вертикальное» строение самосознания образует трехуровневую структуру, динамику трех образов «Я»: «Я-реальное», «Я-идеальное» и «Я-будущее». В «горизонтальном» плане самосознание личности имеет строение, включающее в себя следующие три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий.

Самосознание человека представляет собой процесс поиска меры и соотнесения различных компонентов своего «Я» между собой, с другими свойствами личности, с оценками других людей (Р. Бернс, И.С. Кон, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, И.И. Чеснокова).

Одной из важнейших характеристик самосознания Д. Маейрс, Е.Т. Со-колова, В.В. Столин, Э.Эриксон признают целостность Я-концепции, обусловленную как согласованием когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов самосознания, так и адекватностью самооценок человека и оценок его другими людьми.

Профессиональное самосознание учителя и студента педагогического вуза, а также отдельные компоненты самосознания являются предметов психолого-педагогического исследования в научных трудах С.В. Васьковской, В.Г. Козиева, Ю.Н. Кулюткина, К.М. Левитана, В.Г. Маралова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, О.Н. Полчаниновой, В.П. Саврасова, Г.С. Сухобской, В.А. Якунина. Несмотря на разные подходы и различные методики, используемые в эмпирических исследованиях, авторы приходят к общему выводу: профессиональное самосознание большинства школьных учителей находится на низком уровне, оно характеризуется существенными деформациями. И это является основной проблемой личностного и профессионального развития будущих и работающих педагогов.

В рамках данной работы для нас, прежде всего, представляют интерес результаты эмпирических исследований о взаимоотношениях между особенностями профессионального самосознания педагога и взаимодействием педагога с обучающимися.

В.Г. Маралов приводит результаты исследования Р. Бернса по изучению влияния Я-концепции учителя на развитие Я-концепции обучающихся (Маралов В.Г., 2004). Р. Бернс установил, что наличие у учителя позитивной Я-концепции положительно сказывается на успеваемости учащихся. Благодаря общению с таким учителем, уверенным в возможностях своих учеников, они начинают проявлять свои способности в полной мере и приобретают ощущение собственной ценности.

Далее, Р. Бернсом было установлено, что учителя, обладающие низкими самооценками, нередко проявляют неприязнь к детям, которые чем-либо отличаются от всех остальных учащихся. Если у учителя в качестве доминантного психологического состояния выступает чувство незащищенности, то у него повышается тревожность, подозрительность в отношениях с учащимися и другими субъектами образовательного процесса. Поэтому учитель, испытывающий чувство незащищенности, нередко берет на себя авторитарные роли, что влечет за собой чрезмерную жесткость и властность в поведении, желание любой ценой утвердиться в глазах своих учеников.

У учителей с заниженной самооценкой Р. Бернсом были выявлены установки с очевидным негативным потенциалом, способным оказать на личность школьника пагубное влияние. Такие учителя отрицательно реагируют на тех учащихся, которые их не любят; создают для учащихся неоправданные трудности, не дают ученикам расслабляться; стремятся строить учебную деятельность на основе соперничества; стремятся к установлению жесткой дисциплины (Бернс Р., 1986).

Как показала Л.М. Митина, низкий уровень развития профессионального самосознания учителя характеризуется осознанием и самооценкой лишь отдельных его свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, определяющий, как правило, неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие. У учителей с высоким уровнем развития профессионального самосознания образ Я учителя вписывается в общую систему его ценностных ориентаций, связанных с осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения (Митина Л.М., 2010).

Е.Н. Волкова рассматривает самосознание педагога как основополагающий компонент его субъектности. Разработанная ею теоретическая модель субъектности педагога включается в себя также активность, свободу выбора и ответственность за него, осознание своей уникальности, принятие и понимание другого и саморазвитие. Самосознание педагога связано с отношением педагога к себе как субъекту собственной педагогической деятельности, отличается гибкостью Я-концепции, характеризующей личность как открытую систему, способную к непрерывным изменениям, совершенствованию, к активному взаимодействию с внешней средой.

В исследовании Е.Н. Волковой было выявлено, что сложность самовосприятия учителя и позитивное самоотношение определяют готовность педагога к личностно-ориентированному взаимодействию, одномерность восприятия и негативное самоотношение учителя проявляется в увеличении количества прямых воздействий и оценочных реакций на уроке (Волкова Е.Н., 1998).

