

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

*Материалы Международной научно-практической конференции
(24 ноября 2017 г., Красноярск)*

CURRENT PROBLEMS WORK PSYCHOLOGY: THEORY AND PRACTICE

*Materials of the International scientific and practical conference
(on November 24, 2017, Krasnoyarsk)*



ISBN 978-5-86433-737-0



9 785864 337370

Красноярск 2017

Министерство образования и науки Российской Федерации
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

*Материалы Международной научно-практической конференции
(24 ноября 2017 г., Красноярск)*

CURRENT PROBLEMS WORK PSYCHOLOGY: THEORY AND PRACTICE

*Materials of the International scientific and practical conference
(on November 24, 2017, Krasnoyarsk)*



Красноярск 2017

УДК 330.16 (082)
ББК Ю94.1я43
А437

Редакционная коллегия:

Ю. Ю. Логинов (председатель),
Н. С. Ливак, Н. В. Лукьянченко (заместители председателя)

Печатается по решению редакционно-издательского совета
университета

Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (24 ноября 2017 г., Красноярск) / СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2017. – 148 с

ISBN 978-5-86433-737-0

Представлены результаты научных исследований в области психологии труда студентов, аспирантов и специалистов высших учебных заведений России и зарубежья.

В статьях сохранен авторский стиль изложения.

УДК 330.16 (082)
ББК Ю94.1я43

ISBN 978-5-86433-737-0

© СибГУ им. М.Ф. Решетнева, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Брасс А. А. Корпоративное обучение как фактор профессионального развития личности	6
Гадилия А. М. Особенности профессионального становления студентов экономического профиля обучения	11
Гудовский И. В. Сущность и особенности проявления трудовой мотивации личности	13
Камаева А. Г. Профориентационная работа как фактор, влияющий на развитие чувства собственного достоинства и отношение к труду	18
Лукина А. К., Чупахина Л. Г. Особенности профессионального самоопределения подростков-сирот	23
Лукьянченко Н. В., Довыденко Л. В., Аликин И. А. Ценностные предпочтения в представлении студентов об успехе в контексте проблемы развивающего педагогического взаимодействия в вузе	28
Микелевич Е. Б. Различия личностных характеристик сотрудников с конструктивной и деструктивной стратегий совладания с завистью в служебных отношениях	31
Павлючук А. С. Профессиональное становление молодого человека как общегосударственная проблема	36
Реут Г. М. Особенности жизненной перспективы подростков-сирот – учащихся СПО подросткового возраста	39
Сутович Е. И. Образ профессионала как детерминанта профессионального становления личности	41
Уткевич О. И. Социально-психологическая триангуляция как способ индивидуального профессионального самоопределения в современных условиях	45
Черчес Т. Е., Панашик Р. С. Смыслжизненные и ценностные ориентации как условия профессионального самоопределения студентов-психологов	48
Шершнёва Т. В. Направленность профессионального развития личности будущих педагогов-инженеров	51
Юрченко В. Н. Профессиональное становление личности студентов в условиях инновационного образования	56

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Азарёнок Н. В. Факторы карьерных ориентаций современной молодежи	60
Асташевский Б. С., Аболина Е. О. Исследование профессиональной идентичности студентов	65
Войтко О. К. Речевая деятельность – основа профессионального становления будущих психологов	68
Воробьева С. А. Роль профессиональной ориентации в становлении будущих специалистов по социальной работе (на примере факультета социальной педагогики и психологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова)	71

Горлова Н. В. Психологическая готовность к работе по профессии в начале профессионального обучения психологов	74
Деревянко О. И. Мотивация трудовой деятельности руководителя с разным стажем руководства в состоянии ролевого конфликта	78
Дзюба К. И., Лукьянченко Н. В. Проблема профилактики эмоционального выгорания в психологическом сопровождении педагогов	83
Живоглядова А. Ю. Мотивация учащихся системы СПО	86
Кресова Н. Ю. Особенности реакций педагогов на ситуации педагогического затруднения	88
Кузькина К. О., Лукьянченко Н. В. Психолог на первом родительском собрании: техника вовлечения в сотрудничество	92
Кулько Е. И. На пути к профессиональному совершенству	95
Лукьянченко Н. В. Социально-психологические аспекты продуктивности профессионального взаимодействия представителей социномических профессий: проблема профессиональной культуры	98
Месникович С. А., Кузьмич В. С. Педагогическая профессия в представлениях первокурсников педагогического вуза	103
Попкова Н. А. Анализ исследований проблемы успешности профессиональной деятельности специалистов	106
Спасёнова В. А., Ливак Н. С. Специфика деятельности психолога в реабилитационном центре зависимых	109
Шабашёва И. В., Мартинович Н. Е. Особенности мотивационной сферы студентов специальности «Социальная работа» в процессе профессионального становления	113

РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Аликин М. И. Личностная рефлексия студентов как психолого-педагогическая проблема	118
Кербис И. Ю., Груздева О. В. Профессиональное развитие педагогов, психологов в современных условиях развития дошкольного образования	121
Курыло О. В. Профессиональная компетентность выпускников аграрного вуза	125
Ливак Н. С. Коуч-технологии как интерактивная форма обучения	127
Пахальян В. Э. Требования к личности будущего практического психолога в условиях внедрения профессиональных стандартов	130
Петрушихина Е. Б. Теоретические проблемы харизматического лидерства	134
Филиппова Н. Г., Лукьянченко Н. В. Мотивации освоения профессиональной деятельности студентами разных курсов среднего учебного заведения в контексте проблемы продуктивного педагогического взаимодействия	137
Шатравко Н. С. Формирование профессионально значимых качеств специалиста при изучении спецкурсов по выбору студентов	142
Сведения об авторах	145

Профессиональное становление личности в современных условиях



Международная научно-практическая конференция

Актуальные проблемы
психологии труда:
теория и практика

КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

А. А. Брасс

*доцент, Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: brass1907@tut.by*

В современных условиях постоянных инновационных преобразований и модернизации производства ни одна организация не может позволить себе иметь работников, не заинтересованных в своем профессиональном развитии. Одним из значимых факторов этого развития является корпоративное обучение, которое, с одной стороны является необходимым условием выживания организации в динамичной, сложной и агрессивной внешней среде, с другой стороны, способствует развитию профессиональных и социально-личностных компетенций работников, обеспечивая рост их стоимости на рынке труда.

Соответственно, при организации и проведении корпоративного обучения необходимо учитывать следующие основные моменты.

1. Программы обучения должны ориентироваться на стратегические цели организации. Только в этом случае работники будут развиваться в нужном ей направлении.

2. Профессиональный рост работников должен позитивно сказываться на результатах деятельности всей организации. Бесполезно совершенствовать мастерство некоторых игроков футбольной команды, если сама команда не улучшает свои результаты. Точно также не имеет смысла говорить о профессиональном развитии работников, если оно не обеспечивает рост экономических показателей деятельности организации. Поэтому у людей нужно развивать не только профессиональные, но «мягкие» компетенции. Базируются последние в большей степени на эмоциональном интеллекте человека и включают в себя умения: выстраивать позитивные отношения в коллективе и разрешать конфликты, совместно решать возникающие проблемы, выступать перед большой аудиторией и вести полилог в малых группах, продвигать себя (так называемый stlf-marketing) и т. п.

3. Обучение должно быть своевременным. Не стоит оплачивать приобретение работниками компетенций, которые они не смогут хотя бы частично применить на практике в ближайшее время. Наличие у человека избыточных компетенций не столько способствует росту производительности, сколько побуждает его искать новое рабочее место, где он сможет наиболее полно реализовать себя.

4. Обучение должно способствовать развитию работников. Не стоит «лучшего продавца года» отправлять на тренинг по активным продажам. Это у него и так получается достаточно хорошо. В такой ситуации человек не только будет прогуливать занятия, но и будет крайне недоволен из-за того, что у него отобрали время, которое он мог бы использовать для зарабатывания денег.

5. Среди основных форм организации корпоративного обучения (обучение на рабочем месте, обучение вне рабочего места внутри организации, обучение вне организации, самообучение) наиболее эффективным является симбиоз обучения за пределами рабочего места внутри организации и самообразования. В этом случае появляется возможность не только повышать квалификацию работников, но проводить их переквалификацию, повышать общеобразовательный уровень, вырабатывать «мягкие» компетенции, что способствует личностному развитию. В этом случае организации достаточно просто управлять содержанием и форматом образовательных программ, можно установить непосредственную связь обучения с интересами и стратегиями организации. При замотивированности обучаемых и должной квалификации преподавателя такое обучение легко превращается в консалтинг, направленный на решение реальных проблем организации и ее работников. Самостоятельное обучение работников при этом играет очень важную роль. Если люди приходят на занятия подготовленными, владеющие теоретическим основами того, что изучается, заготовив

проблемные ситуации из своей практической деятельности, то сами занятия проходят более результативно: за короткое время люди приобретают более разнообразные компетенции.

6. Значимым элементом обучения и развития персонала является коучинг. Конечно, его сложно назвать непосредственно обучением, но именно с его помощью можно раскрыть потенциал работника, добиться от него полной отдачи в работе. Майлз Дауни, директор по учебной работе лондонской Школы коучинга, основатель Ассоциации профессиональных наблюдателей и коучей руководителей (APECS) определил коучинг как искусство содействовать повышению результативности, обучению и развитию человека [1]. Соответственно, основная задача коуча – побудить человека пройти путь: «Я никогда не смогу это сделать – Я хочу это сделать, но не знаю как, поэтому не смогу – Как это можно сделать? – Я попробую – Я могу – Я это делаю – Я это сделал».

7. Еще один значимый элемент корпоративного обучения – это механизмы обратной связи между всеми субъектами (заказчиком, который оплачивает обучение, клиентом, на которого обучение непосредственно направлено, организатором, который организует и обеспечивает процесс обучения всем необходимым, преподавателем, который непосредственно оказывает образовательную услугу клиенту). С точки зрения развития профессиональных и личностных компетенций работника наиболее значима обратная связь во взаимоотношения заказчик-клиент, организатор-клиент и клиент-преподаватель.

Во взаимоотношениях заказчика и клиента обратная связь – это более совершенные компетенции клиента. Именно их получает заказчик, предоставивший клиенту освобождение от работы и оплату обучения.

Данная обратная связь может быть:

- ✓ позитивной, если клиент самостоятельно может перенести полученные им во время обучения знания и умения на множество ситуаций, возникающих в его профессиональной деятельности;
- ✓ нейтральной, если клиент способен перенести приобретенные знания и умения лишь на ситуации, близкие к тем, которые разбирались во время обучения;
- ✓ негативной, если клиент может применить полученные знания и умения только в ситуациях, полностью совпадающих с теми, которые были рассмотрены на занятиях.

Перенос приобретенных человеком знаний и умений в его трудовое поведение будет более эффективным, если:

- ✓ обучение было несколько избыточным, т. е. получаемые знания и умения несколько шире, чем те, которых требует текущая профессиональная деятельность человека;
- ✓ при обучении был сделан акцент на изучении общих принципов, а не только на приобретение конкретных навыков. Как отмечал Клод Гельвеций «знание некоторых принципов может заменить незнание многих фактов».

Во взаимоотношениях организатора обучения с клиентом обратная связь – это получение от клиента информации

- ✓ о его ожиданиях относительно образовательной программы. Если человек, хотя бы примерно не знает за какими компетенциями он пришел в аудиторию, то в дальнейшем он будет оценивать некий артистизм преподавателя и красочность предлагаемых ему раздаточных материалов, а не получаемые им компетенции;
- ✓ о том, какие свои компетенции человек хочет и может привнести в образовательную программу. Это нужно не столько для организатора, сколько для самого человека, пришедшего на обучение. Поиск ответа на вопрос: «Что Вы собираетесь привнести в программу?», – заданный при входном анкетировании, побуждает человека разбираться со своими компетенциями;
- ✓ об условиях обучения (состояние аудитории, предоставляемые технические средства, условия питания и проживания и т. д.);
- ✓ о качестве обучения (ясность и доступность изложения материала, взаимосвязь получаемых знаний и практической деятельности, качество предоставляемых раздаточных материалов и визуальных средств и т. д.).

Организаторам имеет смысл проводить определенные опросы для изучения мнения обучаемых не только после завершения программы обучения, но и во время ее. Опыт показывает, что люди более благосклонно оценивают преподавателя и условия обучения после его окончания, чем во время. Особенно, если при заключительном контроле преподаватели были достаточно лояльны.

Качество информации, которую получают организаторы во многом зависит:

- ✓ от грамотности составления опросников;
- ✓ открытости самих организаторов для диалога с каждым из обучаемых.

Наиболее сложные обратные связи возникают во взаимоотношениях преподавателя и клиента. С одной стороны, преподаватель, передавая клиентам определенные знания и навыки, хочет получить от них информацию о том, насколько они ее воспринимают и насколько оценивают ее полезность для них. Если клиенты достаточно активны, т. е. заинтересованы в собственном развитии, то такая информация поступает от них своевременно, и преподаватель имеет возможность оперативно скорректировать свое поведение и характер передаваемых компетенций. С другой стороны, клиенты в виде обратной связи получают от преподавателя информацию о том, насколько успешно они справляются с выдаваемыми им заданиями, в какой степени эти достижения отвечают установленным требованиям, как они продвигаются в собственном развитии.

8. При оценке эффективности корпоративного обучения необходимо учитывать, что у каждого из выше названных субъектов обучения наличествует свое представление о его эффективности, т. е. о соотношении затрат и результатов. Для преподавателя – это соотношение затрат времени и усилий с полученными материальными вознаграждениями, некоторыми компетенциями и позитивным имиджем на определенном сегменте рынка образовательных услуг. Для человека, пришедшего на обучение – это соотношение времени и усилий, которые пришлось затратить на обучение, с полученными компетенциями, социальными контактами, которые можно использовать на работе или в личностном развитии, и, можно надеяться, позитивными эмоциями, возникавшими во время занятий и при проведении аттестационных мероприятий. Для организатора все очень просто: эффективность – это полученная прибыль от конкретной образовательной программы. Наиболее проблематичным является определение эффективности обучения для заказчика, который это обучение и финансирует. Замечательное решение этой проблемы предложено в четырехуровневой модели Дональда Киркпатрика [2]. Проблема заключается лишь в том, что ее реализация на практике является достаточно трудоемкой для HR-службы заказчика. Если обучение проводится за пределами организации-заказчика, то возникает еще одна проблема: установление и поддержание коммуникаций заказчика и организатора, без которых невозможно составление и использование опросников, определяющих удовлетворенность участников конкретной образовательной программы, как того требует первый уровень названной модели. Если еще учесть, что такое анкетирование целесообразно проводить в последний день обучения, когда человек полон впечатлений, через 10 дней, когда воспоминания еще свежи, но ушли эмоции и человек оценивает приобретенные компетенции, через 90 дней, когда человек уже способен оценить, насколько полученные знания и навыки применимы в практической деятельности, то величина объема работ становится очевидной, даже если опросники уже разработаны. Хотя их желательно адаптировать к каждой программе обучения сотрудников.

Второй уровень модели Д. Кирпатрика предполагает оценку компетенций, приобретенных людьми в период обучения. Основным инструментом проведения такой оценки является тот или иной экзамен (классический экзамен, тест, разбор конкретных ситуаций, выполнение заданий, индивидуальный или групповой проект). Наиболее целесообразно, чтобы при составлении заданий такого экзамена участвовали не только преподаватели, но и представители организации-заказчика. Еще лучше, если эти представители включаются в состав экзаменационных комиссий и принимают активное участие в их работе. Такой экзамен, реализуемый в разных формах, целесообразно проводить до, во время и

после обучения. Это позволяет выяснить, как меняются компетенции людей в процессе обучения.

На третьем уровне работниками HR-службы заказчика оцениваются изменения в трудовом поведении людей, прошедших обучение, то, насколько приобретенные знания и умения применяются ими в работе. Для организации-заказчика этот уровень в оценке эффективности обучения является ключевым, так как на нем производится оценка практической пользы обучения для организации. Оценку на данном уровне имеет смысл проводить несколько раз в течение 3–6 месяцев после обучения. За это время работники, прошедшие обучение, смогут продемонстрировать, как они применяют на практике приобретенные ими компетенции. Эта оценка может быть выполнена формально, например, с использованием тестов, которые «крутятся» вокруг базового вопроса: «Используют ли работники приобретенные знания и умения в трудовой деятельности?», или неформально путем наблюдения за поведением людей, что, разумеется, гораздо сложнее и дороже. Например, сократились ли время обслуживания клиента и величина очереди в операционном зале банка после прохождения сотрудниками тренинга по развитию коммуникативных навыков, увеличилось ли количество заключенных договоров после обучения у сотрудника службы продаж.

На четвертом уровне определяются изменения, произошедшие в тех или иных показателях функционирования организации после обучения ее работников. При этом очень важно правильно определить показатели, на которые изменение трудового поведения работников, прошедших обучение, оказывает непосредственное влияние. Например, результатами обучения в сфере охраны труда могут быть: уменьшение травматизма на производстве, снижение количества профессиональных заболеваний. Данный уровень является весьма сложным для измерения и наиболее дорогостоящим.

Таким образом, использование модели Д. Кирпатрика при оценке эффективности обучения – процесс сложный и дорогостоящий. Возможно, именно поэтому лишь малая часть отечественных организаций этим не занимается. Но, наверное, имеет смысл потратить деньги и усилия на оценку того, что происходит, чем тратить деньги на участие в образовательных программах, которые не способствуют ни профессиональному росту сотрудников, ни развитию самой организации.

9. Последний значимый элемент системы корпоративного обучения, на котором хотелось бы остановиться – это мотивация обучаемых работников. При этом можно выделить: мотивацию людей до обучения, мотивацию во время обучения и мотивацию после обучения.

Очевидно, что мотивация до и после обучению формируется в организации-заказчике, а мотивация во время обучения создается непосредственно в аудитории, и за нее отвечает, прежде всего, преподаватель. Хотя, разумеется, очень сложно замотивировать людей в ходе обучения, если они приходят на него не имея определенных целей и желаний.

Можно выделить следующие факторы, влияющие на мотивацию работающих людей к обучению:

- ✓ стремление сохранить имеющуюся работу и остаться в занимаемой должности;
- ✓ желание занять новую, более высокую должность;
- ✓ заинтересованность в повышении получаемых материальных вознаграждений от организации;
- ✓ стремление к личностному развитию, и повышению своей стоимости на рынке труда;
- ✓ интерес к самому процессу приобретения новых знаний и навыков;
- ✓ желание увеличить сеть своих социальных контактов, в том числе, преследуя цель найти более интересное (в разных смыслах) новое рабочее место.

Понимание того, что именно способно заинтересовать работника в обучении, позволяет HR-службе соответствующим образом преподнести человеку информацию о пред-

стоящей образовательной программе. Решающую роль при этом должен играть руководитель работника, отправляемого на обучение. Именно он лучше всех понимает (во всяком случае, должен понимать) его мотивацию и может увязать интересы сотрудника с предлагаемой образовательной программой. Не менее важно определить степень подготовленности человека к участию в конкретной программе обучения. Ведь присутствие в учебной группе даже одного недостаточно (или слишком) подготовленного участника может значительно снизить эффективность всего курса.

Необходимость мотивации людей после обучения исходит из того, что сразу после или еще во время обучения у человека появляется желание попробовать применить приобретенные компетенции на практике. Сотрудник полон энтузиазма и воодушевлен, действительно пытается что-то изменить. Если такое поведение в организации одобряется, то это само по себе становится очень сильным мотиватором. Человек видит реальные результаты обучения. Он готов учиться дальше, участвуя в других образовательных программах. Если же его попытки что-либо поменять, если не в организации, то хотя бы в подразделении, наталкиваются на равнодушие или (что еще хуже) на отторжение, то энтузиазм очень быстро исчезает. Наступает апатия. У человека пропадает желание вообще что-либо делать, повышать свой профессиональный уровень и свою результативность, вообще работать в этой организации. Поэтому мотивация людей после обучения не менее, а возможно и более важна, чем до или во время его.

Библиографические ссылки

1. Дауни М. Эффективный коучинг. Уроки коуча коучей. М. : Добрая книга, 2008. 288 с.
2. Оценка эффективности обучения. Модель Дональда Киркпатрик [Электронный ресурс]. URL: <http://hr-portal.ru/article/ocenka-effektivnosti-obucheniya-model-donalda-kirkpatrik> (дата обращения: 18.10.2017).

© Брасс А. А., 2017

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

А. М. Гадилія

*доцент, Белорусский государственный
экономический университет
г. Минск, Республика Беларусь*

В современных социально-экономических условиях особую значимость приобретает проблема изучения комплекса психолого-педагогических детерминант, определяющих развитие личности на этапе ее профессионального становления. В контексте нашего исследования в качестве таковых выступили мотивация учебной деятельности, система жизненных целей и ценностных ориентаций, реализацию которых личность связывает с будущей профессиональной деятельностью.

По мнению А. А. Вербицкого и Т. А. Платоновой, знания, умения и навыки, усвоенные студентом в обучении, выступают для него как средство профессиональной деятельности, а не как предмет учебной деятельности [1, с. 183]. Изучение учебной мотивации студентов экономического вуза показало, что основополагающими являются профессиональные, коммуникативные и мотивы творческой самореализации.

Как компонент потребностно-мотивационной сферы личности мотивы учебной деятельности придают определенную направленность ее активности в самообразовании и самосовершенствовании. При этом следует отметить, что наиболее сильные стороны мотивации студенты связывают (в порядке убывания значимости) с получением знаний, стремлением к желаемому, интересом к профессии, целеустремленностью, стремлением состояться как личность, добиться социального успеха. На данном этапе исследования обработка результатов производилась посредством контент-анализа с последующим использованием частотного анализа и критерия Угловое преобразование Фишера.

Мотивы саморазвития и реализации личностного потенциала оказались менее выраженными, но тем не менее присутствующими в структуре мотивации студентов [2, с. 63]. В своем большинстве (97 %) студенты указывают на наличие у них личного плана саморазвития.

Вместе с тем, характер активности, направленности, мотивационной готовности, цель и смысл жизнедеятельности личности определяются системой ценностных ориентаций и представлений о будущем. Основы содержательного компонента ценностных ориентаций являются одним из важных показателей личностной и социальной зрелости будущего профессионала. Анализ полученных результатов показал, что наиболее важными терминальными ценностями (ценности–цели) для студентов экономического профиля обучения являются: здоровье (ранг 4,06), любовь (4,65), семья (6,30), друзья (6,52), продуктивная жизнь (8,70). Незначимыми для себя респонденты отметили ценность удовольствий (11,39), ценности признания (12,12), счастье других (13,85), а также ценность красоты природы (15,36). Среди средств достижения ценностных ориентиров – инструментальных ценностей – лидерами являются воспитанность (ранг 6,15), честность (6,24), жизнерадостность (7,58), образованность (8,24) и рационализм (8,27). Незначимыми инструментами достижения жизненных целей, по мнению студентов, являются: терпимость к взглядам и мнениям других (11,09), высокие запросы (12,55), непримиримость к недостаткам в себе и других (14,00). Приоритет здоровья является ведущим по всем показателям. Так, 39,4 % испытуемых присвоили первый ранг данной ценности и 18 % поставили ее на второе место. Примечательно, что приоритет семьи также немаловажен для молодых людей: 48,5 % испытуемых присвоили ценности «семья» первый, второй или третий ранги. Интересным, на наш взгляд, является тот факт, что «познание» как ведущую ценность-цель рассматривают 18 % испытуемых (в пределах первых пяти рангов). Ценность «развития» также занимает значительное место в структуре общих ценностей личности (18 % испытуемых

присваивают ей пятый ранг). Исследование также показало, что ценностные ориентации юношей и девушек имеют незначительные отличия. Обе выборки отдают приоритет ценности «здоровье», но при этом для девушек ценным является счастливая семья и интересная работа, а для юношей ключевыми являются «познание» и «активная жизнь».

Также следует отметить, что 48,7 % студентов представляют свое будущее положительно, 18,9 % – интересным, захватывающим и 13,5 % – как неопределенное, туманное. При этом отсутствуют существенные гендерные различия в представлениях о будущем.

Результаты опроса студентов экономического вуза показали, что более всего они хотели бы (в порядке убывания значимости) работать по специальности, выполнять работу, которая нравится и приносит удовольствие, иметь любую высокооплачиваемую работу.

Таким образом, в рамках образовательной среды вуза важным является создание совокупности психолого-педагогических условий, максимально способствующих развитию профессиональной мотивации, формированию таких ценностных ориентиров и представлений о будущем, которые будут определять целесообразную избирательную активность будущего профессионала и позволять ему выстраивать эффективную профессиональную деятельность и жизнедеятельность в целом.

Библиографические ссылки

1. Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М., 1986.

2. Гадилия А. М., Месникович С. А. Жизненные цели в структуре профессионального становления студентов // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 2. Вып. 16 / под ред. В. А. Гайсенка, М. И. Демчука и др. Минск : РИВШ, 2016. С. 59–65.

© Гадилия А. М., 2017

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ

И. В. Гудовский

*доцент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: igud@mail.ru*

Сущность проявления трудовой мотивации целесообразно описывать через общее строение деятельности личности А. Н. Леонтьева, который подчеркивал: «понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает; «немотивированная» деятельность – это деятельность не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом» [7, с. 81].

Основными «составляющими» профессиональной деятельности являются осуществляющие их действия, которые представляют собой процесс, подчиненный представлению человека о том результате, который должен быть достигнут. Речь идет о процессе, подчиненном сознательной цели. Подобно тому, как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с понятием действия.

Деятельность участников совместного труда побуждается его продуктом, или результатом, который первоначально непосредственно отвечает потребности каждого из них. Однако развитие простейшего технического разделения труда неотвратимо приводит к выделению промежуточных результатов, которые достигаются отдельными участниками коллективной трудовой деятельности, но которые сами по себе не способны удовлетворить их потребности. Их потребность удовлетворяется долей продукта их совокупной деятельности, получаемой каждым из них в силу связывающих их друг с другом отношений, возникших в процессе труда, т. е. отношений общественных, профессиональных.

Так, «промежуточный» результат, которому подчиняются трудовые процессы человека, должен быть выделен для него также и субъективно – в форме представления. Это и есть процесс выделения цели. Выделение целей и формирование подчиненных им действий приводит к тому, что происходит в некотором смысле разделение ранее слитых между собой в мотиве функций. Функция побуждения, при этом полностью сохраняется за мотивом. Функция же направления подразумевает действия, осуществляющие деятельность, которые побуждаются ее мотивом, но являются направленными на цель. Можно сказать, например, что деятельность человека побуждается пищей; в этом тогда и состоит мотив данной деятельности. Однако для удовлетворения потребности в пище он должен выполнять действия, которые непосредственно не направлены на достижение мотива.

Выделение целенаправленных действий в качестве составляющих содержание конкретных деятельностей естественно ставит вопрос о связывающих их внутренних отношениях. Деятельность не является аддитивным процессом. Соответственно действия – это не особые «отдельности», которые включаются в состав деятельности. Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий. Исходя из этого, трудовая деятельность существует в трудовых действиях, деятельность общения – в действиях (актах) общения и т. д. Если из деятельности мысленно вычесть осуществляющие ее действия, то от деятельности вообще ничего не останется. Это же можно выразить иначе: когда перед нами разворачивается конкретный процесс – внешний или внутренний, – то со стороны его отношения к мотиву он выступает в качестве деятельности человека, а как подчиненный цели – в качестве действия или совокупности, цепи действий.

Вместе с тем деятельность и действие представляют собой подлинные и притом не совпадающие между собой реальности. Одно и то же действие может осуществлять разные деятельности, может переходить из одной деятельности в другую, обнаруживая, таким образом, свою относительную самостоятельность.

В связи с выделением понятия действия как важнейшей «образующей» человеческой деятельности (ее момента) нужно принять во внимание, что сколько-нибудь развернутая деятельность предполагает достижение ряда конкретных целей, из числа которых некоторые связаны между собой жесткой последовательностью. Иначе говоря, деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели; при этом случай, характерный для более высоких ступеней развития, состоит в том, что роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанности в мотив-цель [1].

Здесь закономерно возникает вопрос о целеобразовании. Дело в том, что от мотива деятельности зависит только зона объективно адекватных целей. Субъективное же выделение цели (т. е. осознание ближайшего результата, достижение которого осуществляет данную деятельность, способную удовлетворить потребность, опредмеченную в ее мотиве) представляет собой особый, почти не изученный процесс. В реальной жизни целеобразование выступает в качестве важнейшего момента движения той или иной деятельности субъекта.

Рассматривая вопрос о целях, важно отметить, что они не изобретаются и не ставятся субъектом произвольно, а даются в объективных обстоятельствах. Вместе с тем выделение и осознание целей представляет собой относительно длительный процесс осмысливания и проверки целей действием и их предметного наполнения. Индивид, справедливо замечает Гегель, «не может определить цель своего действования, пока он не действовал...» [3].

Другая важная сторона процесса целеобразования состоит в конкретизации цели, в выделении условий ее достижения. А. Н. Леонтьев отмечает: «Всякая цель объективно существует в некоторой предметной ситуации. Конечно, для сознания субъекта цель может выступить в абстракции от этой ситуации, но его действие не может абстрагироваться от нее. Поэтому помимо своего интенционального аспекта (что должно быть достигнуто) действие имеет и свой операционный аспект (как, каким способом это может быть достигнуто), который определяется не самой по себе целью, а объективно-предметными условиями ее достижения. Иными словами, осуществляющееся действие отвечает задаче; задача – это и есть цель, данная в определенных условиях. Поэтому действие имеет особое качество, особую его «образующую», а именно способы, какими оно осуществляется. Способы осуществлений действия я называю операциями.» [7, с. 84]

Обратимся к рассмотрению основных компонентов, составляющих деятельность по отношению к мотивации труда.

Таким образом, деятельность побуждается мотивами. Исторически в рамках трудовой деятельности из поколения в поколение передавались мотивы труда, наиболее ценные методы, приемы работы, знания и умения с целью совершенствования и формирования оптимального характера реализации таких возможностей. Являясь непосредственной побудительной силой, мотивы образуют иерархическую систему, называемую мотивационной сферой личности.

Для понимания сущности мотивационной сферы необходимо прежде всего рассмотреть связи и отношения человека с другими людьми, учитывая, что эта сфера формируется и под влиянием жизни общества – его норм, правил, идеологии, политики и др.

Один из важнейших факторов, определяющих мотивационную сферу личности, – принадлежность человека к какой-либо группе. Если мы рассматриваем трудовую деятельность, то здесь важнейшим фактором мотивации будет выступать принадлежность к профессиональному коллективу, осознание своего положения, осуществляемых функций и роли в нем. Поскольку любой человек входит в ряд групп и в процессе его развития число таких групп растет, естественно, изменяется и его мотивационная сфера. Поэтому возникновение мотивов надо рассматривать не как процесс, вытекающий из внутренней сферы индивида, а как явление, связанное с развитием его отношений с другими людьми. Иначе говоря, изменение мотивов определяется не законами спонтанного

развития индивида, а развитием его отношений и связей с людьми, с обществом в целом [6].

Внутренние психические побуждения к деятельности, поведению обусловлены актуализацией тех или иных потребностей личности. Деятельностные мотивы могут быть самые разные:

- органические – направлены на удовлетворение естественных потребностей организма и связаны с ростом, самосохранением и развитием организма;
- функциональные – удовлетворяются с помощью разного рода культурных форм активности, например занятия спортом;
- материальные – побуждают человека к деятельности, направленной на создание предметов домашнего обихода, различных вещей и инструментов;
- социальные – порождают различные виды деятельности, направленные на то, чтобы занять определенное место в обществе, получить признание и уважение;
- духовные – лежат в основе тех видов деятельности, которые связаны с самосовершенствованием человека.

Органические и функциональные мотивы в совокупности составляют мотивацию поведения и деятельности личности в тех или иных обстоятельствах и могут не просто влиять, но изменять друг друга.

В зависимости от того, каким образом человек осознает свои потребности, его мотивы разделяются на эмоциональные – желания, влечения и т. п. и рациональные – стремления, интересы, идеалы, убеждения.

А. Н. Леонтьев в своих работах отмечает два взаимосвязанных между собой мотивов жизни, поведения и деятельности личности:

- генерализованные, содержание которых выражает предмет потребностей и соответственно направленность устремлений личности. Сила этого мотива обусловлена значимостью для человека предмета его потребностей;
- инструментальные – мотивы выбора путей, средств, способов достижения или реализации цели, обусловленные не только потребностным состоянием личности, но и ее подготовленностью, наличием возможностей успешно действовать по реализации поставленных целей в данных условиях [7].

Е. П. Ильин различает мотивы по степени общественной значимости: широкого социального плана (идеологические, этнические, профессиональные, религиозные и др.), группового плана и индивидуально-личностного характера [4; 5]. Различают также мотивы достижения цели, избегания неудач, мотивы одобрения, аффилиационные (сотрудничество, партнерство, любовь) [9].

К сознательно обоснованным мотивам личности следует отнести ценности, убеждения, намерения.

Мотивационная сфера личности находится в постоянном движении, саморазвитии под влиянием процессов как внутреннего развития и совершенствования индивида, так и в плане развития его связей с различными общностями людей. На нее оказывают воздействие общественные отношения, политика, пропаганда, система образования, конкретные условия. А в свою очередь, потребность рождается под влиянием такого большого количества причин, факторов, условий жизни, исторических и психических особенностей развития человека, что предугадать, спрогнозировать ее достаточно сложно.

Отсюда возникают и сложности выбора мотивационного воздействия на того или иного работника. Являясь следствием факторов и мотивационных установок, трудовое поведение работника не остается пассивным, а осуществляет обратную связь с системой мотивации, заключающуюся в изменении скорости продвижения работника по ступеням, уровням развития его трудовой мотивации от мотивации, основанной исключительно на материальной заинтересованности, через содержательную заинтересованность к высотам творчества и высокой общей культуры труда.

Е. В. Фролова выделяет несколько моделей трудовой активности работника.

Модель 1 – пассивно-адаптивная. Характеризуется низким уровнем развития трудовой активности, выжидательно-пассивным поведением работника, использующего свои способности и инициативу фрагментарно и бессистемно. Труд не является внутренней потребностью, участие в нем диктуется внешними обстоятельствами.

Модель 2 – латентная (скрытая). Позитивная мотивация труда, личность осознает общественную значимость труда, однако позитивная мотивация не проявляется в высоком качестве деятельности и не сопровождается привлечением и реализацией личностных резервов в практике производства.

Модель 3 – инструментальная. Характерны отсутствие высоких мотивов участия в труде, однако достаточно сильны мотивы материальной заинтересованности, которые позволяют обеспечить высокую результативность деятельности по количественным и по качественным характеристикам.

Модель 4 – самодеятельная. Модель характеризуется высокой ориентацией на содержание труда как результата осознанного выбора профессии и развития способности к данному виду трудовой деятельности, творческой реализации [10].

Т. О. Соломандина, В. Г. Соломандин рассматривают трудовой потенциал работника, и отмечают, что он раскрывается в трех компонентах:

а) ценностные ориентации и идеалы работника, определяющие его заинтересованность в повышении личного и общественного благосостояния, повышении производительности труда и увеличении своего вклада в прогресс общества;

б) психофизические особенности работника, его умение целеустремленно напрягать волю и концентрировать усилия на достижение определенного производственного результата, внимание и дисциплинированность, компетенции работника;

в) уровень профессиональной подготовки, квалификации, знания дела, опыта и мастерства, уровень профессионального самосознания, позволяющий регулировать социально-производственные процессы, приобретенные способности к труду [9].

Мотивация преследует цель создания необходимых условий и стимулов для наиболее полной реализации трудового потенциала каждого работника на конкретном рабочем месте. Особую важность приобретает осознание людьми высоких и общественно значимых мотивов, таких как цель в жизни, призвание, служение нравственному и честному делу и т. п.

Мотивация трудовой деятельности во многом определяется стремлением к продвижению по карьерной лестнице. Так, Л. В. Карташова, Т. В. Никонова, Т. О. Соломанидина указывают, что успех продвижения человека по этапам трудовой карьеры зависит от ряда объективных и субъективных факторов:

1) от силы и устойчивости трудовой профессиональной мотивации;

2) от интеллектуальных возможностей и функциональных способностей человека по адаптации и включению в данный вид трудовой деятельности, зависящих от временных фаз его жизненного, трудового и семейного циклов;

3) от степени социальной зрелости работника, направленности его жизненных и трудовых интересов, трудового и жизненного опыта, определяющего приоритеты поведения в соответствии со своими потребностями и ценностными установками;

4) от характера микросреды в производственном коллективе, определяющей ее функциональной структурой, стилем и методами взаимоотношений с руководством, содержанием труда, совпадающим с личными потребностями и интересами работника;

5) от условий и перспектив должностного и квалифицированного роста, определяющих не только возможность роста материального благосостояния, но и удовлетворение потребностей человека в самовыражении, признании, самоутверждении;

6) от устойчивости, стабильности и демократичности функционирования государственных социальных и правовых институтов, нормализующих миграционную, экологическую и демографическую ситуацию в стране, создающих уверенность работника в завтрашнем дне, рождающих чувство стабильности и безопасности;

7) от ситуативных, случайных обстоятельств, вносящих элемент вероятности в развитие трудовой деятельности человека [8, с. 157].

Таким образом, любая деятельность, в том числе и трудовая, побуждается мотивами. Мотивы являются неотъемлемым компонентом мотивационной сферы личности, куда входят множество других взаимосвязанных между собой параметров: ценности, убеждения, установки, намерения и пр. Мотивационная сфера личности находится в постоянном движении, саморазвитии под влиянием процессов как внутреннего развития и совершенствования индивида, так и в плане развития его связей с различными общностями людей. Так, на нее оказывают влияние состояние общественных отношений, политика, система образования и конкретные условия трудовой деятельности. Мотивация берет свое начало из потребностей, которые, в свою очередь, рождаются под влиянием огромного количества причин, факторов, условий жизни и труда. В соответствии с имеющейся направленность мотивации (внутренней и внешней) выделяются модели трудовой активности работника: пассивно-адаптивная (труд не является внутренней потребностью, и направлен на внешние стимулы), латентная (позитивная мотивация труда, осознание общественной значимости своей деятельности при невысокой активности), инструментальная (в основе лежат мотивы материального благополучия), самодеятельная (ориентация на содержание труда как результата осознанного выбора). Кроме этого важно подчеркнуть, что мотивация трудовой деятельности во многом определяется стремлением к продвижению по карьерной лестнице, на что влияют различные факторы и условия трудовой деятельности.

Библиографические ссылки

1. Бондаренко И. Н. Личностные детерминанты процессуальной мотивации трудовой деятельности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. М., 2010. 188 с.
2. Вилюнас В. В. Психология развития мотивации. СПб. : Речь, 2013. 462 с.
3. Гегель Ф. Сочинения. В 14 т. М. ; Л., 1929–1959. Т. 4. Феноменология духа. М. : Изд-во соц.-полит. лит., 1959. 487 с.
4. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб. : Питер, 2011. 522 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2014. 482 с.
6. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности М. : Наука, 1988. 362 с.
7. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М. : МГУ, 1971. 528 с.
8. Карташова Л. В., Никонова Т. В., Соломанидина Т. О. Организационное поведение. М. : Владос-Пресс, 2012. 220 с.
9. Соломанидина Т.О. Мотивация трудовой деятельности персонала. М. : Владос-Пресс, 2014. 363 с.
10. Фролова Е. В. Теоретическая модель трудовой активности работников на предприятии // Проблемы экономики и менеджмента. 2013. № 4 (20). С. 3–13.