Для изучения особенностей профессионального самосознания преподавателей военного вуза и его влияния на характер взаимодействия с курсантами нами был проведен теоретический анализ различных моделей педагогического взаимодействия (Петровский В.А., Виноградова А.М., Кларина Л. М., Стрелкова Л. П., 1994; Ситаров В.А., Маралов В.Г., 2009) и типов экопсихологического взаимодействия (Панов В.И., 2009). В результате мы остановились на концептуальной модели экопсихологических взаимодействий В.И. Панова, так как она позволяет рассматривать типы взаимодействия между человеком и средой не по отдельности друг от друга, а в целостном единстве как динамическую систему. Под типами взаимодействия имеются в виду отношения, обусловленные ролевой позицией: объект-объектные, объект-субъектные, субъект-объектные, субъект-обособленные, совместносубъектные, субъект-порождающие. Главной детерминантой экопсихологического взаимодействия обучающегося с образовательной средой является модель педагогического общения преподавателя. Кроме того, взаимодействие определяется субъектностью обучающегося, типом образовательной среды и конкретной учебной ситуацией.

В нашем исследовании первым в диаде взаимоотношений стоит обучающийся – курсант, вторым – преподаватель, который в зависимости от избираемого им типа взаимодействия создает такие условия, которые активизируют развитие субъектности курсанта или, наоборот, тормозят его развитие. При этом курсант либо использует возможности, предоставленные ему внешней образовательной средой (преподавателем), либо он не может, не готов их использовать. Кроме возможностей внешней образовательной среды у обучающегося имеются ценности, потребности представления о мире и о себе, которые вкупе образуют внутреннюю (ментальную) среду.

Методики. Согласно логике исследования были отобраны следующие методики:

- опросник субъектности педагога, состоящий из шести шкал в соответствии с авторской теоретической моделью субъектности (Волкова Е.Н., 1998);
- методика диагностики модели педагогического общения (Юсупов И.М., 2004). Данная методика разработана на основе теоретических моделей поведения педагога в общении с обучающимися на занятиях (Столяренко Л.Д., 2003). Тест содержит шкалы, соответствующие моделям педагогического общения: гипорефлексивная, гиперрефлексивная, негибкого реагирования, авторитарная, активного взаимодействия.

Экспериментальная часть. Исследование проводилось в 2010 г. на базе Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова. В эксперименте приняли участие 82 препо-

давателя гуманитарных дисциплин обоего пола с педагогическим стажем в вузе от 1 до 44 лет.

Вначале были определены количественные показатели компонентов субъектности каждого преподавателя по шести шкалам. По шкале «самосознание» было выявлено 10 респондентов (12,2 %) с высоким уровнем самосознания, 41 преподаватель (50 %) — со средним уровнем и 31 человек (37,8 %) — с низким.

Влияние внешних факторов развития профессионального самосознания преподавателей, выраженных в социально-экономической нестабильности российского общества, привело к тому, что большинство респондентов (74,39 %) не имеют четкого представления, что их ждет впереди. Это свидетельствует о том, что хотя и ориентиры реформирования военного профессионального образования определены (Перспективы армии и флота определены, 2009), для большинства преподавателей военной школы они до сих пор не ясны.

Далее было выявлено пять моделей педагогического общения, распространенных среди преподавателей. Данные модели были соотнесены с экопсихологическими типами взаимодействия. Наиболее представленная группа преподавателей – практикующие модель дифференцированного внимания «Локатор» - вступает с обучающимися в субъектно-обособленный тип взаимодействия (53,6 %). 5 % преподавателей используют модель негибкого реагирования «Робот», применяя дидактический подход к обучению (также субъектно-обособленный тип взаимодействия). Наиболее оптимальную модель педагогического общения – модель активного взаимодействия «Союз» – используют 26,8 % преподавателей. При этом между преподавателями и курсантами складывается совместно-субъектный или даже субъект-порождающий тип взаимодействия. 8,5 % преподавателей практикуют наименее эффективную дикторскую модель педагогического общения «Монблан», выступая преимущественно как трансляторы знаний, из-за отсутствия психологического контакта у них складываются объект-объектные отношения с курсантами. 6,1 % преподавателей используют авторитарную модель «Я – сам», вступая в объект-субъектное взаимодействие с курсантами.

Результаты статистического анализа. Для начала мы сравнили с помощью критерия F-Фишера показатели по шкале «самосознание» преподавателей военного вуза и учителей школ (Серегина И.А., 1999) и пришли к выводу, что преподаватели военного вуза превосходят школьных учителей по развитию самосознания: F = 2,77 при степенях свободы для числителя — 81, степенях свободы для знаменателя — 355, p<0,01. На наш взгляд, это связано с тем, что внешние условия (необходимость прохождения конкурса на замещение вакантной должности каждый год, либо раз в три-пять лет,

рейтинговая система оценки результатов педагогического труда) способствуют развитию у преподавателя вуза свойств конкурентоспособной личности.