© Гудовский И. В., 2017

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА СОБСТВЕННОГО ДОСТОИНСТВА И ОТНОШЕНИЕ К ТРУДУ

А. Г. Камаева

*психолог отдела социального сопровождения
Муниципального молодежного автономного
учреждения «Молодежный центр «Новые имена»»
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: ms.kamae@mail.ru*

Профориентационная работа всегда являлась значимой составляющей производительных сил общества на всем протяжении развития истории. По мере развития человеческого общества, разделения и усложнения труда, перед человеком вставал вопрос выбора практического применения своих способностей, интересов к профессиональной области, определении смысла своей деятельности. Определяющую роль в этом играли экономическое развитие, отношение государственных институтов.

В России мы можем увидеть наглядный пример взаимосвязи личной потребности человека и заинтересованности в развитии экономической составляющей государства. Яркой лакмусовой бумагой подобной взаимосвязи является внимание государственных служб к профориентационной деятельности. За последние 40 лет мы увидим самое разное отношение к формированию таких понятий как «труд», «профессия», «профориентационное направление» – создание государственной службы профориентации молодежи и внедрения уроков по профориентации в школах (1986 г.), полное разрушение и отсутствие финансирования (первая половина 1990-х гг.), попытка возрождения профориентационной работы на предприятиях, профессионального тестирования в службах занятости (1996 гг.) [6, с. 12] предоставление самостоятельности школам в направлении профориентационной работы с отсутствием четкой оценки эффективности работы специалистов (2010–2017 гг.).

Вместе с кризисами в развитии профориентационной работы в России, произошел системный кризис, что повлек за собой «сбой» внутренних смыслов и ценностей по отношению к труду и профессиональной деятельности у трудоспособного населения. Так, в 1990-е годы нарушился естественный механизм передачи профессионального опыта от поколения к поколению, от старших к младшим. Опыт старшего поколения внезапно оказался неработающим в резко изменившихся условиях, а дети-подростки гораздо быстрее усваивали новые «правила игры» в неопределенности, в которой ничего не было гарантировано, быстрее и успешнее адаптировались к изменившейся и усложнившейся реальности и стали учить старших, как жить, помогать им адаптироваться и понимать, что происходит [3, с. 47–48].

В 2017 году ученые ресурсного центра «Центр социологических и интернет-исследований» Научного парка Санкт-Петербургского государственного университета опубликовали результаты исследования, в котором приняли участие 2500 респондентов в возрасте от 18 до 60 лет с 70 регионов России.

В ходе опроса выяснилось, что «человек труда» в массовом сознании постепенно перестаёт быть поводом для уважения к тем, кто занимается общественно полезными делами.

60 % опрошенных считают, что уважение вызывает не сам труд, а доход, который он приносит. Повысить привлекательность труда, по мнению респондентов, могли бы такие факторы, как, удобный график работы, хорошие отношения в коллективе, возможность смены вида деятельности.

Учёные отмечают, что формирование экономики знаний требует переосмысления фундаментальных понятий, связанных с трудом. Сейчас в мире идёт переход от «частич-

ного работника», выступающего своего рода придатком машины, к «целостному работнику», способному выполнять самые разные, в том числе управленческие, функции. В этих условиях труд перестаёт быть просто источником средств существования, становясь сферой самореализации, – сообщили в СПбГУ.

Стоит учитывать количество времени, которое человек тратит на работу.

При полной занятости – 40 часовой рабочей неделе, от окончания, скажем, вуза до выхода на пенсию, при непрерывном рабочем стаже – на протяжении 37 лет (для мужчины) и 32 лет (для женщины) – мы получим, с учетом средней продолжительности жизни в 70 лет – где-то 20 % жизни. Стоит еще сюда же добавить обучение, освоение новых приемов в работе. Чем интереснее и сложнее работа, тем дольше и больше объем вклада в развитие. В среднем – от 5 до 15 %. Итого 35 %.

При этом, как показывают результаты исследования, для большинства опрошенных россиян (54,6 %) труд является «способом добывания необходимых средств», а не источником развития и самосовершенствования, что, по мнению ученых, тормозит процесс формирования инновационной экономики знаний.

Эрих Фромм пишет про отношение к работе как «источнику добывания денег» как «отчужденном характере труда» и потерю человеком идентичности, разъединение человека и дела, которым он занимается, в результате чего «утрачивается ценность самого труда» и на первое место выходит ценность «продажи своего труда». В этом случае человек не является субъектом труда, а скорее в «товар» на «рынке труда и услуг» [11, с. 78].

Н. С. Пряжников вводит понятие «чувство собственной значимости», которое возникает у человека в результате успешного выполнения определенного дела [7, с. 47]. Участвуя в создании чего-то большего, чем он сам, человек улучшает окружающий мир и, как следствие, самого себя. При этом «большее» не всегда является востребованным. Например, в ситуациях, когда большинство населения ориентировано на достаточно примитивную продукцию, некоторые профессионалы уже не могут получить удовлетворение от производства такой продукции. Возникает «отчуждение труда от личности работника» [12, с. 74]. И тогда важнейшим условием сохранения и развития чувства собственного достоинства становится труд, выполняемый в соответствии с личными представлениями работника об общественной пользе (а это может существенно расходиться с существующими представлениями на уровне массового сознания). И лишь в этом случае, когда реализуется своя собственная концепция создаваемого блага, работник получает возможность наиболее полноценно реализовать себя в труде.

Остается еще проблема вознаграждения, которое определяется не самим работником, а обществом (в лице различного «руководства» или «рынка»). И если работник не получает ожидаемых (с его точки зрения) благ и признания, то это порождает для него новые проблемы, связанные с переоценкой своего отношения к труду. В такой ситуации лишь сильные, уважающие себя личности (с развитым чувством собственного достоинства) способны сохранить свое представление о труде как о личностной потребности и условии своего духовного развития [6, с. 57–58].

При отсутствии же такового растет внутреннее неудовлетворение и напряженность, выражающаяся в дальнейшем в кризисе идентичности и дистрессе.

Основатель физиологической теории стресса Г. Селье также изучал тему труда и отношение человека к работе. В отношении труда как бессмысленной деятельности он писал следующее: «Ничто так не изнуряет, как бездеятельность, отсутствие раздражителей и препятствий, которые предстоит преодолеть» [9, с. 91].

«Западный мир терзают ненасытные требования «меньше работать – больше получать». Но этого явно недостаточно, – пишет Г. Селье, – стресс связан с любым видом работы, а дистресс – не с любым. Мы должны спросить себя: меньше работать и высвободить время – для чего? Больше работать, чтобы купить – что? [9, с. 59].

Одной из важных мыслей в работе Г. Селье является следующая: «Следует, по крайней мере, «быть на дружеской ноге» со своей работой, а в идеальном случае желательно

найти себе «игровую профессию», как можно более приятную, полезную и созидательную. Это будет наилучшей отдушиной, предохранительным клапаном – для самовыражения, а также для предотвращения неразумных вспышек насилия или бегства в воображаемую жизнь с помощью наркотиков» [9, с. 91].

В книге «Стресс и дистресс» главная причина дистресса описывается в виде незавершенного действия. «Главный источник дистресса – в неудовлетворенности жизнью, неуважении к своим занятиям... человек непременно должен израсходовать запас адаптационной энергии, чтобы «удовлетворить врожденную потребность в самовыражении, совершить то, что он считает своим предназначением, исполнить миссию, для которой, как ему кажется, он рожден»» [9, с. 53–54].

Г. Селье также выделяет основные виды целей, которые, по нашему мнению, влияют на стратегию в работе и пониманию трудовой деятельности:

1. Склоняться перед сильными (служение власти, стране, семье, идее).
2. Быть сильным. Сила ради нее самой.
3. Дарить радость.
4. Получать радость.

Основной компонент по Г. Селье, позволяющий испытать полноценное счастье и быть психически здоровым человеком, выражается в стремление к самой высшей из доступных целей, без размена на меньшие цели.

На примере притчи о солдате из наполеоновской армии, Г. Селье показывает, как определяется полноценность человеческой жизни: «...Он навеки сохранил благодарность императору, который предоставил ему возможность отведать нектар величия. Без своего энергичного вождя он провел бы всю жизнь в однообразии и скуке, оставаясь «маленьким сапожником» с улицы Сен-Пер» [9, с. 78].

Субъект труда сам является определенной системой и всегда включен в определенные социально-экономические и производственные системы. В классическом определении под системой понимается «комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, объединенных общей задачей». Эффективность любой системы определяется наличием и направленностью ресурса на решение общей задачи (цели). Эффективность деятельности сотрудника компании, работника определяется насколько сотрудник или рабочий коллектив воодушевлен общей идеей или смыслом, насколько он принимает общий смысл как лично значимый.

Эффективность или «плодотворность» по Э. Фромму рассматривается не как активность, приводящая к практическим результатам и не как ориентация на «успех». А именно как «установка, способ реакции и ориентации в отношении мира и самого человека в процессе жизни. <...>. Мы имеем в виду характер человека, а не его успех». Сама плодотворная ориентация подразделяется на деятельную ориентацию, любящую и разумную. Э. Фромм пишет, что «человек любит то, ради чего он трудится, и человек трудится ради того, что он любит» [11, с. 66–111].

Попытка осмысления себя по отношению к своему труду, окружающему миру и самого себя, по словам Е. А. Климова, призвана «уменьшать неопределенность связи элементов внутри трудовой деятельности» [1, с. 49]. Таким образом, сущность труда, его функция заключается в выявлении и разрешении проблемы неопределенности, возникающих в работе.

Задачу определить смысл работы сотрудника поставил перед собой и современный менеджмент. Поиск культурных ценностей компании, мировоззрения ставится на первое место, становится более значимой по отношению к правовой и экономической составляющим [5, с. 66]. В литературе по современному менеджменту выделяют такие понятия как «миссия организации». Цель миссии – определить деятельность компании как общественно полезную и определить смысл ее существования в обществе.

Деятельность в менеджменте – активная взаимодействие человека с окружающей средой, ее содержание составляет целесообразное изменение и преобразование избранно-

го объекта. Основным видом деятельности является труд, а атрибутом – отношения [4, с. 77].

Для трудовой деятельности характерны следующие понятия – целеполагание, активность, продуктивность, социальная значимость. Академик А.Н. Леонтьев называл деятельность единицей жизни. В структурном отношении любую деятельность можно представить в следующей виде: цель – мотив – процесс – результат.

Изучение личности, ее потребностей и потенциала становится краеугольным камнем в развитии организационного поведения [2, с. 79].

Эффективность подобного подхода еще предстоит изучить. Здесь остаются открытыми вопросы относительно субъективного отношения к смыслу деятельности компании и соотношения его с внутренними и объективными показателями – текучесть кадров, оценка уровня удовлетворенности условиями работы.

Дж. Келли писал, что смыслы событий носят субъективный характер и проецируются в мир самим человеком.

«События не говорят, что нам следует делать, и на их оборотной стороне не выгравированы их значения, которые мы могли бы обнаружить. И в радости и в горе мы сами придумаем им то единственное значение, которое они будут иметь для нас в течение нашей жизни» [3, с. 61].

В. Франкл пишет: «Во-первых, с помощью того, что мы даем жизни (относительно нашей творческой работы); во-вторых, с помощью того, что мы берем от мира (переживание ценностей), и, в-третьих, посредством позиции, которую мы занимаем по отношению к судьбе, которую мы занимаем по отношению к судьбе, которую мы не в состоянии изменить» [10, с. 41]. В. Франкл считает, что смысл человеческой личности всегда связан с жизнью общества, в своей ориентации на общество человек всегда трансцендирует себя. Смысл же общества конституируется существованием индивидов. Данная позиция позволила В. Франклу ввести понятие «сверхсмысл», когда человек видит себя частью целого (общества, организации, истории, мироздания), в свете которого приобретает смысл конкретная человеческая жизнь [3, с. 42].

Эти размышления близки пониманию «первичного блага», выделенного философом и социологом Дж. Ролзом в его известной книге «Теория справедливости» [8]. По Дж. Ролзу, само «первичное благо» – это прежде всего «чувство собственного достоинства». Чувство собственного достоинства включает два основных аспекта. Во-первых, «ощущение человеком своей собственной значимости, его твердое убеждение в том, что его концепция собственного блага, жизненного плана заслуживает реализации». Во-вторых, уверенность в собственных способностях, поскольку во власти человека выполнить собственные намерения» [8, с. 385].

По мнению автора, успешная карьера связана с повышением доходов и уровня жизни, а это одно из средств для повышения чувства собственного достоинства. Это означает, что часто при выборе профессии человек либо сознательно, либо интуитивно ориентируется на то, что может дать ему профессия для повышения чувства собственной значимости [8, с. 385].

Таким образом, можно сделать следующие вводы.

В России не велась систематическая профориентационная работа, до сих пор не сформированы цели профориентационной работы в школах. Вместе с трансформационными процессами в экономической и политических сферах, отсутствием идеологической подоплеки, сознание людей под влиянием внешних событий претерпело сильные изменения.

За последние 30 лет произошли серьезные сдвиги в сознании взрослого работающего человека относительно ценности труда, пониманию работы, профессионального выбора.

Потребность в «чувстве собственного достоинства» остается актуальным, человек продолжает искать сферу применения своих возможностей. При этом произошла подмена понятий в сознании – «чувство собственного достоинства» «слиплось» с таким понятием как «чувство превосходства», где уровень дохода играет ведущую роль.

Формирование современной базы профориентационных методик, работы с населением требует переосмысления фундаментальных понятий, связанных с трудом. Современные компании находятся в поисках «золотой середины» по отношению «труд-человек». Общая тенденция в профессиональном мире – переход от «частичного работника», выступающего своего рода придатком машины, к «целостному работнику», способному выполнять самые разные, в том числе управленческие, функции. В этих условиях труд перестаёт быть просто источником средств существования, становясь сферой самореализации.

Работа в направлении целостности сотрудника повлияет не только на качество выполняемой работы, текучести кадров, командной работе, но и общему уровню удовлетворенности человека.

Библиографические ссылки

1. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М. : Культура и спорт : ЮНИТИ, 1998. 350 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М. : Изд-во МГУ, 1981. 548 с.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М. : Смысл, 1999. 487 с.
4. Мартынова Р. В. Основы организационного поведения : учеб. пособие / Р. В. Мартынова. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. 272 с.
5. Моргунов Е. Б. Конспекты по психологии. Личность и организация. М. : Тривола, 1996. 112 с.
6. Пряжников Н. С. Мотивация трудовой деятельности. М. : Академия, 2008. 368 с.
7. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства. М. : Академия, 2001. 480 с.
8. Ролз Дж. Теория справедливости / под ред. В. В. Целищева. Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. 450 с.
9. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига : Виеда, 1992. 109 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
11. Фромм Э. Иметь или быть? М. : Прогресс, 1999 г. 336 с.
12. Фромм Э. Человек для себя. Минск : Коллегиум, 1992. 253 с.

© Камаева А. Г., 2017

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ

А. К. Лукина

*Заведующий кафедрой общей и социальной педагогики,
Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: antonida_lukina@mail.ru*

Л. Г. Чупахина

*педагог-психолог, Красноярский колледж сферы услуг и предпринимательства,
г. Красноярск, Российская Федерация*

Самоопределение является очень сложным новообразованием юношеского возраста, которое затрагивает все области развития человека. При его благоприятном завершении молодой человек формируется нравственно, личностно, профессионально, он умеет планировать свою жизнь в будущем и стремиться достигать планов в настоящем. Его личность целостна и сочетает опыт прошлого, настоящее и планы на будущее. При несформировавшемся самоопределении у человека возникают проблемы с социализацией в обществе, его личность не имеет целостности, прошлое настоящее и будущее в его сознании разрозненно [1].

Учащиеся системы среднего профессионального образования – сироты обладают специфическим развитием психики, имеют особенности в развитии. Различные авторы выделяют такие особенности, как инфантильность, неспособность принять на себя ответственность, высокие риски развития зависимостей и т. д. Кроме того, им свойственно искажение временной трансперспективы, «невроз антиципации», связанный с ожиданиями конфликтов и раннего травматического опыта. Это состояние вызывает нарушение связанности или согласованности прошлого, настоящего, будущего и отсутствие будущей доминанты. Отмечается, что чувство деперсонализации и нереальности связано с неспособностью видеть себя в будущем. Сходная структура временной перспективы отмечается в состоянии стресса, когда временной фокус смещается на настоящее (см.: [4]).

В данной статье представлены результаты исследования временной трансперспективы воспитанниц профессионального лицея – сирот. Исследование временной перспективы воспитанников сирот проходило различными методами. Это метод опроса, беседы, проективные методики «Жизненный путь»; «Диагностика отношения к прошлому, настоящему и будущему», «МИС». В исследовании участвовало 12 человек, это воспитанники профессионального лицея, сироты. Возраст обучающихся от 16 до 20 лет, все они проживают в общежитии профессионального лицея.

Любому психодиагностическому исследованию предшествует сбор психологического анамнеза, который обычно носит характер свободной беседы либо полуструктурированного интервью и позволяет получить объективные данные о жизни испытуемого.

Для исследования жизненного пути мы использовали событийный подход, ключевым понятием которого является событие как узловой момент и поворотный этап жизненного пути личности [5]. Разработанные в рамках событийного подхода классификации, показатели и методы исследования позволяют рассматривать совокупность жизненных целей и планов как систему, имеющую определенную структурную упорядоченность и функциональное назначение [3].

Испытуемому предлагается составить список наиболее важных событий своей прошлой, настоящей и будущей жизни и расположить их на «оси времени». Далее происходит оценка эмоциональной окрашенности каждого события (от –5 до +5). Затем необходимо оценить источник событий: Я, Другой, Случай. В заключение подростков просят оценить, к какой сфере относится событие: личная жизнь, профессиональное, учебная

деятельность, семья, другое. Эта методика позволяет оценить такие параметры временной транспективы, как протяженность, направленность, локус контроля, эмоциональную окраску различных периодов жизни.

Первое, что обращает на себя внимание – очень низкая продуктивность жизни, оцениваемая как количество событий, оцениваемых испытуемым как «значимые» в свое жизни – 7,6 против 14 по «норме». Опрошенные выделяют в среднем по 2 события в настоящем и прошлом, 3,5 – в будущем, что говорит о субъективной бедности их жизни, неумении дифференцировать события. Средняя протяженность транспективы также очень низка: продолжительность перспективы в среднем составляет 4,5 года, ретроспективы – 3 года, что также значительно ниже нормы для этого возраста.

Средний показатель протяженности временной перспективы – 4,5 года. Только одна девушка написала события на 10 лет вперед, которая и по другим методикам показала хорошие результаты. У одной испытуемой вообще нет событий в будущем, у нее все сконцентрировано только в прошлом. Эта девушка прибыла из детского дома, ее мать лишена родительских прав. До того как попала в детский дом, опеку оформляли сначала дядя, затем отказался, потом бабушка и так же отказавшись, отдала в приют.

Важной характеристикой временной перспективы является ее дифференцированность, степень расчлененности всех периодов жизни (особенно будущего) на последовательные этапы. Установлены два основных этапа: ближайшая и отдаленная перспектива. Четкое выделение индивидом ближайшей и отдаленной перспективы является важнейшим моментом развития личности в период перехода от юности к взрослости, когда решаются главные проблемы жизнеустройства, выбора жизненного пути, становления самостоятельности и социальной зрелости личности. У обучающихся наблюдаются в основном все события в ближайшей перспективе. Некоторые писали, что будущее их страшит и пугает, что оно непонятно и неизведанно.

Будущее оценивается, как максимально позитивное +4,5 балла, однако испытуемые собственное будущее представляют весьма расплывчато и нереально позитивно; только 17 % готовы взять ответственность на себя, и они не видят в своем окружении людей, на которых могли бы надеяться, рассчитывать в трудной ситуации, надеются в будущем только на себя или случай. В будущем ни один человек не написал ни одного грустного события, что вызывает беспокойство за будущее, так как вытеснение беспокоящих событий и психотравмирующих событий прошлого не позволяет адекватно оценивать будущее и говорит о тревожности. Мечты большинства девушек связаны с созданием собственной семьи, однако беседы показали, что девушки не готовы к семейной жизни, не умеют вести домашнее хозяйство, налаживать отношения с людьми.