Далее статистический анализ полученных в ходе эксперимента данных проводился с использованием методов математической статистики компьютерной программы SPSS 17. Компоненты в структуре субъектности преподавателя выступают в нашем исследовании в качестве независимой переменной, модели педагогического общения — зависимой. Так как независимая переменная представлена количественной шкалой, а зависимая — номинативной, в качестве статистического метода обработки данных был избран дискриминантный анализ.

Проверялась статистическая гипотеза H_1 : действительно ли группы преподавателей, практикующие выявленные модели педагогического общения, отличаются по данному набору дискриминантных переменных (компонентов субъектности). Или эти группы отличаются по какому-либо иному признаку, и распределение преподавателей по группам носит случайный характер — H_0 .

В ходе дискриминантного анализа из шести дискриминантных переменных три были исключены. Таким образом, в анализе использовались три переменные и три канонические дискриминантные функции: понимание и принятие других, самосознание преподавателя и его саморазвитие. В ходе проверки функций с первой по третью с помощью статистических критериев лямбда Вилкса (0,266) и хи-квадрат (102,012) при степенях свободы 12 на самом высоком уровне статистической значимости p<0,001 подтвердилась статистическая гипотеза H_1 . Это означает, что:

- 1) распределение преподавателей по моделям педагогического общения не случайно; модели педагогического общения действительно отличаются друг от друга, причем на высочайшем уровне статистической значимости ρ <0,001;
- 2) выбор преподавателем модели педагогического общения зависит от структуры его субъектности;
- 3) главные составляющие субъектности преподавателя, которые предопределяют его выбор модели педагогического общения и тип взаимодействия с курсантами это понимание и принятие других, самосознание и саморазвитие.

Основным показателем качества проведенного анализа является процент совпадений априорного распределения преподавателей по моделям педагогического общения и распределения при помощи канонических функций. В нашем случае он составил 76,8 % и может быть признан как весьма результативный (Бююль А., Цефель П., 2005). Пошаговый метод в дискриминантном анализе позволяет проследить вклад каждой дискриминантной переменной в различительную способность распределения преподавателей по группам — моделям педагогического общения. На первом шаге в анализ включена одна дискриминантная переменная «понимание и принятие других», на втором шаге две переменные — подключается дискриминантная переменная «самосознание», и на третьем шаге в анализ включены все три дискриминантные переменные. При этом видно, что переменная «саморазвитие» наименее значима для выбора преподавателем модели педагогического общения. Собственное значение канонической дискриминантной функции «саморазвитие» — 0,004. Это показатель информативности: насколько данная функция объясняет распределение преподавателей по группам — моделям педагогического общения. Процент объясненной дисперсии по функции «саморазвитие» составляет всего 0,2 %, в то время как по функции «понимание и принятие других» — 72,4 %, по функции «самосознание» — 27, %.

Однако не стоит сбрасывать переменную «саморазвитие» со счетов. Лямбда Вилкса показывает, как на каждом шаге с увеличением числа переменных различительная способность набора дискриминантных переменных увеличивается равномерно (лямбда уменьшается): 0,443 – 0,318 – 0,266.

При попарном групповом сравнении моделей педагогического общения с помощью критерия F-Фишера не было установлено статистически значимых отличий между моделями «Робот» и «Локатор» на 2-м и 3-м шаге дискриминантного анализа (F=2,291 при p=0,108 и, соответственно, F=1,949 при p=0,129). Это подтверждает правильность отнесения обеих моделей «Робот» и «Локатор» к одному типу взаимодействия — субъект-обособленному.

На рисунке графически представлены все объекты и центроиды пяти моделей педагогического общения в осях двух канонических функций: функция 1 – понимание и принятие преподавателем курсанта, функция 2 – самосознание преподавателя. В таблице с помощью коэффициентов классифицирующих функций (самосознание; понимание и принятие других и саморазвитие), а на рисунке с помощью графики четко просматривается, что выбор преподавателем модели педагогического общения, субъектная направленность его взаимодействия зависит не только от его понимания и принятия обучающихся, но и от осознания позиции субъекта педагогического общения, способности встать в рефлексивную позицию, от способности к саморазвитию.

Таблица – Коэффициенты классифицирующей функции

	Модель педагогического общения				
	монблан	я сам	робот	локатор	союз
Самосознание	-,453	,201	,783	,677	,609

Понимание и принятие дру- гих	2,620	1,335	,005	,678	1,998
Саморазвитие	,726	1,067	,803	1,137	1,640

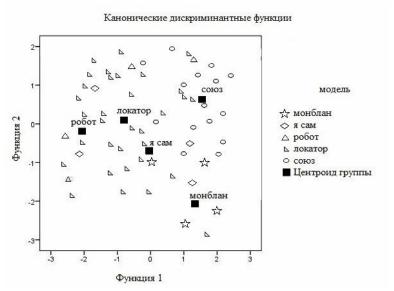


Рис. 1. Групповые центроиды моделей педагогического общения в осях канонических функций: функция 1 – понимание и принятие других; функция 2 – самосознание.

Выводы. В ходе изучения особенностей профессионального самосознания преподавателей военного вуза и их влияния на тип взаимодействия с курсантами было выявлено четыре группы преподавателей.

- 1. Преподаватели с объект-объектным типом взаимодействия показали высокий уровень принятия и понимания других, однако низкий уровень самосознания и саморазвития свидетельствует о неадекватности их представлений о себе и рассогласовании когнитивной и поведенческой составляющих самосознания.
- 2. Преподаватели с объект-субъектным типом взаимодействия, практикующие авторитарную модель «Я сам» считают, что обладают способностью к пониманию и принятию курсантов. Их характеризует средний уровень саморазвития, но низкий уровень самосознания также говорит о рассогласовании когнитивной и поведенческой составляющих самосознания. Преподавания

тель выступает не только в роли активного субъекта, но и единственного главного действующего лица, истины в последней инстанции, непререкаемого авторитета, подавляя творческую инициативу обучающихся, не предоставляя им мотивирующего выбора. Курсанты, даже если чего-то не поняли, боятся задать вопрос такому преподавателю. Они воспитываются не самостоятельными, безынициативными, искажается мотивационная составляющая познавательной активности. Однако подлинный субъект не может не быть субъектом для самого себя и вместе с тем субъектом своего бытия для другого (Петровский В.А., 1993).

- 3. Преподаватели с субъект-обособленным типом взаимодействия, практикующие модель негибкого реагирования «Робот» (дидактический подход к обучению) и модель дифференцированного внимания «Локатор» (индивидуальный подход), обладают высоким уровнем самосознания и средним уровнем саморазвития, но низким уровнем принятия и понимания других. Модель педагогического общения «Локатор» – наиболее распространенная в образовательной среде военного вуза. Преподаватели, практикующие данную модель, ориентированы не на всю учебную группу, а лишь на курсантов с высоким уровнем субъектности. В учебных группах таких преподавателей нарушается целостность взаимодействия в системе «преподаватель - коллектив». А без групповой сплоченности невозможно достижение целей, программ и задач совместной деятельности. Внимание преподавателей с моделью негибкого реагирования «Робот» центрировано на передаче структурированного знания, то есть на преподаваемом предмете, либо на технологиях, облегчающих понимание курсантами учебного материала (педагогических технологиях). Обучающиеся проявляют при этом ситуативную активность и ориентированы на воспроизводство знаний (репродуктивную деятельность). Из-за непризнания преподавателем изменяющейся природы обучающихся, непонимания их индивидуальных особенностей и потребностей, эффект от взаимодействия субъектов образовательной среды низкий.
- 4. У преподавателей с совместно-субъектным и субъект-порождающим типами взаимодействия (модель активного взаимодействия «Союз») наблюдается сбалансированное строение самосознания, высокий и средний уровень показателей по способности к пониманию и принятию других и саморазвития.

Сбалансированное состояние когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов профессионального самосознания данной группы преподавателей способствует саморазвитию как преподавателя, так и курсантов. Обучающийся при этом приобретает новые знания, умения, он испытывает положительные эмоции от познания нового, активизируется познавательная мотивация. Повышается самооценка обучающегося, приобретается

опыт общения со старшим по социально-культурному статусу, но равным по человеческому – alter едо. Происходит проникновение в духовный мир друг друга, соприкосновение с субкультурой. Для преподавателя такое сотрудничество несет новый контент знаний, положительные эмоции от общения, от результатов своего педагогического труда. Согласно социально-когнитивной теории личности А. Бандуры, рефлексия положительного опыта гораздо эффективнее, чем рефлексия ошибок и недочетов (Bandura A., 1986).

Таким образом, выбор преподавателем модели педагогического общения, тип взаимодействия в системе «курсант – преподаватель» не просто зависит от отдельных компонентов его субъектности (понимания и принятия других, самосознания и саморазвития) и уровня их развития, а опосредован оптимальной сбалансированной структурой субъектности, то есть сочетанием данных компонентов.