Прошлое оценивается крайне негативно (0,8), в нем практически отсутствуют радостные события. Половина опрошенных не любят вспоминать прошлое, еще у половины – оно связано с чем-то плохим. Самые яркие события прошлого у 37 % опрошенных связаны с тем, что они пошли учиться, у четверти – с временем, «когда была семья»; 34 % вспоминают какие-то конкретные события своей жизни. Так же бедны и воспоминания о прошлых радостях – 83 % вспоминают различные мелочи – конфетки, праздники; только у 17 % есть позитивные воспоминания о семье, родственниках, бабушках и дедушках. Это говорит о неприятии прошлого либо о мощных защитах, об отсутствии устойчивого фундамента для проектирования будущего у опрошенных.

Локализация событий в основном находится в сфере «личного» (4,5 событий) и учебной деятельности (в среднем 2 события), что говорит об отсутствии социальных мотивов.

По оценке «локус контроля» можно сказать, что с позиции «Я» оценены в среднем 4,5 события, что составляет 44 % от общего числа; 1,3 события представлены виновником «случай» – это 21 %; 2,3 – «Другие» – 37 %. По результатам можно сказать, что воспитанники в большей степени берут ответственность за происходящее в своей жизни на себя, но из личных бесед было выяснено, что многие не совсем понимают смысл ответственности.

В основном «Я» оценены все положительные события в будущем, которое оценено неадекватно благополучным, за негативные события прошлого и настоящего, почти все пишут, что виновники являются другие.

Однако исследование этого же показателя с помощью методики «МИС» показало, что по шкалам «самоуверенность» и «саморуководство» испытуемые показали самые низкие результаты – 3,8 и 3,3 балла соответственно (из 10 возможных). Эти показатели говорят о неспособности планировать собственную жизнь и противостоять судьбе, недостаточной саморегуляции и готовности принять на себя ответственность за своё будущее.

Детальный анализ ответов испытуемых показал, что на рассматриваемые параметры временной транспективы существенное влияние оказывает возраст наступления сиротства и его обстоятельства, а также наличие родственников. Так, наиболее благоприятные показатели были у девушки, которая прежде воспитывалась в обычной семье, стала сиротой в относительно зрелом возрасте (12 лет) после смерти родителей. У неё есть родственники, которые регулярно навещают её. Она отличается от остальных более активной позицией в жизни, в лицее проявляет себя достаточно успешно, посещает занятия, занимается спортом.

Чаще всего начало профессиональной деятельности отмечено как устройство на работу («найду работу», «работа» и т. д.), при этом работа не конкретизируется и не указывается сфера профессиональной деятельности. В актуальном будущем профессиональная сфера по получаемой профессии в лицее практически у всех отсутствует. 84 % обучающихся написали, что хотят другую специальность. Двое из обучающихся написали о конкретных учебных заведениях – юридическом техникуме и педагогическом университете, остальные просто пишут «получить другую профессию», «поступить в вуз». Можно сказать, что учеба в профессиональном лицее не является предметом профессионального самоопределения и является только местом временного пребывания, работать по специальности, получаемой в лицее, никто не собирается. Из личных бесед выяснилось, что многие стесняются говорить своим друзьям, где они учатся, и придумывают обучение в вузах. В тоже время поступление в будущем в вуз также малореалистично, так как учебная сфера для неё мало значима.

Существует еще один важный показатель временной перспективы – это согласованность, которая неразрывно связана с профессиональным самоопределением. 2 девушки выбрали конкретные учебные заведения для обучения в будущем. Но реальность поступления в высшие учебные заведения и обучение также вызывает сомнение. Остальные, можно сказать, совсем не определены профессионально, что говорит о не согласованности временной перспективы и о нереальности.

В целом, анализируя результаты методики, можно сказать, что при формировании временной перспективы у обучающихся сирот не развиты такие параметры как: протяженность, направленность, дифференцированность, эмоциональность, локус контроля, согласованность. При данных результатах у воспитанников сирот возможны проблемы при планировании жизни, проблемы контроля над собственной жизнью, фрустрации при столкновении с трудностями и профессиональном не самоопределении.

Эти результаты подтвердились и другими методиками, использованными в нашем исследовании

Методика «Неоконченные предложения» показала, что у большинства девушек ожидание будущего вызывает неадекватно положительные эмоции. Из всех участников 83,3 % написали, что при мысли о будущем, они улыбаются и ожидают красивой жизни, что все, чего они хотят они получают. Одна воспитанница написала, что при мыслях о будущем ей немного страшно, а одна девушка написала, что вообще не хочет о нем думать.

По данным этой методики, половина опрошенных не любят вспоминать о прошлом, или вспоминают о плохом. Интересно, что у большинства сложился позитивный образ «себя-прошлого»: продолжая высказывание «Раньше я старалась» – «Хорошо учиться» –

написали 37 %, «Хорошо себя вести» – 50 %. Очевидно, такая оценка событий пошлого говорит, что сейчас все не так.

Описывая радости прошлой жизни, девушки вспоминают свою семью, родственников (бабушек и дедушек), праздники, различные мелочи жизни. Это на самом деле говорит о хорошо скрываемой ностальгии по прошлому. И многие воспоминания о событиях прошлого связаны с семьей, конкретными событиями прошлой жизни; для 37 % опрошенных важным является начало их учебы (только непонятно – в техникуме или в школе).

Результаты методики «Золотой возраст» говорят об устремленности половины опрошенных в будущее; и по четверти ориентированы на настоящее и прошлое. Это говорит о неспособности справляться с поставленными возрастом задачами, проблемами с самоопределением. Обучаясь в профессиональном лицее, никто из девушек не планирует в будущем работать по данной профессии, при этом стремления учиться у них также нет. Многие написали, что «раньше старались учиться, а теперь не видят смысла».

Исследование самоотношения опрошенных (методика МИС Пантилеева) показало, что результат по шкале «самоуважение» составляют 4,17 и близки к нижней границе нормы, что говорит о низком уровне самоуважения. То же самое относится и к шкале «ауто-симпатия» – показатели по ней составляют 4,13, что является крайней нижней границей нормы. Сочетание этих шкал и низкое значение по ним говорит о негативном эмоциональном отношении к себе, и при этом нежелании или неумении меняться. Возможно, для этого необходимо оказание помощи.

Показатель «внутренняя неустойчивость» включает в себя шкалы «внутренняя конфликтность» и «самообвинение», показатели, по которым подходят к крайней верхней границе нормы (6,25), и говорят о внутренней неустойчивости, конфликтности и склонности к самообвинению.

Для самоопределения требуется психологическая готовность личности, которая предполагает:

- сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего, самосознания и рефлексии;
- развитость нравственных установок, ценностных ориентаций и временной перспективы, которая является ментальной проекцией мотивационной сферы человека и представляет собой надежды, опасения, стремления, связанные с более или менее отдаленным будущим;
- становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов.

Для обеспечения их функционирования в жизни необходима социально-психологическая поддержка и помощь. Данный вид помощи должны оказывать профессионально подготовленные люди. Сопровождение детей – сирот должно происходить на протяжении достаточно длительного времени, возможно, и после совершеннолетия. Основной задачей сопровождения должно стать обучение функционированию в жизни, умению строить планы и их добиваться, формированию ответственного отношения к жизни.

Программа развития временной трансперспективы строится на общепсихологических принципах системности, развития, деятельностного подхода [1; 2; 4; 5].

Начало тренинга требует установления доверия, мотивации на работу в группе, формирование заинтересованности обучающихся в дальнейшей работе, развитие взаимодействия в группе и сплоченности, развитие коммуникативных навыков участников. Воспитанники сироты достаточно сложно идут на взаимодействия в личной зоне. Телесно-ориентированные упражнения на первых этапах вызывают большие напряжения участников, у них есть страх телесного контакта с кем бы то ни было (следствие пережитых в детстве побоев), поэтому ведущему следует быть внимательным к чувствам участников и не настаивать на выполнении некоторых упражнений, если они встречают сопротивление. Кроме того, обнаружилась слабая идентификация с собственным именем, поэтому требуется разработка особых процедур знакомства.

Чаще всего для построения временной транспективы применяются различные методы психологической автобиографии (см: [2; 3] и др.). Участники, анализируя события собственной жизни, определяют такие параметры, как контроль жизни, эмоциональную окрашенность прошлого, настоящего и будущего, связность жизни, содержание событий. Здесь можно использовать различные техники, например, прием рисования жизненного пути в виде географической карты, на которой горам, равнинам, низинам, рекам, обрывам, океанам соответствую успехи, неудачи, препятствия и способы их преодоления подростками. Интересный прием – написать свою «автобиографию» в зрелом возрасте, или предложить участникам рассказать внукам о своей жизни. Последнее упражнение имеет огромный эффект – у многих вначале возникает шок от подобного предложения, и лишь потом начинается «конструирование» собственной жизни. Можно использовать и различные ассоциативные техники.

Общее обсуждение полученных результатов заключается в выделении в полученных образах будущего желательного, притягательного, и, наоборот – нежелательного, построении образа идеального будущего. Это позволяет выделить проблемы, задачи, которые необходимо решить для приближения идеального будущего, а также те виды труда, которые позволят приблизить желаемое будущее и не допустить – нежелательный вариант. На этом этапе важно обсудить ценностно-мотивационные установки участников группы.

На следующем этапе происходит выделение основных качеств, которыми должны обладать представители профессий, выбранных участниками группы, и самооценка развитости этих качеств. Здесь также можно использовать различные игры, направленные на понимание своих личностных качеств («Аукцион», «Волшебная лавка», «Хвостовство»). На этом этапе ребятам необходима индивидуальная консультация психолога, в отдельных случаях – психологическая диагностика и обсуждение полученных результатов.

После этого появляется возможность разработки каждым участником программы саморазвития, или «выращивания» тех качеств, которых ему недостаёт для достижения собственного будущего, поиска необходимых ресурсов для успешной социализации. Еще одна задача, которая актуализируется для подростков-сирот при разработке программы саморазвития – поиск внешнего ресурса, который у «домашних» ребят представлен в виде родителей, родственников, материального, социального и культурного капитала семьи. Решению этой задачи помогают изучение биографий людей, которые достигли многого, не имея поддержки в детстве, анализ и сочинение различных сказок, просмотр художественных фильмов, чтение и обсуждение книг. За счет этого происходит принятие собственного прошлого и настоящего, и формируется конструктивное отношение к будущему, то есть коррекция направленности временной транспективы и её эмоциональной оценки.

Библиографические ссылки

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–53.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев : Наук. думка, 1988.
3. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев, 1984.
4. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб. : Питер, 2005.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : собр. соч. В 2-х т. Т. 2, М., 1989. С. 236–249.

© Лукина А. К., Чупахина Л. Г., 2017

ЦЕННОСТНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ОБ УСПЕХЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВУЗЕ*

Н. В. Лукьянченко

*доцент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
г. Красноярск, Российская Федерация*

Л. В. Довыденко

*магистрант, Сибирский государственный университета
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
г. Красноярск, Российская Федерация*

И. А. Аликин

*доцент, Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация*

Педагогическое взаимодействие в современном вузе должно носить развивающий характер, опираться на понимание актуальных запросов общества и социально-психологических характеристик студенчества [6; 8; 10]. Для российского общества особенно значимы вопросы реализации продуктивной мотивации молодёжи, в первую очередь, мотивации достижения успеха [2; 3]. В исследованиях мотивации достижения установлены её процессуальные детерминанты и характеристики [4; 5; 7; 9] и гораздо менее исследовано то, на что она направлена [1]. Феномен успеха является своего рода метафактором мотивации, задающим направление и позволяющим оценивать результативность целесосообразного поведения человека. И, если в лабораторных исследованиях в качестве успеха может рассматриваться просто положительный результат выполнения задания, то в контексте жизнедеятельности личности в современном социуме успех является сложным феноменом, особое место в котором занимает аксиологическая составляющая [3].

В соответствии с этим было проведено исследование особенностей ценностной структуры успеха в представлении студентов вузов Красноярска (Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева, Сибирского федерального университета). Объём выборки – 591 человек. В исследовании использовалась методика «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» С. А. Пакулиной [3]. Методика предназначена для определения у студентов ценностного предпочтения разных аспектов успеха, образующих диспозиционную структуру мотивации достижения. Респондентам предлагалось оценить 36 значений понятия «успех», на основе чего определяются девять ключевых категорий, отнесённых автором методики к двум локализациям: экстериоризованный и интериоризованный успех. Они, по характеристике автора, составляют внутреннюю и внешнюю сторону направленности личности на достижение успеха. Экстериоризованной направленности представления об успехе соответствуют категории: успех-удача (удачное достижение желаемой цели, благоприятное стечение обстоятельств, везение в большинстве случаев, возможность попасть в нужное окружение); материальный уровень жизни (материальное благополучие, возможность поехать по миру, личное благосостояние, свое дело в предпринимательстве); признание (умение выделиться

* Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, Правительства Красноярского края, Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности в рамках научного проекта № 16-16-24022.

в обществе, общественное признание, одобрение, популярность, значимость для других); власть (влияние на других, возможность командовать людьми, признание авторитета окружающими, возможность принимать решения за других). Интериоризованной направленности понимания успеха соответствуют: успех как результат собственной деятельности (реализация возможности делать что хочешь, положительный результат в учебе, работе, профессионализм, мастерство, осуществление ожидаемого результата); личный успех (самоуважение, удовлетворенность собой, уверенность в безопасности, самореализация, удовлетворенность в любви и здоровье); успех как психическое состояние (переживание удовлетворения, радости, душевное равновесие, эмоциональная стабильность, хорошее самочувствие, настроение, ощущение положительного эмоционального подъема); успех как преодоление препятствий (устойчивая позиция личности в конкретной ситуации, самоутверждение, источник внутренних сил человека, самостоятельность, независимость, свобода действий); успех-призвание (возможность полнее проявить себя, свои способности, проявление себя в творчестве, служение высшей идее, дело по душе, интересная работа). В качестве методов математической обработки использовались: ранжирование, процентный анализ, корреляционный анализ (коэффициент Спирмена), факторный анализ, кластерный анализ (методом будущего соседа в евклидовом пространстве), выявление достоверных различий (U-критерий Манна–Уитни).

Обработка и анализ полученных в исследовании данных позволили оформить несколько выводов.

1. Подтвердился выявленный в исследовании С. А. Пакулиной факт многоаспектности аксиологической составляющей успеха в представлении современных студентов.

2. Значимым результатом мы полагаем выявление мотивационного противоречия. Успех рассматривается психологами-исследователями как оценочная результирующая деятельности, связывается с деятельностью достижения и прагматической ценностной ориентацией. Вместе с тем и исследование С. А. Пакулиной, и наше показали, что сложная ценностная композиция в представлении молодых людей об успехе в значительной части включает самоактуализационные аспекты: самореализацию (призвание), деятельность, направляемую личными ориентирами, самоуважение. Иными словами, успех в их восприятии не противопоставлен самоактуализационной мотивации, а включает её как своё приоритетное проявление. С одной стороны это можно рассматривать как положительный момент, с другой, как базовое мотивационное противоречие. Это противоречие определяет, на наш взгляд, те тенденции в практической психологии, которые трудно назвать положительными: обучение рецептам личностного совершенства на основе знания о «правильных» самоактуализационных проявлениях стало популярным направлением рынка психологических услуг. Зачастую искусственное стремление к личностному совершенству становится самодовлеющим фокусом жизнедеятельности, не способствуя настоящему контакту с социальной действительностью.

3. Выявилось, что общей тенденцией в иерархии ценностных диспозиций в представлении студентов об успехе является приоритет интериоризованных (внутренних) ценностей.

4. При том, что иерархия ценностей имеет в обобщённом виде сходный характер во всей студенческой выборке, у студентов гуманитарных специальностей в сравнении со студентами технических специальностей, у девушек в сравнении с юношами значимость интериоризованных аспектов успеха оценивается выше. А среди интериоризованных ценностей для выборок гуманитариев и девушек более приоритетно достижение высокого уровня личностных характеристик, в то время как для обучающихся на технических специальностях и юношей сравнительно большее значение имеет достижение высокого качества деятельности.

5. Корреляционный анализ выявил, что все показатели значимости ценностей успеха связаны друг с другом положительными связями. Иначе говоря, есть общая тенденция: у студентов уровневый профиль значимости ценностей успеха может быть либо в целом выше, либо ниже. Отрицательных связей нет. Это значит, что ни один показатель не про-

тивопоставляется ни одному другому. Единственная связь с небольшим, близким к нижней границе уровнем значимости, – между показателями ценности успеха как психического состояния и успеха-власти. Этот эмпирически установленный факт следует специально акцентировать, так как в теоретических работах эти ценности обсуждаются в большей мере как альтернативные, действующие по принципу либо-либо

6. В результате проведения факторного анализа определились два фактора. В каждом можно выделить три группы показателей: показатели, имеющие средние веса и в первом, и во втором факторе, своего рода, аксиологическое ядро успеха (преодоление препятствий, материальный уровень жизни, результат собственной деятельности, удача); показатели субъективно-личностных ценностей, (успех как психическое состояние и личный успех), имеющие большие веса в первом факторе и не имеющие веса во втором факторе; показатели ценностей социальной значимости (власть и признание), имеющие большие веса во втором факторе и не играющие существенной роли в первом.

7. В результате кластерного анализа определились четыре группы респондентов. Группы, у которых особенно низкие значения имеют либо субъективно-личностные ценности, либо ценности социальной значимости, имеют сниженные показатели ценностей, отнесённых к аксиологическому ядру успеха.

8. Соотнесение результатов корреляционного, факторного и кластерного анализов позволяет заключить, что уровни значимости различных ценностных аспектов успеха взаимосвязаны друг с другом положительным образом и задаются совокупным влиянием субъективно-личностных ценностей и ценностей социальной значимости. Снижение как тех, так и других, приводит к снижению уровня всего ценностного профиля успеха. В соответствии с этим, психолого-педагогические средства развития мотивации достижения у студентов должны быть направлены на формирование социального интереса, выработку индивидуальных стратегий реализации социальной полезности и навыков получения положительной обратной связи в процессе достижения поставленных целей.

Библиографические ссылки

1. Батулин Н. А. Психология успеха и неудачи. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999. 100 с.
2. Смена парадигмы успеха в системе ценностей студентов Красноярска / Е. Н. Викторук, Ю. Н. Москвич, О. С. Ардюкова и др. // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 12 / РАН. ИНИОН. М., 2017. Ч. 1. С. 795–801.
3. Пакулина С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе // Известия Рос. гос. педагогич. ун-та им. А. И. Герцена. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. № 88. С. 23–32.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. 860 с.
5. Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control. New York : Freeman and Co., 1997. 604 p.
6. Kauffman D. F., Husman J. Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue // Educational Psychology Review. 2014. Vol. 16, № 1. P. 1–7. Doi: 10.2307/EDPR.0000012342.37854.58.
7. McClelland D. C. Human Motivation. Cambridge University Press. New York, New Rochelle, Melborne, Sidney. Cambridge University Press, 1987. 663 p.
8. Model of academic self-concept: perceived difficulty and social comparison among academically accelerated secondary school students / H. E. Wilson [et al.]. // Gifted Child Quarterly. 2014. Vol. 58, No. 23. P. 111–126. DOI: 10.1177/0016986214522858.
9. Skinner E. A. Perceived control, motivation, & coping. Newbury Park (CA): Sage Publications, 1995. 325 p.
10. Suleyman A. Relations Between Self Regulation, Future Time Perspective and the delay of gratification in university students // Education. 2013. Vol. 133, № 4. P. 525–537.

© Лукьянченко Н. В., Довыденко Л. В., Аликин И. А., 2017

РАЗЛИЧИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СОТРУДНИКОВ С КОНСТРУКТИВНОЙ И ДЕСТРУКТИВНОЙ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ С ЗАВИСТЬЮ В СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Е. Б. Микелевич

*соискатель кафедры психологии, Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: Mikelena06@mail.ru*

В условиях возрастания научного интереса к проблеме изучения и учета психологических факторов, определяющих эффективность профессиональной деятельности, внимание ученых все чаще привлекает деструктивность и дезадаптация в рамках различных профессий, проявление сотрудниками негативных чувств, одним из которых является зависть в служебных отношениях.

Изучение зависти в служебных отношениях является актуальным в силу следующих причин:

1) труд на рабочем месте все чаще характеризуется нестабильностью и напряженностью, которая сопряжена с сильными негативными чувствами, такими как зависть, гнев, страх, агрессия, презрение, враждебность;

2) социально-экономические условия предполагают возрастание конкуренции, потенциальную угрозу сокращения количества рабочих мест, ограничение возможностей карьерного роста, что способствует возникновению зависти на рабочем месте и контрпродуктивному поведению сотрудников в организации;

3) представители многих наук признают связь между эффективностью функционирования организации и социально-психологическим климатом, который во многом определяется завистью на рабочем месте.

Р. Векчио рассматривает зависть в контексте профессионального стресса, указывая, что зависть – это эмоциональная реакция, которая возникает в случае неспособности субъекта управлять событиями, в основном, это реакции на реальные или мнимые социальные угрозы на рабочем месте [5, с. 162]. Он отмечает, что зависть может быть формально определена как паттерн мыслей, эмоций и поведения, который является результатом снижения сотрудником самооценки в ответ на превосходство другого в значимой профессиональной сфере. Поскольку ситуация зависти является мучительной для сотрудника, связана со страданием, дискомфортом, то она детерминирует активность по изменению ситуации. Поведение сотрудников в ситуации зависти на рабочем месте может быть направлено на улучшение показателей собственной результативности для избегания дискомфорта от неблагоприятного сравнения (конструктивная стратегия), или быть направленным на ухудшение показателей превосходящего коллеги с применением агрессии, саботажа, ущемлением прав, ограничением ресурсов (деструктивная стратегия). Мы предполагаем, что выбор стратегии совладания с завистью связан с личностными характеристиками сотрудников.

С целью сравнения личностных характеристик сотрудников с конструктивной и деструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 271 человек, являющиеся представителями разных социально-демографических групп и являющиеся субъектами трудовых отношений. Из них 113 мужчин, 158 женщин в возрасте от 18 до 70 лет. Для обработки данных использовалась программа SPSS. Применялся метод сравнения с использованием t-критерия Стьюдента.

Для достижения целей исследования использовались следующие методики:

1. Методика «Совладание с завистью в служебных отношениях» (Coping with Occupational and Professional Envy – COPE), разработанная A. L. Boone [1] и адаптированная И. А. Фурмановым и Е. Б. Микелевич [2]. Данная методика позволяет измерить зна-

чимось зависти в служебных отношениях, характерные стратегии совладания с завистью в служебных отношениях.

2. Психодиагностический тест Л. Т. Ямпольского, предназначенный для изучения структуры личности [3]: Н – невротизм; П – психотизм; Д – депрессия; С – совестливость; Р – расторможенность; ОА – общая активность; РБ – робость; О – общительность; В – впечатлительность; Ж – женственность; ПН – психическая неуравновешенность; АС – асоциальность; ИН – интроверсия; СЕН – сензитивность.

В результате сравнения личностных характеристик сотрудников с конструктивной и деструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях выявлены следующие особенности выраженности личностных качеств (рис. 1). Сопоставление личностных характеристик сотрудников с конструктивной и деструктивной стратегиями совладания с завистью в служебных отношениях дало возможность выявить статистически значимые различия по показателям робости ($p \leq 0,01$), общительности ($p \leq 0,05$), интроверсии ($p \leq 0,01$) (рис. 1).

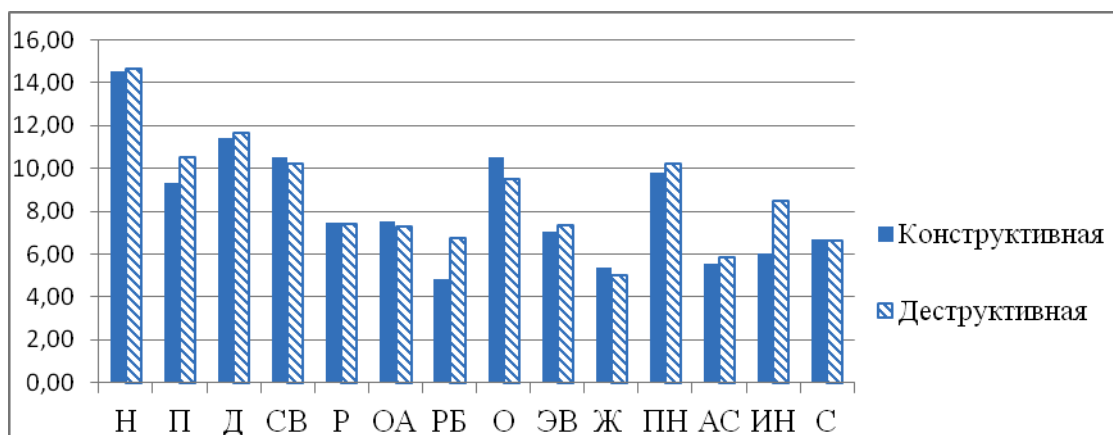


Рис. 1. Личностные характеристики сотрудников с конструктивной и деструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях

У сотрудников с конструктивной стратегией совладания выявлены достоверно более высокие значения по показателям общительности. Можно предположить, что энергичность, предприимчивость общительных сотрудников, позволяют им находить в ситуации зависти стимулирующие аспекты и направлять совладание с завистью в русло собственного развития, повышения конкурентоспособности. Это может способствовать уменьшению напряжения, связанного с превосходством объекта зависти, а также отвлечению от объекта зависти и болезненного сравнения, появлению новых целей и осознанию альтернативных возможностей.

У сотрудников с деструктивной стратегией совладания обнаружены достоверно более высокие значения по показателям робости и интроверсии. Вероятно, чрезмерное беспокойство, скованность и стеснительность, стремление ни во что не вмешиваться, ориентация на внутренние переживания в ситуации зависти способствует деструктивному совладанию в силу того, что при такой комбинации личностных качеств зависть формируется по застревающему типу, переживается крайне тяжело, предполагает высокий уровень враждебности. Сотрудник концентрируется только на мучительном слежении за объектом зависти, не способен сместить акценты в социальном сравнении. Видит возможность уравнивать позиции преимущественно путем нанесения ущерба превосходящему.

Сравнение личностных характеристик мужчин и женщин с высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях позволило выявить достоверные различия по показателям невротизма ($p \leq 0,05$), депрессии ($p \leq 0,05$), общей активности ($p \leq 0,01$), общительности ($p \leq 0,05$), эстетической впечатлительности ($p \leq 0,05$), женственности ($p \leq 0,05$), психической неуравновешенности ($p \leq 0,01$), сензи-

тивности ($p \leq 0,01$) (рис. 2). Мужчины с высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях отличаются более высокими значениями общей активности и общительности. Это может свидетельствовать о том, что мужчины используют конструктивное совладание, если их отличает энергичность, предприимчивость, целеустремленность, стремление к активной деятельности, наличие организаторских способностей и лидерских качеств.

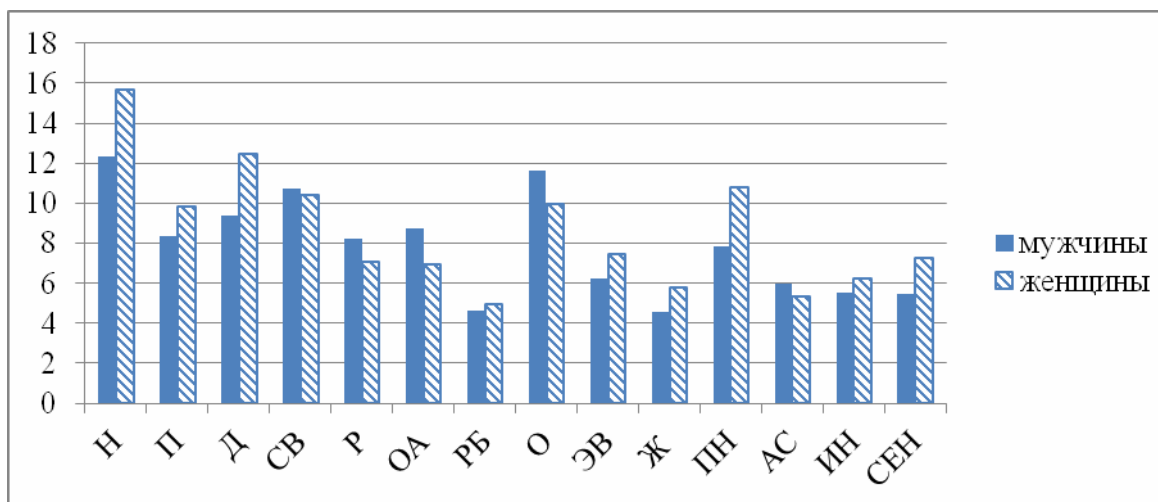


Рис. 2. Личностные характеристики мужчин и женщин с высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях

Женщины с высоким уровнем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях имеют достоверно более высокие показатели невротизма, депрессии, эстетической впечатлительности, женственности, психической неуравновешенности, сензитивности. Можно предположить, что использование женщинами конструктивного совладания с завистью даже при высоких значениях невротизма, депрессии, сензитивности и психической неуравновешенности обусловлено культурными гендерными стереотипами. Деструктивная стратегия предполагает проявление агрессии, а агрессия, демонстрируемая женщиной, осуждается обществом. Женщина, проявляющая агрессию, сталкивается с осуждением со стороны коллег, близких друзей, членов семьи. В то же время агрессия, демонстрируемая мужчиной, находит обоснование или оправдание со стороны окружающих [4]. Женщины с конструктивностью совладания с завистью в служебных отношениях характеризуются непринужденностью, активностью, деятельностью, инициативностью, честолюбивостью, склонностью к соперничеству и соревнованию. Их отличает серьезность и реалистичность, высокая требовательность к себе, чувствительность, ранимость, артистичность, учтивость, деликатность. Часто им свойственна дезадаптация, тревожность, потеря контроля над влечениями.

Сравнение личностных характеристик мужчин и женщин с высоким уровнем деструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях позволило выявить достоверные различия по эстетической впечатлительности ($p \leq 0,05$), женственности ($p \leq 0,05$), сензитивности ($p \leq 0,01$) (рис. 3). У женщин с высоким уровнем деструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях более высокие показатели по всем выявленным шкалам (эстетической впечатлительности, женственности, сензитивности). Мы предполагаем, что женщины, которые в ситуации зависти в служебных отношениях прибегают к деструктивной стратегии совладания, в большей степени, чем мужчины, доверяют собственным симпатиям и привязанностям, чем логике и расчету событий. Чувствительность, эмоциональность, богатые воображение и фантазия, недостаток в поведении чувства ответственности и реализма, в суждениях – зрелости и здравомыслия затрудняют рациональное осмысление чужого превосходства в ситуации зависти. Недос-

таток смелости, решительности и настойчивости блокирует деятельность по изменению результатов социального сравнения, направленную на повышение собственной позиции и определяет тактику деструктивного совладания. Возможно, деструктивность у женщин (в силу эмоциональности, импульсивности) может проявляться произвольно (из желания воспрепятствовать, навредить или оскорбить объект зависти) и непроизвольно (нецеленаправленный взрыв гнева или ярости, когда действие не подконтрольно субъекту зависти и протекает по типу аффекта).

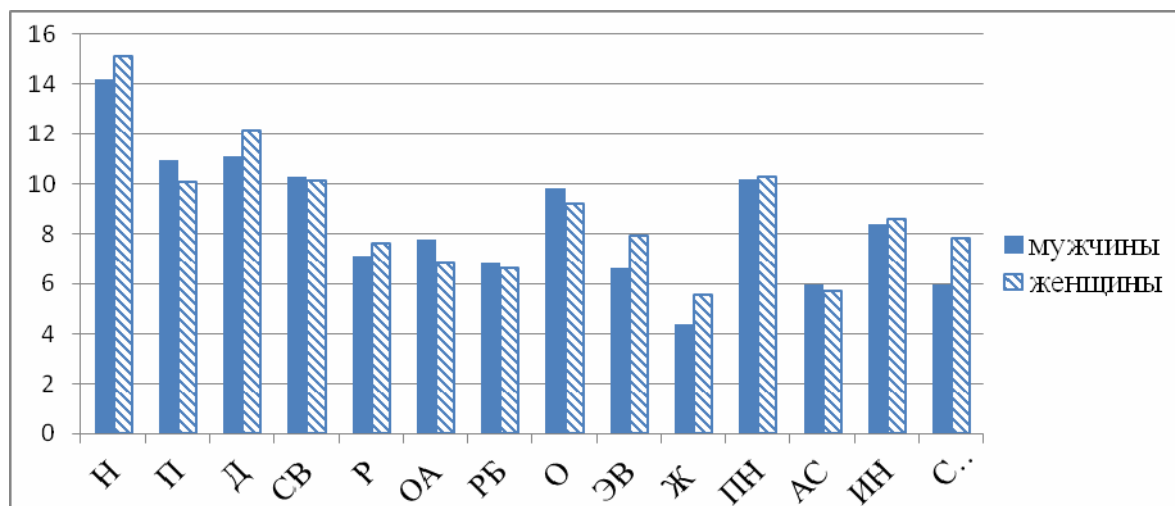


Рис. 3. Личностные характеристики мужчин и женщин с высоким уровнем деструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях

Проведенный сравнительный анализ личностных особенностей сотрудников с конструктивной и деструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях позволяет сформировать обобщенные психологические портреты сотрудников с конструктивной и деструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях. Сотрудники с *конструктивной* стратегией совладания с завистью в служебных отношениях характеризуются, как правило, ровными отношениями с людьми, они добры и заботливы, чувствуют себя одинаково комфортно и в шумной компании, и в одиночестве. Проявляют стремление к расширению круга знакомств, однако, в основном ориентируются на поддержание тесных эмоциональных связей с небольшой группой людей.

Мужчины с конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях в меру энергичны и предприимчивы, достаточно работоспособны. Одинаково хорошо адаптируются к различным условиям жизнедеятельности и видам работ. Обладают хорошими исполнительскими способностями. Их отличают ровные отношения с людьми. Они довольно общительны, добры и заботливы, чувствуют себя одинаково уютно и в большой шумной компании, и в одиночестве. Проявляют стремление к расширению круга знакомств, однако в основном ориентируются на поддержание тесных эмоциональных связей с небольшой группой друзей.

Женщины с конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях характеризуются непринужденностью, активностью, деятельностью, инициативностью, честолюбивостью, склонностью к соперничеству и соревнованию. Их отличает серьезность и реалистичность, высокая требовательность к себе. Это достаточно волевые люди, однако при столкновении с серьезными трудностями впадают в отчаяние, теряют уверенность в себе. Способны в случае необходимости проявить инициативу и решительность. Стараются выполнять свои обещания. Им свойственна дезадаптация, тревожность, потеря контроля над влечениями, проявляющиеся в управлении последовательностью и целенаправленностью поведения. Женщин с конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях отличает чувствительность, ранимость,

артистичность, художественное восприятие окружающего, учтивость, вежливость, деликатность.

Сотрудники с деструктивной стратегией совладания вне зависимости от пола отличаются высокими значениями робости и интроверсии. Такие сотрудники чаще всего смелы и решительны, но не настолько, чтобы ввязаться в авантюру. Как правило, перед тем, как принять решение, всесторонне взвешают все «за» и «против». Трудностей в общении не испытывают, без труда могут установить контакт даже с незнакомым человеком, в коллективе являются сторонниками «золотой середины». Их отличают ровные отношения с людьми. Как правило, довольно общительны, заботливы, чувствуют себя одинаково уютно и в большой шумной компании и в одиночестве. Проявляют стремление к расширению круга знакомств, однако в основном ориентируются на поддержание тесных эмоциональных связей с небольшой группой друзей.

Женщины с деструктивной стратегией совладания с завистью, отличаются от мужчин с деструктивностью критичностью мышления, настороженным отношением к авторитетам и нестандартным ситуациям. В меру чувствительны и утончены, имеют хороший художественный вкус. В жизни в равной степени руководствуются как логикой и разумом, так и эмоциями. Склонны к волнениям, мягки, уступчивы, скромны в поведении. Испытывают тягу к фантазированию и эстетическим занятиям. Чаще всего озабочены личными проблемами, склонны к самоанализу и самокритике. Пассивны, зависимы, избегают соперничества, легко уступают, подчиняются, охотно принимают помощь и поддержку. Для женщин с деструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях характерна чувствительность, ранимость, эмоциональность, артистичность, художественное восприятие окружающего, учтивость.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ позволяет сделать следующие выводы: *личностные характеристики* сотрудников с конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях отличаются достоверно более высокими значениями общительности, а сотрудников с деструктивной стратегией – робости и интроверсии. Для мужчин с конструктивной стратегией совладания с завистью характерны достоверно более высокие значения общей активности и общительности, для женщин с конструктивной стратегией – более высокие показатели невротизма, депрессии, эстетической впечатлительности, женственности, психической неуравновешенности, сензитивности. У женщин с деструктивной стратегией совладания с завистью, в отличие от мужчин с деструктивностью, выявлены достоверно более высокие показатели по шкалам эстетической впечатлительности, женственности, сензитивности.

Библиографические ссылки

1. Boone A. L. The Green-Eyed Monster at Work: An Investigation of How Envy Relates to Behavior In the Workplace. A dissertation submitted for requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Virginia : George Mason University, 2005. 111 p.
2. Фурманов И. А., Микелевич Е. Б. Адаптация методики «Совладание с завистью в служебных отношениях» // Философия и социальные науки. 2016. № 2. С. 82–87.
3. Фурманов И. А., Пергаменщик Л. А. Психодиагностика и психокоррекция личности // учеб-метод. пособие. Минск : Народная асвета, 1994. 64 с.
4. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб. : Питер, 1997. 330 с.
5. Vecchio R. P. Negative Emotion in the Workplace: Employee Jealousy and Envy // International Journal of Stress Management. 2000. Vol. 7, № 3. P. 161–179.

© Микелевич Е. Б., 2017

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА КАК ОБЩЕГОСУДАРСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМА

А. С. Павлючук

магистрант, Академия управления при Президенте Республики Беларусь,

г. Минск, Республика Беларусь

E-mail: artur.pavluk@gmail.com

Решение общенациональных задач по сохранению и развитию демографических ресурсов, повышению благосостояния населения и приобретению страной достойного положения на мировой арене достигается эффективной деятельностью государственного аппарата во взаимодействии со всеми общественными институтами. Осуществить это возможно через полную реализацию основных принципов государственной службы [1], концепцию развития непрерывного образования [2] и развитие предпринимательской инициативы. Краеугольным камнем этих положений является профессиональное развитие личности.

В современных условиях, при отсутствии обязательной государственной идеологии для всех граждан, человек свободен в выборе профиля образования и профессии. Возрастные границы периодов профессионального самоопределения не лимитированы, так как существуют индивидуально-психологические различия в сроках социальной зрелости: одни определяются с выбором профессии еще до получения общего среднего (профессионально-технического) образования, к другим зрелость профессионального выбора приходит значительно позже.

Обучение в средних (специальных) учебных заведениях не дает учащемуся четко выраженной позитивной мотивации к выбору жизненного пути и перспектив. По определению, преодолев две ступени школьного образования, на третьей ступени происходит дальнейшее становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности [3].

Кроме индивидуально-психологических особенностей (характер, темперамент, склонности, способности, эмоционально-волевая сфера, интеллект, психические познавательные процессы), влияющих на сроки профессионального самоопределения, к решающему фактору относится и принадлежность к той или иной социальной группе (жизненная позиция семьи, близких родственников и их социальные связи, должностное положение в обществе, уровень образования, финансовые доходы; жизненная позиция сверстников по общению, внешкольные учебно-тренировочные коллективы, формы проведения досуга и т. д.) и педагогическое воздействие среднего учреждения образования (учителя, классные руководители, администрация, классные коллективы, факультативные занятия, культурно-досуговые мероприятия). Всё это также воздействует на информированность о той или иной профессиональной деятельности и на её образовательное начало.