Библиография

- 1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
- 2. Бююль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. СПб.: ООО ДиаСофт, 2005. 608 с.
- 3. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. М., 1998. 308 с.
- 4. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 256 с.
- Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
- Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М.: УРАО «Психол. ин-т», МГППУ, 2010. 386 с.
- 7. Панов В.И. Система экопсихологических взаимодействий в развитии психики // Экопсихологические исследования. М.: ПИ РАО, 2009. С. 37-55.
- Перспективы армии и флота определены // Армейский сборник. 2009.
 № 4. С. 2-6.
- 9. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.11. М., 1993 76 с.

- 10. Петровский В. А., Виноградова А.М., Кларина Л. М., Стрелкова Л. П. Воспитателю о личностном общении (Психология общения). М. МП «Новая школа». 1994 77 с.
- 11. Серегина И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1999. 24 с.
- 12. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. М.: Академия, 2009. 216 с.
- Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.
- 14. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2003 544 с.
- Шульга Т.И. Личность учителя и преподавателя // Учитель. Преподаватель. Тренер. М.: УРАО «Психол. ин-т», МГППУ, 2010. Т. 1. С. 103-106.
- Юсупов И.М. Методика диагностики модели педагогического общения // Педагогическая психология: методы и тесты. – Самара: Бахрах-М, 2004. – С. 137-139.
- 17. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 544 p.

Социальная и конфликтная компетентность в процессе профессионализации личности

Шарова Наталия Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, г.Ярославль, e-mail: NatashaSharova@rambler.ru

Введение. Профессиональное становление личности начинается задолго до того, как человек приступает к профессиональному обучению и осуществлению профессиональной деятельности. На профессиональный выбор человека оказывают влияние множество факторов. В психологии профессионального становления личности обычно описывают внешние и внутренние факторы. К внешним факторам в основном социальным можно отнести мнение ближайшего окружения (близкие, друзья, родственники, учителя, одноклассники), престижность профессии, создаваемая СМИ и наблюдаемыми показателями экономических выгод, возможность и доступность соответствующего уровня обучения. К внутренним факторам, которые являются в основном психологические, относятся профессиональные интересы, наклонности, способности, умение. К внутренним факторам также можно отнести и медицинские показания или противопоказания к профессии. Однако такое рассмотрение вопроса, как нам представляется, сужает проблему профессионального выбора, а в дальнейшем и профессионального становления личности, сводя её к соотношению «профессия — человек» как механизм и ключ к этому механизму, выточенный и хорошо подогнанный или подобранный к соответствующей ячейке социальной системы. Однако при этом совсем нигде и никак не учитывается социальный опыт человека, который он приобрел до вхождения в профессию.

На современном этапе развития отечественной педагогической науки и развития Российского образования стала активно обосновываться необходимость использования компетентностного подхода, который дает возможность показать, что способностей, знаний, навыков, умений недостаточно для успешного осуществления деятельности, требуется развитие компетентностей, соответствующие профессии.

Анализ предметной области. Понятия «компетенция» и «компетентность» разными авторами определяются по-разному, но часто упоминаются как тесно связанные между собой. Компетенция, в самом широком смысле слова, - это знания и опыт в той или иной области. В проекте стандартов ВПО третьего поколения дается следующее определение «компетенция - способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [10]. В отношении компетентности нет такого общего понимания, с ней связывают способности, личностные качества, возможности личности. В. Д. Шадриков понимает под компетентностью «владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющими судить о чем-либо, делать или решать чтолибо» [12]. Таким образом, компетенция — это то, что в большей степенью определяется профессией, а компетентность — это то, что формируется в личности в результате освоения профессии.

В рамках проекта TUNING различают компетенции двух видов: универсальные (инструментальные, межличностные и системные) и специальные, относящиеся к предметной области (В.И. Байденко, 2006) [2].

Наиболее распространены подходы к определению и структуре компетентностей специалиста вообще и педагога в частности, в рамках которых выделяют три основные группы компетентностей: социально-личностные, общепрофессиональные, специальные (по В.Д. Шадрикову [2]); общие, профессиональные, академические (по В.И. Байденко [3]).

В проекте ФГОС ВПО третьего поколения выделяются общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные компетенции. Еврокомиссия рекомендует учитывать **восемь** ключевых компетенций, которыми должен овладеть каждый европеец. К ним относятся: 1) компетенция в области родного языка; 2) компетенция в сфере иностранных языков; 3) математическая и фундаментальная, естественнонаучная и техническая компетенции; 4) компьютерная компетенция; 5) учебная компетенция; 6) межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция; 7) компетенция предпринимательства; 8) культурная компетенция (И.А. Зимняя, 2003) [4].

Как мы видим, в этих базовых компетенциях выделяется социальная компетенция, особенно востребованная в субъект-субъектных профессиях, а социальная компетентность как личностное качество, обеспечивающее успешность развития этой компетенции.