Существенным критерием правильного выбора последующего образования и профессии является соответствие склонностей и способностей человека тем требованиям, которые данная профессия предъявляет к работнику. Такое соответствие тем более оптимальное, чем сильнее гармония между склонностью и способностями молодого человека. Однако в абсолютном большинстве случаев выбор человеком высшего учебного заведения не означает наличия намерения соответствовать квалификационным требованиям по первичной должности в соответствии с получаемой специальностью. Однако это достигается в ходе образовательного процесса. Человеком-абитуриентом рассматривается престиж вуза и факультета, возможность преодолеть конкурсные испытания, степень сложности обучения и интерес к преподаваемым дисциплинам, географическое расположение

вуза, востребованность получаемой специальности в государственных структурах или на рынке труда.

Заставить учиться и думать невозможно. Можно принудить выполнять формальные признаки обучения: своевременное прибытие на учебные занятия, их посещаемость, сдача зачётов и экзаменов, соблюдение учебной дисциплины, ведение конспектов. Но это не свидетельствует о достижении управлением факультетов и вузов целей творческого мышления и развития познавательных способностей. Таким образом, они оставляют за собой, в большей степени, исключительно организационно-методическую функцию. Поэтому приоритетом в образовательном процессе для учащегося, независимо от его формы (очное, заочное, дистанционное) является самостоятельная учебная работа, формирование навыков которой происходит в средних учебных заведениях и развитие на начальных курсах вуза.

Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации [3].

Еще одной серьезной проблемой профессионального становления является распределения на первичные должности выпускников учебных заведений. В современном обществе в условиях экономического кризиса выпускников любого учебного заведения (за исключением силовых) с трудом нанимают (или не нанимают) на работу по имеющиеся специальности. Решающим фактором для работодателя по назначению на должность молодых специалистов является наличие стажа работы (опыта) и рекомендаций. В результате выпускники вынуждены устраиваться на низкооплачиваемую, не квалифицированную работу, не по своей специальности, без перспектив должностного роста. В то же время, выпускные специалисты постепенно утрачивают свою квалификацию. Государственное распределение не решает проблему полной реализации выпускного специалиста из-за ограниченности сроков, частой культурно-мировоззренческой несовместимостью с новым коллективом, незаинтересованности руководства организаций в этих кадрах, несоответствия действительных должностных обязанностей профессиональным ожиданиям, что приводит специалиста к самостоятельному поиску работы после окончания 1-ого контракта.

Имеющие ценностную ориентацию не подчиняться требованиям работодателей и (или) должностным инструкциям и находить должность с достойным окладом, а вере в то, что наш мир – это мир неограниченных возможностей; мир, который, с одной стороны, не может быть целиком логичным, математически точным и абсолютно предсказуемым; с другой – он всё же не совершенно иррациональный и безрассудный, а подвергается осмыслению [4], выбирают путь развития себя как предприимчивого человека. Определившись с бизнес-идеей на старших курсах вуза, или после его окончания лично или в составе группы лиц оформляют организацию по оказанию услуг или, за редким исключением, по материальному производству. Однако, сталкиваясь с опытными организациями-конкурентами, изменчивой ситуацией на рынке, завышенными требованиями действующих или потенциальных работников, длительным по времени выбором заказчиком, частой сменой положений нормативно-правовой базы по предпринимательству, появляются проблемы по переориентации деятельности, сокращении штатной численности и валового оборота, смены формы собственности или учредителей. В таком случае, при наличии, включается внешнее или самофинансирование, методическая помощь от бизнес-среды, поддержка исполнительных комитетов. При отсутствии вышеказанного, человек (коллектив) уходит из бизнеса или осуществляет поиск новых рынков, что крайне затруднительно.

По отношению к силовому блоку для учащегося и его семьи на первый план выходят понятия стабильности и престижа военной службы. Преодолев этапы рекомендации в военном комиссариате, медицинской комиссии, физических тестов и централизованного

тестирования в установленные сроки приказом начальника ввуза происходит зачисление курсантом и автоматически присваивается статус военнослужащего. Что влечёт за собой жёсткое соблюдение требований общевоинских уставов под контролем курсового, факультетского и академического звеньев, быт в разношёрстном закрытом коллективе, выполнение разноплановых задач, успешную учебную успеваемость. Тем не менее, за период обучения курсант проходит срочную военную службу, после сдачи государственных экзаменов становится дипломированным специалистом, присваивается первое офицерское звание, имеет гарантированное трудоустройство по специальности. Однако, сталкиваясь с теми же психологическими трудностями и конфликтами, что и выпускник вуза, к этому добавляется повышенная ответственность (от дисциплинарной до уголовной) за выполнение поставленных задач, деятельность подчинённого личного состава, состояние вооружения – военной техники и боеприпасов, сохранность секретных документов при их использовании. При наличии и длительной неразрешённости указанных проблем командование воинской части или младший офицер приходят к выводу об увольнении из рядов вооружённых сил, что нередко сопровождается предоставлением отрицательных характеристик либо привлечением к материальной или уголовной ответственности, которые офицер запаса должен разрешить и трудоустроиться.

Постоянно изменяющаяся экономическая ситуация часто приводит к необходимости быстрой переквалификации, получения смежной специальности, знаний, умений, навыков. Этим задачам соответствует современная концепция непрерывного образования [2], которая подразумевает, что человек не должен останавливаться в образовательном и профессиональном развитии, а быть в курсе инноваций по этим сферам. Специалисты, рассчитывающие на поиск организации и продвижение в ней по должности, исходя из имеющихся социальных связей, вероятно, натолкнётся на конфликт интересов [5].

Таким образом, важным условием профессионально-личностного развития является система отношений человека к себе как профессионалу (специалисту), к организационно-кадровым изменениям в ходе профессиональной деятельности, к геополитической обстановке в целом. Профессиональное становление специалиста возможно, если для его профессиональной деятельности имеется положительная мотивация, а сама работа вызывает чувство удовлетворенности. Его основу составляет превращение ценностей, присущих данной профессии в смыслообразующие мотивы личности, которое должно происходить при активном содействии государственных институтов. Если специалист не сформирует новые смыслы в своей трудовой деятельности, то он не станет профессионалом, а останется специалистом, для которого характерно внешнее усвоение этих нормативов и только их частичное преобразование. Недопустив этого и реализуя вышесказанное, возможно полное решение общенациональных задач.

Библиографические ссылки

1. О системе государственной службы Российской Федерации : федер. закон № 58-ФЗ от 27.05.2003. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
3. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
4. Никитенко П. Г. Ноосферная экономика и социальная политика: стратегия инновационного развития. Минск : Белорусская наука, 2006.
5. О противодействии коррупции : федер. закон № 273-ФЗ от 25.12.2008.

© Павлючук А. С., 2017

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ – УЧАЩИХСЯ СПО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Г. М. Реут

*социальный педагог, Красноярский аграрный техникум,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: G220435@yandex.ru*

В условиях глобальных общественных трансформаций проблема жизнеустройства подростков-сирот, через формирование продуктивного профессионального и личностного самоопределения весьма актуальна. «На уровне профессионального образования абсолютное большинство детей (77,3 %) продолжают обучение в организациях среднего профессионального образования. Высшее образование получают не более 7 % сирот» [4, с. 148]. Система профессионального образования выступает как один из институтов социализации подростков-сирот. Время обучения в техникуме становится центральным периодом становления подростка как личности в целом, так и временем активного построения подростком своего жизненного пространства через формирование жизненной перспективы. По мнению К. А. Абульхановой-Славской «жизненная перспектива включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают личности возможность для оптимального жизненного продвижения» [1, с. 77].

Воспитание и формирование детей вне семьи ведет к нарушениям интеллектуального и социального развития детей, что в дальнейшем вызывает сложности в построении ими самостоятельной жизни и выстраивания перспективы своего будущего. Низкий уровень развития навыков социальной компетенции отличает выпускников детских домов от их сверстников из числа подростков-сирот, воспитывающихся в семьях. При сравнении процессов психологической адаптации студентов выпускников детских домов, с их однокурсниками подростками-сиротами, имеющими опекунов, выявлены факторы, препятствующие адаптации и самореализации. Ими являются последствия социальной депривации и коллективного воспитания: внешний локус контроля (зависимость от мнений и оценок других людей), низкая интернальность (несформированность умения управлять собой и контролировать свою жизненную ситуацию), эмоциональная нестабильность, а также «детдомовская» нормативность (групповая совесть, порука, разные нормы для «своих» и «чужих»).

Осознанность выбора будущей профессиональной сферы и способность целостно воспринимать предстоящую профессиональную деятельность, во многом обусловлена гармоничностью восприятия личностью собственного прошлого, настоящего и будущего. Профессиональная перспектива может быть полноценно сформирована лишь как часть целостной временной перспективы будущего. Временная перспектива определяет направление развития и отражает систему индивидуальных ценностей и смыслов, одновременно являясь одним из важных показателей целостности личности. С этой точки зрения актуальным является исследование особенностей временной перспективы личности студентов, выбирающих среднее профессиональное образование. Временная перспектива напрямую связана со степенью личностной зрелости, что обуславливает возможность осознанного выбора и целостного восприятия будущей профессиональной деятельности. По данным А. К. Лукиной, жизненная перспектива подростков-сирот характеризуется следующими особенностями: незначительной протяженностью и продуктивностью, негативным отношением к своему прошлому и настоящему, необоснованно позитивным отношением к будущему, внешним локусом контроля, неготовностью принимать на себя ответственность за свою жизнь [3, с. 92].

Для студентов из числа подростков-сирот периодом времени, воспринимаемым как настоящее, является период обучения в техникуме. На этом возрастном этапе большинству из них характерна ориентация на настоящее, имеющая гедонистическую направлен-

ность. Гедонистическое отношение определяется стремлением получить удовольствие от настоящего момента жизни, сосредоточением на непосредственном удовлетворении собственных желаний. Особенно ярко данное стремление проявлено на первом курсе обучения. Общий срок обучения в техникуме на базе основного среднего образования составляет четыре года, поэтому для студентов первого курса завершение учебы является весьма отдаленной перспективой в будущем, а профессиональная перспектива может быть сформирована как часть целостной временной перспективы будущего.

Мы планируем организовать встречу «За круглым столом» в рамках празднования 70-летия Красноярского аграрного техникума с выпускниками техникума из числа детей-сирот, которые смогли применить свои профессиональные навыки и добиться успеха, как в личной жизни, так и в профессии, что, по нашему мнению, поможет обучающимся из числа детей-сирот в построении перспективы будущего на личных примерах старших товарищей. Примеры успешных выпускников, ставших профессионалами своего дела, станут ориентиром в формировании позитивной личной жизненной перспективы у подростков-сирот. Общение с людьми, преодолевшими трудности и построившими свой жизненный путь, помогает осознать и увидеть способы реализации личных жизненных притязаний.

Выход за границы настоящего, в котором подростки-сироты, воспитанники детских домов проживали, причем выход в обоих направлениях: в прошлое и будущее, представляет одно из условий для приобретения новой жизненной уверенности и новой идентичности, а тем самым и условием к принятию на себя ответственности за свою жизнь. Обогащению конкретно-чувственного опыта подростков-сирот, развитию ответственности в различных сферах жизнедеятельности, способствуют создаваемые условия для переживания успешности обучающимися техникума. Подросток, беря на себя ответственность за свои поступки, делает первые шаги к осознанию себя как субъекта своей жизни, что в значительной мере способствует формированию социально значимых качеств и компетенций, необходимых для профессиональной нацеленности и нахождении своего места в социуме после окончания техникума [3, с. 93].

Библиографические ссылки

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991. С. 77.
2. Лукина А. К. Профориентационная работа с подростками, оказавшимися в трудной жизненной ситуации : метод. рекомендации. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2004. 52 с.
3. Лукина А. К., Чупахина Л. А. Особенности временной транспективы подростков-сирот, обучающихся в учреждении НПО // Философия образования, 2013. № 5 (50). С. 86–93.
4. Ослон В. Н. Дети-сироты в образовательном пространстве России (по результатам опроса регионов о реализации гарантий доступности качественного образования для детей – сирот и лиц из их числа и поддержки их на всех уровнях образования) // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 146–155.

© Реут Г. М., 2017

ОБРАЗ ПРОФЕССИОНАЛА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Е. И. Сутович

*профессор, государственное учреждение образования
«Институт пограничной службы Республики Беларусь»*

г. Минск, Республика Беларусь

E-mail: Sutovich@yandex.ru

В обширном диапазоне проблем исследования современной психологической науки вопросам формирования специалиста как субъекта профессиональной деятельности отводится значимая роль. Область психологического поиска направлена на определение методов и приемов ориентации личности на саморазвитие, профессиональный рост, профессиональную успешность и т. д.

Среди множества факторов, влияющих на профессионального становления личности, образ профессионала играет приоритетную роль. В силу своей специфичности указанный феномен, с одной стороны, ориентирует субъекта, направляет его профессиональное развитие, с другой, позволяет ему оценить себя как представителя конкретного профессионального сообщества, определить собственный уровень профессиональных достижений, результативность профессиональной деятельности. Следует указать также тот факт, что характер и весомость произошедших изменений в развитии и функционировании общества объективно изменяют требования профессии к личности специалиста. Адекватно сформированные представления о динамике профессии и образе профессионала могут рассматриваться как детерминанты профессионального становления субъекта в аспекте в аспекте прогнозирования путей роста.

С начала нового тысячелетия отмечается особый интерес исследователей к образу профессионала в разных сферах профессиональной деятельности. В психологической литературе анализируется образ преподавателя (Н. В. Парнюк, 2003), руководителя (О. В. Баранова, 2004), политического лидера (М. Д. Замская, Л. В. Матвеева, 2006), психолога (Н. В. Шаньгина, 2007), предпринимателя (С. А. Одинец, 2007), профессионала у студентов (С. В. Москаленко, 2007) и т. д. Практическая значимость исследования образа профессионала определяется, прежде всего, возможными организующими и реорганизуемыми воздействиями на механизм его формирования и функционирования с последующим влиянием на процесс профессионального становления субъекта, успешности его самореализации в профессиональной деятельности.

Следует отметить, что в своем понимании терминов «профессионализм», «профессионал», «образ профессионала» психологическая наука исходит из множества определений. В частности, выделяется профессионализм личности и профессионализм деятельности. Оба термина трактуются как качественные характеристики субъекта, но первый отражает уровень развития профессионально важных и деловых качеств, особенности мотивационно-потребностной сферы, ценностные ориентации личности и т. д., а второй – меру владения специалистом современным содержанием продуктивных способов и средств решения профессиональных задач [6].

В исследованиях Е. А. Климова, профессионализм рассматривается как определенный уровень развития личности – представителя конкретной профессии. Автор описывает указанный феномен как некую системную организацию, включающую следующие компоненты:

1. Свойства человека как целостного субъекта: образ мира и представление о тех или иных событиях, направленность, отношение к себе, внешнему миру, окружающим, представление о себе, роли в профессии, профессиональном сообществе и т. д.;

2. Праксис: моторика, умения, навыки, действия в процессе организации деятельности и т. д.;

3. Гнозис: особенности приема информации и её обработки, умение анализировать и принимать адекватные решения в нестандартных ситуациях, профессиональная специфика мышления и т. д.;

4. Общая информированность, знания, опыт и культура: профессиональные знания общего и конкретного (узкоспецифического) характера, умение ориентироваться в науках, достижения которых можно использовать в профессиональной деятельности и т. д.;

5. Психодинамика: умение противостоять психологическим трудностям, выдерживать разного уровня нагрузки и т. д.;

6. Осмысление вопросов своего развития: осознание своего возраста, здоровья и др., и сопоставление имеющейся информации с требованиями профессии.

Образ профессионала формируется, видоизменяется и т. д. на всем протяжении профессионального. В то же время, по мнению Е. А. Климов, на каждой из стадий профессионального становления (фазы опанта, адепта, адаптации, интернала, мастерства, авторитета, наставничества) динамика развития и, соответственно, формирования профессионального самосознания, образа профессионала и т. д. у субъекта профессиональной деятельности имеет свои специфические особенности [4].

Развивая идеи Е. А. Климова, С. П. Безносков акцентирует внимание на качествах, выделяющих профессионала из профессионального сообщества. Автор подчеркивает, что при описании образа профессионала следует обратить внимание на такие качества личности как готовность к профессиональной деятельности, неудовлетворенность собой, стремление к саморазвитию, достижению вершин и установлению рекордов в специальности, сосредоточенность на непосредственном выполнении конкретных профессиональных задач. По мнению автора, для профессионалов также могут быть свойственны высокая критичность и требовательность к себе и коллегам, неприятие всего, что снижает результативность работы, добровольное ограничение себя в удовлетворении некоторых потребностей, узкий круг общения, определяемый профессиональными интересами и др. Однако основное отличие профессионала, как указывает исследователь, проявляется в самовосприятии им своей деятельности. В этом аспекте признаком профессионализма может выступать восприятие профессиональной деятельности как узкой сферы, но досконально изученной. Достижение уровня профессионализма предполагает глубокое освоение личностью деятельности, профессионального языка (понятий, терминов, жаргона), непрерывного изучения и отслеживания информации об инновациях в выбранной профессиональной сфере. «Именно поэтому любой деятель, желающий стать профессионалом, вынужден жить по принципу: «Знать все о немногом и немного обо всем». Иначе он обречен остаться дилетантом и верхоглядом. Человек вынужден тренировать одну свою способность в ущерб всем остальным. Другого пути в сфере профессионализма и специализации просто нет» [1, с. 41].

Э. Э. Сыманюк определяет понятие «профессионализм» как «интегративное качество (новообразование) субъекта труда, характеризующее продуктивное выполнение профессиональных заданий, обусловленное творческой самодеятельностью и высоким уровнем профессиональной самоактуализации» [9, с. 24]. В соответствии с мнением автора, профессионализм – это многогранное понятие, определяемое объективными (достижения в профессиональной деятельности) и субъективными (активность личности в саморазвитии) показателями.

Согласно В. А. Бодрову, «профессионал» – это специалист в конкретной области деятельности, достигший «требуемого для эффективного и надежного выполнения трудовых задач уровня мастерства, т. е. необходимого объема профессиональных знаний, умений и навыков» [2, с. 156]. Автор указывает на то, что при описании образа профессионала следует обратить внимание на уровень развития профессионально важных качеств личности, который должен соответствовать требованиям профессии и представлять собой отностительно устойчивую структуру.

В соответствии с мнением В. А. Бодрова, ориентиром в развитии субъекта профессиональной деятельности выступает именно образ профессионала или его эталонная

модель. Автор указывает на то, что детерминация процесса развития личности в профессии происходит посредством сличения двух образов: профессионала и «Я в профессии», которое проявляется на мотивационно-потребностном, когнитивном, эмоционально-волевом, поведенческом уровнях. Степень сформированности образа профессионала рассматривается как критерий «проникновения в мир выбранной профессии» [2, с. 183] или «объективный показатель динамики профессионального самоопределения» [2, с. 418].

Согласно В. П. Вишневской, «образ профессионала» – многомерное психологическое понятие, включающее внешнее и внутреннее информационное поле. Он отражает эмоционально-когнитивное отношение личности к собственному социальному и профессиональному статусу, причинам их изменения. Выступает в роли фактора, определяющего особенности формирования служебных и межличностных отношений в профессиональной деятельности и общении, а также прогнозировании личностных перспектив (образа жизни)» [3, с. 55]. Автор обращает внимание на то, что «основу (ядро) «эталонного образа профессионала» составляют высокий уровень развития: профессионализма, профессионального самосознания; правосознания, антикоррупционного самосознания, правовой культуры; нравственного самосознания; национального самосознания личности; творческий, психический и физический потенциал личности» [3, с. 55].