В. Н. Куницина [6] в своих трудах определяет социальную компетентность как систему знаний о социальной действительности и о себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру, действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств. Социальная компетентность трактуется автором как оперативное понятие, которое имеет временные, исторические рамки. Основные функции социальной компетентности — социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта [6].

Таким образом, из этого определения мы видим достаточно широкий спектр навыков, умений, способностей, владение средствами и т.п., которые требуются для проявления социальной компетенции.

С учетом разных точек зрения в структуру социальной компетентности включаются разные компоненты.

Структура социальной компетентности включает, по мнению В.Н.Кунициной, коммуникативную и вербальную компетентность, социальнопсихологическую компетентность и межличностную ориентацию, эго-компетентность и собственно социальную компетентность [6].

Немецкие психологи У. Пфингстен и Р. Хинтч трактуют социальную компетентность как владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных ситуациях ведут к долгосрочному благоприятному соотнесению положительных и отрицательных следствий [5].

- X. Шредер и М. Форверг считают, что структуру социальной компетентности пронизывают четыре свойства или черты личности:
 - 1. коммуникабельность коммуникативный потенциал личности;
 - 2. решимость на создание отношений готовность к общению;

- 3. влиятельность свойство, охватывающее способность внушения (сила влияния);
- 4. «Я-концепция» познавательно-эмоциональный образ, ядром которого является самоуважение [5].

Лигинчук Г.Г. в учебно-методическом комплексе «Психология профессиональной деятельности» определяет социальную компетентность как владение принятыми в данной профессии приемами профессионального общения, готовность к сотрудничеству, социальная ответственность за результаты своего труда [8].

Как мы видим, общепризнанного понятия и структуры социальной компетенции нет, попробуем обобщить хотя бы то, что рассмотрели. Итак, социальная компетенция — это способность применять в профессиональной деятельности и межличностном общении знания о социальной действительности и о себе, умения и навыки взаимодействия с другими, а так же и личностные качества, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться к изменяющимися условиям социальной среды.

В структуру же социальной компетентности мы включим следующие компоненты, которые чаще всего исследуют в этом вопросе:

- 1) коммуникативные способности, общительность (коммуникабельность), которые включают в себя потребность в общении, контактность, способность понимать другого человека, способность к сочувствию, сопереживанию, умение пользоваться средствами общения;
- 2) социальная адаптивность, ориентация на решение проблем и дело, что связано со способностью находить конструктивный выход из фрустрирующих, конфликтных, проблемных ситуаций;
- 3) уверенность в себе в процессе общения, то есть низкая межличностная и самооценочная тревожность.

Учитывая, что социальная компетенция предполагает навыки эффективного взаимодействия и партнерства, особенно это относится ко второму компоненту, логично предположить, что в социальную компетенцию и компетентность как качества субъекта деятельности включается умение предупреждать, решать и управлять конфликтными ситуациями, которые могут возникнуть в ходе взаимодействия с другими людьми в профессиях типа «человек-человек». Таким образом, мы видим, что конфликтная компетентность выступает как составляющая часть социальной компетентности.

Конфликтная компетентность имеет в психологии и конфликтологии несколько значений, к тому же может быть по-разному охарактеризована в зависимости от контекста, в котором это определение используется. Нет и единого термина обозначающего конфликтную компетентность, употребляют понятия «конфликтная компетентность» (Л.А.Петровская, Б.И.Хасан),

«конфликтологическая компетентность» (Н.И.Леонов, В.Г.Зазыкин, Л.Н.Цой), «конфликтоустойчивость личности» (А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов) [7].

- Б.И. Хасан [13] определяет конфликтную компетентность как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению.
- А.Я. Анцупов [1] рассматривает конфликтоустойчивость как способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми/

В научной литературе отсутствует также общепринятый подход к структуре конфликтной компетентности. В зависимости от своего определения этого явления исследователи выделяют разные компоненты.

- Б.И. Хасан [13] выделяет основные компоненты конфликтной компетентности как навыки распознавания, анализа, провоцирования и конструирования.
- Е.В.Рыбина [11] выделяет четыре структурные характеристики конфликтной компетентности: креативность, рефлексия, сензитивность и коммуникативная культура.