В. П. Вишневской создана модель формирования и функционирования «эталонного образа профессионала», основными структурными компонентами которой являются:

- когнитивно-перцептивный, предполагающий дифференцированный анализ интеллектуально-мнестической деятельности субъекта (ощущения, восприятие, представления, воображения, память, мышление);
- информационно-аналитический, базирующийся на определении доминирующих источников информации: средства массовой информации, литературные источники, мнения профессионалов и др.;
- самооценочный, формирующийся в процессе сопоставления образов «Я – реальный», «Я – идеальный»;
- эмоционально-поведенческий, определяемый, прежде всего, осознанием образа «Я – профессионал»;
- социально-ориентированный, предполагающий выработку субъектом стратегии поведения и готовности к его реализации;
- индивидуально-прогностический, выражающийся в определении субъектом профессиональных, карьерных и личностных перспектив.

Процесс формирования и функционирования «эталонного образа профессионала» автор характеризует как индивидуально – специфичен, акцентируя внимание на то, что его структура подвержена постоянным изменениям под воздействием информационных потоков, включающих осознание образа «Я – профессионал» и отражение этого осознания в особенностях формирования межличностных взаимоотношений как в профессиональной деятельности, так и социальном поведении, а также прогнозировании и построении перспектив развития (образа жизни, образа реальности) [3].

Как известно, изменение социально-экономических условий накладывает определенный отпечаток на образ профессионала. В этой связи Л. М. Митина указывает на смещение образа профессионала (человека, успешного в профессии) в сознании молодежи на образ жизни. Указанный процесс сопровождается трансформацией ценностных ориентаций и, в результате, может привести к их неопределенности. Сам образ профессионала, с точки зрения автора, следует понимать как образ человека, который реализовал себя в профессии, достиг в ней больших успехов и имеет определенные профессиональные ценности. Соответственно, образ профессионала может носить собирательный характер [5].

Следует указать также на тот факт, что характер и весомость произошедших изменений в развитии и функционировании общества объективно изменяют требования профессии к образу профессионала. Анализируя информационное пространство современного общества, И. Г. Сощенко акцентировал внимание на том, что информация, информацион-

ные услуги и отрасли, связанные с их производством, растут бурными темпами, становятся доминирующими факторами развития тех или иных профессий, а сама информация выступает стратегическим ресурсом и главным источником общественного богатства. Характерными чертами информационного общества выступают доступность информационных ресурсов в целях профессионального развития; появление нового типа культуры – сетевой культуры, которая ведет к формированию виртуальных сообществ специалистов как одной, так и разных профессий, не ограниченных пространственными рамками, странами и континентами; выделение в образе профессионала умения ориентироваться в потоках информации и нахождение нужных сведений [7].

Результаты проведенного нами социально-психологического исследования свидетельствуют о том, что в современных условиях образ профессионала играет важную роль в профессиональном становлении личности, выполняя ряд функций: выступает эталонном-ориентиром; регулирует поведение субъекта, ориентируя его на процессы саморазвития, личностный и профессиональный рост; позволяет адекватно оценить уровень сформированности своих профессионально значимых качеств, а также качеств личности иных представителей избранной профессии [8].

Из вышеизложенного следует, что в психологической науке наблюдается отсутствие единства взглядов на формирование и функционирование образа профессионала. Представленное в публикациях описание образа профессионала отражает в своем большинстве перечень профессионально важных качеств личности. В то же время познание процесса формирования образа профессионала обуславливает образцы (эталоны) качеств личности, дает своеобразный ориентир профессионального становления, позволяет выявить детерминанты профессиональной успешности специалиста, а также способствует определению многообразных внешних и внутренних факторов, влияющих на профессиональное развитие личности.

Библиографические ссылки

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб. : Речь, 2004. 272 с.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы. М. : Изд-во Ин-та психол. РАН, 2006. 623 с.
3. Вишневская В. П. Некоторые теоретические и прикладные аспекты формирования и функционирования эталонного образа профессионала // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития России в условиях преодоления глобального кризиса : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (11–13 нояб. 2010 г., Москва). В 2 ч. Ч. 2 / Моск. ун-т. М., 2010. С. 54–56.
4. Климов Е. А. Психология профессионала : избр. психол. тр. М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 456 с.
5. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие / Л. М. Митина [и др.] ; под общ. ред. Л. М. Митиной. М. : Академия, 2005. 336 с.
6. Психология среднего возраста, старения, смерти / А. В. Аверин [и др.] ; под общ. ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-пресс, 2003. 384 с.
7. Сощенко И. Г. Образ человека в социокультурном пространстве информационного общества : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 ; Ставропольский гос. ун-т. Ставрополь, 2007. 23 с.
8. Сутович Е. И. Теоретические и прикладные аспекты формирования и функционирования образа офицера-пограничника у военнослужащих органов пограничной службы на начальных этапах профессионального становления : монография. Минск : ГУО «ИПС Респ. Беларусь», 2013. 204 с.
9. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности : практико-ориентированная монография. М. : МПСИ, 2005. 252 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРИАНГУЛЯЦИЯ КАК СПОСОБ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

О. И. Уткевич

*доцент, Витебский государственный технологический университет,
Витебск, Республика Беларусь
E-mail: utkevich@mail.ru*

Проблема индивидуального профессионального самоопределения возникла одновременно с появлением феномена разделения человеческого труда, но наибольшую свою актуальность она получила в последнее время в связи с интенсивным «дроблением» отдельных профессиональных направлений на множество новых, относительно самостоятельных специальностей. Кроме того, в условиях современного информационного общества появляются совершенно новые сферы деятельности и занятости человека. Данная проблема носит интегративно-синкретический характер, а, следовательно, для своего адекватного анализа требует совместных усилий со стороны представителей различных областей научного знания.

Предварительно необходимо отметить, что в последнее время в сфере социально-гуманитарных дисциплин достаточно широкое употребление получило использование естественнонаучных понятий. Так, например, ранее чисто физическое понятие как «поле» в настоящее время используется в философии, психологии, социологии, политологии, культурологии. В результате этого появились такие концептуальные словосочетания как: «психологическое поле», «социально-культурное поле» и т. д. В рамках данной тенденции автор будет экстраполировать термин «триангуляция» на психологическую сферу знания.

Отмеченный нами термин «триангуляция» (семантически оно происходит от латинского слова «triangulum», что на русский язык можно перевести как «треугольник») первоначально был использован для описания одного из широко распространенных способов определения положения на местности геодезических пунктов. Считается, что метод триангуляции изобрел и впервые на практике применил голландский ученый XVII столетия В. Снеллиус. К началу XX века он получил широкое распространение. Сущность данного метода заключается в построении на местности систем смежно расположенных треугольников, вершинами которых служат определяемые пункты. Для нас самое важное в этом случае то, что третья сторона треугольника строится автоматически, на основе уже построенных первых двух сторон, то есть на основе вычисления местоположения трех базисных точек.

Мы считаем, что тот метод, который в явной или неявной форме зачастую использовался как для индивидуального самоопределения, так и для самоопределения целостного социального организма, во многом аналогичен именно методу триангуляции, чаще используемому в геодезии. На наш взгляд, по отношению к отдельному индивиду указанная аналогия правомерна благодаря тому, что каждый человек объективно может реализовать свой индивидуальный потенциал только лишь в тех ограниченных рамках «местности», которой можно придать следующее концептуальное название: «пространственно-временной континуум социально-психологического бытия».

Важно подчеркнуть, что последний, по отношению к континууму социально-психологического бытия отдельных общественных организмов, можно рассматривать в качестве некоторой онтологической точки, обладающей своими собственными социально-психологическими координатами. Причем определение подлинных, безусловно, не географических, а социально-психологических координат своего нахождения в общественном организме ведется посредством предварительного построения отдельным индивидом некоторого динамического социально-психологического треугольника, одной из вершин которого является традиция данного социума. Интересно отметить, что самоопределение

в контексте традиции не всегда является очевидным для самого индивида в процессе социализации и инкультурации, иногда оно может осуществляться на подсознательном уровне.

Любое определение семантически означает не только выражение какого-то одного понятия через взаимосвязанную систему других понятий. Определить – также означает и «о-предел-ить», то есть поставить некоторый предел для понятия, выявить ту самую семантическую границу, вне которой оно не будет иметь смысла. Наличие такой границы важно в связи с тем, что каждый человек конечен в своем бытии и, если он хочет добиться успеха, например, в профессиональной деятельности, то должен адекватно воспринимать себя именно в качестве такового. Сказанное не означает, что профессионал должен быть так называемым «узким специалистом». Речь идет всего лишь о том, что ему необходимо «определиться» как профессионалу.

Говоря о профессиональной традиции, необходимо отметить, что долгое время она носила достаточно жестко детерминированный характер. В средние века такая детерминация во многом являлась следствием социального деления общества. В результате замедлялись процессы социальной мобильности: переход человека из одного сословия в другое был крайне затруднен, как затруднен был и переезд на новое место жительства. Однако в связи с процессом индустриализации стало происходить так называемое «раскрестьянивания» сельских жителей, то есть массовый исход молодежи на новое место жительства в город, а, соответственно, и изменение направленности их профессиональной деятельности. Отметим, что данный социальный феномен общественным мнением воспринимался неоднозначно, что получило отражение, в частности, в художественной литературе. Так, например, лауреат Нобелевской премии, норвежский писатель прошлого столетия Кнут Гамсун в своей статье «Крестьянину» обращается со следующими словами к молодой девушке Ханне, уехавшей из деревни в город: «В городе ты лишняя. А здесь нужна. Природные горожанки не приспособлены для крестьянской работы. В городе слишком большой спрос на такие мансарды, в одной из которых ты живешь, на пищу, которую ты употребляешь, на то рабочее место, которое ты занимаешь. А в то же время ты нужна дома, в родной усадьбе. Если ты сейчас вернешься домой, ты осчастливишь своих родителей. Это пойдет на пользу тебе, и душе твоей, и телу» [1, с. 408].

Конечно, в настоящее время также существуют профессиональные династии, но переход человека на новое место работы, овладение новыми трудовыми специальностями, зачастую не имеющими никакого отношения к специальностям их родителей, стало достаточно распространенным явлением. Существует множество объективных причин, способствующих данному феномену. В первую очередь необходимо указать на формирование постиндустриального или информационного общества. В связи с этим возникает вполне очевидный вопрос о том, что можно сохранить в нынешних условиях в качестве профессиональной традиции? На наш взгляд, применительно к русскому народу (мы полагаем, что и белорусов можно считать его частью) сохранить можно и нужно традицию служения.

О реальности указанной традиции свидетельствует множество фактов российской истории. Мы же укажем на ее отражение в различных народных пословицах и поговорках. Остановимся на одной из них: «Муравей не по себе ношу тащит, да никто ему спасибо не скажет, а пчела по искорке носит, да всеми уважаема» [4, с. 69]. Обратим внимание на то, что согласно этой пословице, не каждый человеческий труд достоин уважения, а только лишь тот, который является исполнением долга служения Богу и людям. Причем, в этом случае под «служением людям» понималось как деятельность по отношению к своим близким родственникам [2, с. 121–122], так и по отношению ко всему народу.

Данная вершина носит в основном статический характер, в силу того, что традиция служения у русских людей принципиально не изменилась. И даже в период воинствующего атеизма, она существовала у нашего народа именно в качестве стремления служения Родине, а не какому-то мифическому «прогрессивному человечеству». Именно этому

учили нашу молодежь в школе. И именно такой направленности в профессиональном ориентировании школьников, на наш взгляд, к сожалению, недостает в настоящее время как в Российской Федерации, так и в Республике Беларусь.

Вторая вершина также носит статический характер и выражается в стремлении человека в получении как можно большего вознаграждения за свой труд. Конечно, в большинстве случаев данное вознаграждение должно носить материальный характер, но иногда, для некоторых, большее значение имеет, например, вознаграждение в виде общественного признания заслуг, славы и т. д. Отметим, что такое стремление носит в первую очередь психологический характер, а только лишь во вторую – социальный. «Ежедневное искусство показывает нам, – писал российский просветитель XVIII столетия А. Я. Поленов, – что собственная каждого польза составляет главный предмет, к которому, как к середине, стремятся все наши помышления, и притом ободряет нас к понесению всяких трудов; а что она представляется в разном виде, то сие зависит от случая и воспитания» [3, с. 113].

Третья вершина носит динамический характер, так как ее социально-психологические координаты претерпевают постоянное изменение. В результате таких изменений может получиться горизонтально вырожденный треугольник. Эта геометрическая фигура представляет собой отрезок, концы которого соответствуют положению психологических моделей традиции служения и индивидуального стремления к выгоде, а середина соответствует самостоятельному профессиональному определению. Дело в том, что такой треугольник не дает человеку возможности реально определить себя в пространстве бытия.

Во-вторых, может получиться равносторонний треугольник, две вершины которого будут находиться там же, где и вершины горизонтально вырожденного треугольника, а третья будет являться вершиной равностороннего треугольника. На первый взгляд может показаться, что такая форма позволяет осуществить диалектический синтез гегелевского типа, что приведет к построению качественно уникального профессионального самоопределения индивида. Однако необходимо понимать, что данная конструкция носит достаточно неустойчивый характер. Все дело в том, что в этом случае существует реальная возможность не диалектического синтеза, а многократного перехода отдельного человека от одной социально-психологической модели профессионального самоопределения к другой. Обычно данный процесс происходит под воздействием как объективных, так и субъективных факторов. На наш взгляд, для успешной нейтрализации этой негативной возможности необходимо ввести в систему еще один сущностный элемент, который, по нашему мнению, можно назвать «телеологической вертикальной осью развития». В основе этой оси должно лежать понимание человеком телеологического смысла своего ограниченного социально-психологическими и пространственно-временными рамками онтологического бытия. Таким образом, профессиональное самоопределение будет являться суперпозицией диалектического синтеза противоположных идеальных стремлений к служению, выгоде и собственной индивидуально сконструированной телеологии.

Библиографические ссылки

1. Гамсун К. В сказочном царстве. Путевые заметки. Статьи. Письма : сб. М. : Радуга, 1993. 480 с.
2. Найденова Л. П. Мир русского человека XVI–XVII вв. М. : Изд-во Моск. Сретенского монастыря, 2003. 208 с.
3. Поленов А. Я. О крепостном состоянии крестьян в России // Русская философия второй половины XVIII века : хрестоматия. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. С. 112–128.
4. Русские пословицы библейского происхождения. Брюссель : Жизнь с Богом, 1985. 112 с.

© Уткевич О. И., 2017

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Т. Е. Черчес

*доцент, Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка
г. Минск, Республика Беларусь*

Р. С. Панащук

*аспирант, Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: tankor65@mail.ru*

В современной психологии труда понятие «профессиональное самоопределение» раскрывается следующим образом: «Профессиональное самоопределение – это процесс самоосознания своих профессиональных ценностей, смыслов и возможностей, характеризующийся возникновением психологического состояния удовлетворенности или неудовлетворенности результатами своего профессионального обучения, который способствует выбору направления и динамике дальнейшего профессионального становления будущего специалиста» [1, с. 148]. Следовательно, в основе профессионального самоопределения лежит личностное самоопределение, придающее жизни смысл, а главным критерием выбора той или иной профессии является личностный смысл.

Профессиональное самоопределение является интегративной характеристикой компетентности специалиста. По мнению Н. С. Пряжникова, в самой своей основе понятие самоопределение соотносится с такими понятиями как самореализация, самоактуализация, самоосуществление и т. д. [3, с. 28]. Основную роль в выборе профессии или дальнейшей работы выполняют ценностные и смысложизненные ориентации, так как, по мнению В. Э. Франкла, «стремление к смыслу является самодостаточной мотивацией и не является ни выражением, ни порождением других потребностей» [4, с. 29]. По мнению Н. А. Богдан, смысложизненные и ценностные ориентации включены в структуру профессионального самоопределения и являются неотъемлемой характеристикой профессиональной мотивации [1]. Профессиональное самоопределение, по мнению Д. А. Леонтьева, «представляется, по меньшей мере, неполным, односторонним, не учитывающим то воздействие, которое оказывает данная проблема и ее разрешение на весь жизненный путь человека» [2, с. 60].

У молодого человека в период студенчества происходят значимые изменения в структуре мотивации, появляются новые и видоизменяются старые ценностные ориентации. Происходит развитие смысложизненных ориентаций и процессов целеполагания от которых зависит успешность профессионального самоопределения и связанных с ней компонентов профессионального самоопределения: типов мотивационных комплексов и уровня развития профессиональной направленности. Уровень развития компонентов профессионального самоопределения оказывает влияние на успешность выполнения человеком трудовой деятельности. На основе выявления определенных смысложизненных и ценностных ориентаций мы можем говорить о том, будет ли человек компетентен в определенной профессиональной области или нет. Ценностные ориентации сильно переплетены с мировоззрением и «Я – концепцией» человека.

Смысложизненные и ценностные ориентации входят в профессиональную направленность, которая влияет на выбор профессии и уровень удовлетворенности ею. От выбора конкретных смысложизненных ориентаций зависит направление и успешность в дальнейшем обучении, а также создания условий для повышения готовности студентов

к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом. Следовательно, изучение смысложизненных и ценностных ориентаций как условий профессионального самоопределения у студентов – психологов приобретает высокую эвристическую ценность, как с точки зрения теории, так и с точки зрения практики.

Целью нашего исследования было выявление особенностей содержательных характеристик смысложизненных и ценностных ориентаций студентов – психологов на разных этапах профессионального самоопределения.

Исследование проводилось на базе факультета психологии БГПУ имени М. Танка. Выборка составила 190 студентов 1, 3 и 5 курсов дневной и заочной формы обучения. Нами были использованы следующие психодиагностические методики: Тест «Смысложизненных ориентаций» в адаптации Д. А. Леонтьева; (который является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махалика); Опросник «За и против», который направлен на выявление предпочтительных профессиональных ценностей (Н. С. Пряжников); Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в адаптации А. А. Реана); Методика диагностики уровня профессиональной направленности студентов (Т. Д. Дубовицкая).

Проведенные нами исследования показали следующие результаты.

Смысложизненные ориентации у студентов – психологов на каждом курсе обучения в обладают особой специфичностью, свойственной только для отдельно взятого курса.

Наиболее выраженными показателями у студентов – психологов 1 курса стали «результативность жизни» и «локус контроля – Я». В меньшей степени, однако, значимо, выделяется показатель общей осмысленности жизни.

У студентов – психологов 3 курса наиболее выраженным выступил показатель «результативность жизни». Следовательно, студенты-психологи 3 курса, удовлетворены прожитой жизнью, то есть их прошлое придает смысл настоящему.

У студентов-психологов 5 курса более выраженными оказались «цели в жизни», «результат жизни», «локус-контроля Жизнь», а также «общий показатель осмысленности жизни», который также значимо отличается от показателя общей осмысленности у студентов-психологов 3 курса.

Стойкой ценностной ориентацией, связанной с профессиональным предпочтением, является для всех студентов «служение богу», что говорит об ориентации студентов на духовный поиск и саморазвитие.

Полученные результаты показывают, что наиболее приоритетными ценностями для студентов-психологов 1 курса является «духовный поиск», «здоровье», в меньшей степени, но стабильно у всех курсов проявилась ценность «общение» и в самой малой степени «чувство полезности», а также «престиж».

Результаты диагностики профессиональной направленности студентов-психологов позволяют сделать вывод о том, что наиболее высокий показатель отмечен у студентов 1 курса, а к 5 курсу он заметно снижается.

Значимым показателем профессионального самоопределения является мотивационный комплекс. Исследование взаимосвязи между показателями мотивационных комплексов и профессиональной направленности у студентов-психологов 1, 3 и 5 курсов обучения характеризовалось следующими результатами. У студентов-психологов 1 и 3 курса взаимосвязи не выявили, а вот у студентов 5 курса, была выявлена отрицательная умеренную связь $-0,37$ при $p < 0,05$. Для такого количества выборки данная связь считается слабой, поэтому мы можем говорить лишь об общей тенденции, которая свидетельствует о том, что чем более у студентов реализуется стремление к успеху, тем в большей степени у них будет проявляться высокая профессиональная направленность.