В структуре конфликтоустойчивости личности А.Я. Анцупов [1] выделяет эмоциональный, волевой, познавательный, мотивационный, психомоторный компоненты

- О.В. Пашкова [9] предложила модель конфликтной компетентности, состоящая из трех блоков:
- 1) Базовый блок личностные качества (адекватная самооценка, высокий уровень самоконтроля, креативность)
- 2) когнитивный компонент наличие знаний о способах конструктивного разрешения конфликта и его профилактики
- 3) поведенческий компонент выбор оптимальной стратегии поведения в конфликтной ситуации.
- М.В.Башкин [3] выделяет следующие характеристики конфликтной компетентности:
- 1) когнитивная характеристика предполагает способность личности анализировать конфликтную ситуацию выделять ёё структурные компоненты;
- 2) мотивационная характеристика представляет собой направленность личности на конструктивное разрешение конфликта;
- 3) регулятивная характеристика обозначает способность личности к сознательному управлению собой и своим эмоционально-волевым состоянием в предконфликтных конфликтных ситуациях.

М.М. Кашапов включает в конфликтную компетентность надситуативный компонент, то есть способность человека выходит мысленно за пределы проблемной ситуации [7].

В психологии конфликта требуется достаточно серьезная проработка данной проблемы, но для того, чтобы не уйти от основной темы данной статьи, попробуем разграничить понятия, исходя из здравого смысла и позиции понимающей психологии.

Конфликтологическая компетентность нужно рассматривать как систему представлений о конфликте, приобретенные в ходе изучения курса «Конфликтология», поскольку термин содержит именно данный корень слова и предполагает акцентирование на знаниевом компоненте.

Конфликтная компетентность можно рассмотреть как жизненный опыт столкновения и решения конфликтов (внутриличностных, межличностных, групповых), в который входят и личностные качества, которые развиваются в процессе сопротивления и устойчивости к негативному влиянию конфликта, и когнитивные составляющие и репертуар стратегий поведения в конфликте, соответствующие ситуациям. Возьмем за основу последнее определение конфликтной компетентности и выделенные в нем компоненты. Однако отметим, что среди всех этих компонентов, особая неясность остается с когнитивными составляющими, то есть того, что входит в когнитивный компонент конфликтной компетентности. Возможно, этот вопрос проясниться при сопоставлении конфликтной компетентности в контексте социальной компетенции.

Исходя из рассмотрения определений социальной компетентности и конфликтной компетентности, можно представить их роль в профессионализации личности следующим образом в таблице 1, сопоставляя их компоненты с уровнями профессионализма (по Лигинчуку Г.Г. [8]).

Таблица 1. Развитие социальной и конфликтной компетентности

т авытно осциальной и конфиктиой компототтности				
Уровни развития	Социальная компе-	Конфликтная компетент-		
профессионализации	тентность	ность		
личности				
Допрофессионализм	общительность,	участие в межличностных		
 выбор профессии, 	устойчивость к фруст-	конфликтах (когнитивный		
развитие профессио-	рации,	опыт),		
нальных интересов,	низкая тревожность	стрессоустойчивость, низ-		
склонностей, способ-		кий уровень агрессивно-		
ностей; освоение		сти (личностные качест-		
профессии в процес-		ва),		
се обучения и воспи-		пробы разных стратегий		
тания.		поведения (формирова-		

		ние паттернов поведе-
		ния)
Профессионализм –	коммуникабельность,	Объективность и беспри-
адаптация к профес-	адаптивность,	страстность в оценке си-
сии, самоактуализа-	мобильность,	туаций, рефлексивность
ция в профессии и	ориентация на дело,	(когнитивный опыт),
свободное владение	эмпатийность,	стрессоустойчивость, раз-
профессией, то есть	положительная само-	витая саморегуляция
превращение спе-	оценка,	(личностные качества),
циалиста в профес-	критичность мышле-	оптимальный выбор стра-
сионала	ния,	тегий поведения ситуаци-
	уверенность в себе	ям (паттерны поведения)
Суперпрофессиона-	коммуникабельность,	Объективность и беспри-
лизм – уровень высо-	адаптивность,	страстность в оценке си-
ких достижений и	мобильность,	туаций, актуализация зна-
творческих успехов в	креативность,	ний о конфликте, «надси-
профессиональной	эмпатийность,	туативность» мышления,
деятельности, освое-	полная социальная	рефлексивность (когни-
ние смежных про-	идентичность,	тивный опыт),
фессий (превраще-	критичность мышле-	стрессоустойчивость, раз-
ние в профессиона-	ния,	витая саморегуляция,
ла-универсала)	уверенность в себе,	креативность, решитель-
	харизматичность, эн-	ность, высокая коммуни-
	тузиазм, способность	кативная толерантность
	влиять и увлекать за	(личностные качества),
	собой других (лидер-	оптимальный выбор стра-
	ские качества)	тегий поведения ситуаци-
	·	ям, установка на сотруд-
		ничество (паттерны по-
		ведения)
Псевдопрофессиона-	общительность,	пристрастность в оценке
лизм – уровень ак-	завышенная само-	ситуаций (когнитивный
тивной деятельности	оценка,	опыт),
с признаками про-	идеализация своего Я,	признаки «эмоционально-
фессиональной де-	стереотипность мыш-	го выгорания», настойчи-
формации	ления,	вость и принципиаль-
	уверенность в себе,	ность, низкая коммуника-
	склонность к манипу-	тивная толерантность
	лированию	(личностные качества),
		предпочтение одной из
		стратегий поведения, ус-

		тановка на односторонний «выигрыш» или «проиг- рыш» (паттерны поведе- ния)
Послепрофессиона- лизм — использова- ние своих профес- сиональных качеств вне профессии после выхода на пенсии (может проявляться по-разному)	Трудно представить структуру социальной компетентности, поскольку может возникнуть как житейская мудрость, так и распад социальной компетентности: потребность в общении, ригидность мышления, упрямство, неуверенность в себе и т.п.	Возможный распад конфликтной компетентности: пристрастность в оценке ситуаций (когнитивный опыт), низкая коммуникативная толерантность (личностные качества), предпочтение одной из стратегий поведения (паттерны поведения) или её интеграция

Выделенные качества и структурные элементы социальной и конфликтной компетентностей требуют уточнения и эмпирического подтверждения, однако очевидно, что однозначное описание их структуры невозможно, так как эти качества и компоненты синтезируются, преобразовываются и развиваются по мере освоение профессии и накопления жизненного опыта, а также могут разрушаться вследствие профессиональной деформации.

Таким образом, профессиональное развитие личности в профессиях типа «человек-человек» невозможно без развития социальной и конфликтной компетентности, которые являются базовыми, поскольку опосредуют функционирование человека с другими людьми.

Результаты. Подводя итог сравнению социальной и конфликтной компетентностей, обозначим наиболее важные выводы.

- 1. Социальная компетентность развивается как базовая составляющая профессионального становления личности.
- 2. Социальная компетентность включает в себя коммуникативные способности, социальную адаптивность, уверенность в себе.
- 3. Конфликтная компетентность входит в состав социальной компетентности и наиболее ярко проявляется в социальной адаптивности.
- Конфликтная компетентность как минимум включает в себя три компонента: когнитивный опыт (знания, переживания, субъективные и объективные оценки), личностные качества, связанные с устойчивостью

- психики к конфликтным и стрессовым ситуациям, паттерны поведения, адекватные и оптимальные конфликтным ситуациям.
- 5. Социальная и конфликтная компетентности развиваются в соответствии с уровнями профессионализма, поскольку сказываются на результатах взаимодействия с людьми в профессиях типа «человек-человек».

Библиография

- 1. Анцупов А.Я., Баклановский С.В. Конфликтология в схемах и комментариях. СПб.: Питер, 2005. 288с.
- 2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
- 3. Башкин, М.В. Конфликтная компетентность личности: диссерт. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 242 с.
- 4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня.-2003.-№5.-С.34-42.
- 5. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: Просвещение, 2003. 74 с.
- 6. Куницина В. Н. Социальный интеллект и социальная компетентность. СПб.: СпбГУ, 1995. С. 34 36.
- Леонов Н.И. Соотношение конфликтной и конфликтологической компетентностей // Социальный мир человека. Вып.З. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров», 24-25 июня 2010г. Часть II: Прикладная социальная психология / Под ред. Н.И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2010. 306с.
- 8. Лигинчук Г.Г. Психология профессиональной деятельности. Учебный курс (учебно-методический комплекс) // http://e-college.ru/xbooks/xbook059/book/index/index.html?go=part-006*page.htm 20.02.11
- 9. Пашкова, О. В. Конфликтологическая компетентность // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. Москва; Ярославль, 2002.-С. 185-186.
- 10. Проекты ФГОС ВПО 3-его поколения // http://mon.gov.ru
- 11. Рыбина, Е. В. К вопросу о структурных характеристиках конфликтной компетентности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Научно-методический журнал. 2006. -№1. Том 12. С. 51-55.

- 12. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Вестник высшего образования сегодня. 2004. № 8. С. 26-31
- 13. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003. 250 с.

Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Труды IV международной научной интернет-конференции, январь - март 2011 г./ отв. ред. Е.Г. Ефремов, М.Ю. Семенов.

Отпечатано в ООО "Издательство Простобук" www.prostobook.com 3аказ: 11-989373
Тираж: 1 экз. (изготовлено по требованию)

(с) Все права на опубликованные материалы принадлежат авторам, 2011

ISBN УДК 159.9: 331.101.3 ББК 88.52 + 65.240