Обобщая полученные в процессе исследования результаты, мы можем сделать следующие выводы. В профессиональном плане наиболее значимыми смысложизненными ориентациями у студентов-психологов оказались «служение богу», «чувство полезности» людям и стремление к «здоровью». Выявлены различия смысложизненных ориентаций

у студентов 1, 3 и 5 курсов обучения по показателям: «процесс жизни», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь», «общий показатель осмысленности жизни». Более высокие показатели общей осмысленности жизни наблюдаются у студентов 1 и 5 курсов обучения.

Большинство студентов-психологов разных курсов имеют оптимальный мотивационный комплекс, свидетельствующий о стремлении к овладению избранной профессией. Оптимальный мотивационный комплекс значимо коррелирует с характеристикой осмысленности процесса жизни у студентов-психологов 5 курса.

Для студентов-психологов 1 и 5 курса значимым является именно процесс обучения, в ходе которого они видят свою жизнь как наполненную смыслом, интересную и эмоционально насыщенную. При реализации потребностей к свободе и эмоционально насыщенной жизни, студенты будут демонстрировать более высокое желание учиться и в дальнейшем работать по специальности. Реализация данных потребностей способствует развитию, как профессиональной направленности, так и мотивации на достижение успеха.

Следовательно, успешному профессиональному самоопределению студентов-психологов способствуют такие ценностные и смысложизненные ориентации как «чувство полезности», «духовный поиск», «здоровье», ориентация на процесс жизни, стремление к духовному развитию и «общению».

На основании результатов статистической обработки данных и качественно-количественного анализа подтвердилась гипотеза нашего исследования: смысложизненные и ценностные ориентации студентов – психологов имеют различные содержательные характеристики на разных этапах обучения, эти характеристики взаимосвязаны между собой и определяют содержание профессионального самоопределения.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленного развития и актуализации смысложизненных и ценностных ориентаций как компонента профессиональной стратегии обучения в вузе.

Библиографические ссылки

1. Богдан Н. А. Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Самара, 2009. 176 с.
2. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 58–66.
3. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учеб.-метод. пособие. М. : Изд. Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд. НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
4. Франкл В. Э. Страдание от бессмысленности жизни. Новосибирск : Сиб. универс. изд-во, 2016. 95 с. (Сер. Пути философии.)

© Черчес Т. Е., Панашик Р. С., 2017

НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ИНЖЕНЕРОВ

Т. В. Шершнёва

*доцент, Белорусский национальный технический университет,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: shershniova_t@mail.ru*

Современные социально-экономические и общественно-политические условия требовали специалистов целеустремленных, инициативных, способных принимать самостоятельные решения в различных нестандартных ситуациях. Развитие новейших информационных технологий, переход к новым социально-экономическим отношениям, складывающимся в постиндустриальном обществе, привели к пониманию того, что на первое место в обеспечении эффективности деятельности любой организации выдвигаются человеческие ресурсы. Проблема профессионального становления личности приобретает на современном этапе особую актуальность, поскольку трансформации, происходящие в различных сферах общественной жизни, влияют на систему ценностей, определяющих выбор молодыми людьми способов конструирования собственной жизни и эффективной самореализации в профессии. Деятельность же инженеров, как отмечается в исследованиях многих авторов – это сложный, связанный с выполнением разнообразных функций процесс, который требует от ее субъекта высокого уровня компетентности. Однако, несмотря на свою значимость, данная проблема все еще остается мало разработанной в современной психологической науке.

Одним из важнейших аспектов профессионального развития личности, ее самореализации является сознательное планирование карьеры. В контексте современной достаточно динамичной социально-экономической ситуации весьма актуальными для психологической науки становятся проблемы, связанные с построением и развитием карьеры специалиста, так как именно данный процесс дает возможность человеку реализовать свои способности, возможности и ведущие потребности. Особую значимость проблема карьерных ориентаций приобретает для будущих педагогов-инженеров, подготовка которых осуществляется на инженерно-педагогическом факультете Белорусского национального технического университета. Специфика профессиональной подготовки педагогов-инженеров обеспечивает, с одной стороны, высокую адаптивность выпускника к динамично изменяющимся требованиям рынка труда, с другой стороны, требует сформированных компетенций как в области инженерии (по избранному направлению), так и в педагогике и методике преподавания технических дисциплин. Острая конкуренция, царящая сегодня на рынке образовательных услуг, ужесточает требования к качеству профессиональной подготовки выпускников и к уровню их готовности к инновационной деятельности, к реализации себя как профессионала.

Следует отметить, что для студенчества как социальной группы характерны типичные карьерные ориентации, отражающие социально-экономическое состояние современного общества, и приоритетные для юноши или девушки карьерные ориентации, зависящие от направленности личности, этапа профессионального становления и гендерных характеристик студентов. Карьерные ориентации в студенческом возрасте еще не осознаются в полном объеме, что обусловлено возрастными особенностями самосознания, однако степень осознанности ведущей карьерной ориентации содержательно определяет направленность профессионального развития студента. Именно для юношеского возраста характерно приобретение конкретных представлений, связанных с профессиональным и личностным будущим, с требованиями, предъявляемыми конкретной профессией (Л. С. Грановская, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Ю. Н. Кулюткин, И. С. Кон, А. А. Реан, Д. Б. Эльконин, В. А. Якунин и др.) [5]. По данным исследований С. А. Минюровой на четвертом, пятом курсах наступает кризис профессионального развития, который связан с планированием

карьеру и поиском места работы, с целью последующей реализации карьерных замыслов [3].

Термин «якорь карьеры» стал использоваться впервые американскими исследователями в области социальной психологии. На современном этапе развития исследований в данной области под понятием «карьерная ориентация» понимается система ценностных ориентаций, социальных установок по отношению к работе, интересов, социально обусловленных побуждений к деятельности, сформированных на основе прошлого опыта человека, в процессе его социализации. Карьерные ориентации служат для управления, стабилизации и интеграции индивидуальной карьеры [1]. В эмпирическом исследовании карьерных ориентаций будущих педагогов-инженеров в качестве психодиагностического инструментария использовалась методика диагностики ценностных ориентаций в карьере, разработанная Э. Шейном (перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова). Испытуемому предлагается оценить субъективную значимость приведенных в тексте опросника суждений. Данная методика предназначена для выявления структуры карьерных ориентации личности и доминирующей ориентации в выборе карьеры, направлен на выявление предпочтения личности в выборе профессионального пути и построении карьеры.

Анализ результатов диагностики позволил установить, что у 35 % респондентов ведущей карьерной ориентацией является профессиональная компетентность. Эта ориентация связана с наличием способностей в определенной области профессиональной деятельности. Люди с такой ориентацией хотят быть мастерами своего дела, они бывают особенно счастливы, когда достигают успеха в профессиональной сфере, но быстро теряют интерес к работе, которая не позволяет развивать их способности. Вряд ли их заинтересует даже значительно более высокая должность, если она не связана с их профессиональными компетенциями. Они ищут признания своих талантов, что должно выражаться в статусе, соответствующем их мастерству. Они готовы управлять другими в пределах своей компетенции, но управление не представляет для них особого интереса, поэтому многие из этой категории отвергают работу руководителя, управление рассматривают как необходимое условие для продвижения в своей профессиональной сфере.

У 30 % испытуемых ведущей карьерной ориентацией является автономия (независимость). Первичной заботой для личности с этой ориентацией является освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Ярко выражена потребность все делать по-своему, самому решать, когда, над чем и сколько работать. Такой человек не хочет подчиняться правилам организации (рабочее время, место работы, форменная одежда). Если такая ориентация выражена сильно, то личность готова отказаться от продвижения по службе и от других возможностей ради сохранения своей независимости. Такой человек может работать в организации, которая обеспечивает достаточную степень свободы, но не будет чувствовать серьезных обязательств или преданности организации, и будет отвергать любые попытки ограничить его автономию.

20 % принявших участие в исследовании студентов ориентированы в большей степени на стабильность места жительства. Эта карьерная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы. Люди, ориентированные на стабильность, могут быть талантливыми и подниматься на высокие должности в организации, но, предпочитая стабильную работу и жизнь, они откажутся от повышения, если оно грозит риском и временными неудобствами, даже в случае широко открывающихся возможностей.

У 15 % респондентов доминирующей карьерной ориентацией является менеджмент. В данном случае первостепенное значение имеют ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полноту ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации. С возрастом и приобретением опыта эта ориентация проявляется сильнее. Такая работа требует не только аналитических навыков, но и навыков межличностного и группового общения, эмоциональной уравновешенности. Человек с карьерной ориентацией на менеджмент будет считать, что не достиг целей своей карье-

ры, пока не займет должность, на которой будет управлять различными сторонами деятельности предприятия: финансами, маркетингом, производством продукции, разработками, продажами.

Карьерные ориентации на служение, вызов, предпринимательство и интеграцию стилей жизни в исследуемой выборке не являются ведущими, что, безусловно, требует дальнейшего их исследования, как с точки зрения иерархической структуры, так и их динамики. Более тщательного изучения требуют и факторы формирования карьерных ориентаций, а также возможность целенаправленного управления этим процессом в ходе социализации личности.

При обсуждении мотивов профессиональной деятельности будущих педагогов-инженеров следует иметь в виду, что целью их деятельности часто является образ будущих достижений, что является условием наличия доминирования мотивации достижений. Для эмпирического исследования данного вида мотивации использовался тест А. Мехрабиана, направленный на диагностику двух мотивов личности – стремления к успеху и избегания неудач. Из полученных данных мы можем сделать вывод, что лишь 16 % опрошенных склонны стремиться к успеху, а большинство, что составляет 84 %, стремятся избегать неудач. Желание избежать неудач вынуждает человека стараться минимизировать потери, сделать так, чтобы жизнь шла бесперебойно. Они стараются защитить свое благополучие, не совершать ошибок, выполнять свой долг. Хотят, чтобы на них можно было положиться. Студенты, мотивированные на достижение успеха, настроены на движение вперед, на то, чего достигнут – на преимущества и вознаграждение, ориентированы на победу. Люди, которые стремятся к успеху, лучше всего реагируют на оптимизм и похвалу, чаще идут на риск и хватаются за благоприятные возможности, достигают больших успехов в креативности и новаторстве. К несчастью, готовность к риску и позитивное мышление делает их более уязвимыми для ошибок, они реже продумывают все до конца и обычно не готовят «План Б» на случай неудачи.

Оптимально мотивированные и квалифицированные специалисты являются стержнем любого предприятия или компании, однако исследование, проведенное на базе БНТУ, выявило острую проблему низкого количества целеустремленных студентов. Вероятно, это связано в первую очередь, согласно теории А. Маслоу, с отсутствием удовлетворения основных (первичных) потребностей, что в свою очередь отсекает желание к самореализации в области своей специальности, пока не достигнута своеобразная стабильность. Другой причиной нежелания к самореализации, может быть низкая заинтересованность в специальности. Отсутствие интереса может быть вызвано как отсутствием predisposition к изучению, а, следовательно, и самоактуализации в рамках будущей профессии, так и неверным ее выбором. Причиной низкой мотивации успеха может служить отсутствие опыта «быть успешным», неверная расстановка приоритетов еще в школьном возрасте и т. д. Все это необходимо учитывать при определении основных направлений воспитательной и коррекционной работы в вузе.

Целью дальнейшего исследования было изучение основных качественных характеристик смысловых ориентаций современных студентов (тест смысловых ориентаций (СЖО) [4]).

В таблице ниже приведены средние и стандартные отклонения по общему показателю СЖО и всем пяти субшкалам отдельно для мужчин и женщин, полученные на выборке 200 человек в возрасте от 18 до 29 лет (по данным Д. А. Леонтьева) [2].

Как показывают экспериментальные данные, средние значения по всем показателям теста СЖО у мужчин несколько выше средних значений по этим показателям у женщин.

Результаты эмпирического исследования показали, что большая часть респондентов имеют осмысленность жизни, строят планы. Большая часть респондентов отмечала также наличие у себя собственной жизненной стратегии, которая, по их представлению, заключена в достижении различных значимых целей. Те, кто затруднялись ответить на вопросы, имели более низкие показатели по тесту СЖО по всем шкалам. Общий показатель СЖО

составил 95,20 балла у мужчин и 93,34 балла у женщин. Все показатели колеблются в области значений стандартных отклонений, полученных Д. А. Леонтьевым [2].

Средние значения по субшкалам теста смысловых ориентаций

Субшкала	Среднее значение, мужчины (стандартные отклонения)	Среднее значения, женщины (стандартные отклонения)
1. Цели в жизни	32,90±5,92 (28,68±6,36)	29,38±6,24 (95,20±19,93)
2. Процесс жизни	31,09±4,44 (26,59±5,48)	28,80±6,14 (19,24±5,14)
3. Результативность жизни	25,46±4,30 (22,96±4,09)	23,30±4,95 (21,30±5,67)
4. Локус контроля – Я	21,13±3,85 (21,13±5,98)	18,58±4,30 (21,67±4,49)
5. Локус контроля – жизнь	30,14±5,80 (21,45±4,23)	28,70±6,10 (21,67±4,49)
Общий показатель ОЖ	103,10±15,03 (95,20±19,93)	95,76±16,54 (93,34±14,97)

При оценке показателей по шкале «Цели в жизни» было выявлено, что 35 % испытуемых не имеют целей в жизни, они живут сегодняшним днем, целеустремленными их назвать нельзя. Остальные 65 % респондентов имеют цели и, как правило, имеют высокую жизненную осмысленность.

Показатели шкалы «Процесс жизни» или «Интерес и эмоциональная насыщенность жизни» позволяют сделать вывод о том, что 65 % опрошенных испытывают неудовлетворенность своей жизнью в настоящем, 20 % являются гедонистами, живущими сегодняшним днем. 15 % респондентов оценивают свой жизненный путь как интересный, увлекательный.

При оценке результативности своей жизни (по другому шкала называется «Удовлетворенность самореализацией») 75 % опрошенных выразили неудовлетворенность своей прожитой жизнью, остальные 25 % ценят свой пройденный отрезок жизни, знают, насколько продуктивно и осмысленно была прожита ее часть.

Полученные значения по шкале «Локус контроля-Я» («Я – хозяин жизни») позволили установить следующее: 45 % процентов испытуемых представляют себя как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. 55 % респондентов не верят в свои силы контролировать события собственной жизни.

Данные диагностики по шкале «Локус контроля-жизнь» или «Управляемость жизни» говорят о том, что 60 % респондентов – фаталисты, убежденные в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. 40 % испытуемых убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, юношеский возраст, в котором находятся большинство студентов на первой ступени обучения, содержит необходимые предпосылки, позволяющие личности активно строить собственное будущее, планировать его и преобразовывать в соответствии со своими возможностями. Однако исследование показало, что, несмотря на сложившиеся условия, большая часть студентов ограничиваются достижением определенной стабильности (учебной и личностной), а формирование жизненных стратегий происходит недостаточно эффективно. Образ будущего в сознании юношей и девушек недостаточно структурирован, настоящее и прошлое оценивается негативно, карьерные ориентации, цели несколько размыты и, как правило, функции по их реализации возлагаются на окружающих и некоторые ситуативные переменные. Более половины принявших участие в исследова-

нии студентов не верят в собственные силы и возможность самостоятельно планировать свое будущее. И если планирование своего будущего только на ближайшую перспективу можно объяснить зависимостью от внешних организационных факторов (сдача сессии и т. п.), то отсутствие планов по самореализации заставляет признать острую необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса формирования жизненной стратегии личности в юношеском возрасте.

Библиографические ссылки

1. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб. : Питер, 2010. 432 с.
2. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). М. : Смысл, 2000. 18 с.
3. Минюрова С. А. Саморазвитие человека в профессии : монография. Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф. пед. ун-т», 2010. 260 с.
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. М. : Бахрах-М, 2011. 672 с.
5. Терновская О. П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе обучения в вузе // Прикладная психология и психоанализ. 2010. № 2. С. 65–73.

© Шершнёва Т. В., 2017

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. Н. Юрченко

*старший преподаватель, Учреждение образования
«Полоцкий государственный университет»,
г. Новополоцк, Республика Беларусь*

Поиск новых путей повышения эффективности обучения является характерной особенностью современной высшей школы. В последние годы в обществе сложилось новое понимание главной цели образования: формирование готовности к саморазвитию, обеспечивающей интеграцию личности в национальную и мировую культуру, освоение ее прошлого, настоящего и будущего, вхождение в ее созидание и сотворение [1].

Важной задачей образования в формировании специалиста помимо передачи знаний, умений и навыков является формирование личности профессионала, содействие в его профессионально-личностном развитии.

Профессиональное становление – это непрерывный процесс формирования личности будущего специалиста, который начинается с момента выбора профессии и завершается, когда человек прекращает трудовую деятельность. Наиболее важным периодом профессионального становления является обучение в вузе.

Инновационное образование – модель образования, ориентированная преимущественно на максимальное развитие творческих способностей и создание сильной мотивации к саморазвитию индивида на основе добровольно избранной «образовательной траектории» [2]. Инновационное образование ориентируется на студента и преподавателя, так как они являются субъектами образовательного процесса, а их интересы (духовные, интеллектуальные, культурные) служат предпосылкой становления профессионального мышления. Это предполагает высокий уровень самостоятельности студента, его способности к самоуправлению, а от преподавателя требуется высокий уровень педагогической компетентности, инициативности и технологической грамотности.

Ключевым понятием инновационного образования является понятие «профессионализм». Под профессионализмом современные педагоги понимают:

- определенный уровень мастерства решения профессиональных задач;
- способность в рамках своей профессии к надежной, безотказной деятельности;
- творчество в нестандартных ситуациях, поиск эффективных решений;
- высокий интеллектуально-личностный уровень развития;
- наличие ключевых квалификаций и компетенций [3].

Инновационные процессы по модернизации образования предполагают разработку новых вариантов образовательных программ и реализацию экспериментальных проектов, ориентированных на развитие творческого потенциала обучающихся. Развитие творческой активности предполагает создание обстановки креативности, научного поиска и коллективного сотрудничества преподавателей и студентов. Все это в свою очередь пробуждает у студентов любознательность, пытливость, увлеченность, сознание удовлетворенности и уверенности в своих силах.

Традиционный образовательный процесс в вузе дает студентам учебные знания, но привязка полученных знаний к конкретной профессиональной деятельности происходит эпизодически, например, во время курсовой, преддипломной или производственной практики. Вооружить студента реальными профессиональными знаниями и качествами в таких условиях довольно сложно. Освоение же инновационных технологий, демонстрирующих развитие сферы их будущей профессиональной деятельности, позволяет более полно сформировать профессиональные знания и умения. Осознание студента себя как профессионала способствует мотивации к саморазвитию, а сам процесс обучения становится источником удовлетворения потребностей развивающейся личности.

Таким образом, понятие профессионализма становится ведущим качеством выпускника [4].

В настоящее время в высшей школе остро стоит задача актуализации содержания и методов обучения за счет активного использования в учебном процессе современных педагогических технологий, повышения эффективности самостоятельной творческой работы студентов, развития познавательной активности, творческих способностей, создании ситуации успеха, организации встречных усилий преподавателя и студентов [5].

Целью использования современных педагогических технологий в учебном процессе в высшей школе является создание условий для становления и развития студента как специалиста в определенной профессиональной деятельности, обладающего для этого необходимыми качествами: умением критически осмысливать проблемы, принимать решения из ряда альтернатив и на основе творческого поиска, способностью к культурной и деловой коммуникации.

Следует отметить, что активизация познавательной деятельности студентов всегда была наиболее актуальной проблемой в практике обучения. Творческий подход к проектированию учебного процесса и последующая реализация этого проекта помогает преподавателю стать профессионалом, а также выступает альтернативой формальному образованию [7].

В Полоцком государственном университете профессиональному становлению будущих специалистов, развитию их творческой активности, находчивости, инициативы, способности к профессиональной адаптации уделяется большое внимание. В этой связи особую актуальность приобретают вопросы создания благоприятных педагогических условий для формирования творчески активной личности.

Творческая активность студентов предполагает наличие интереса к творческой деятельности. Чтобы пробудить этот интерес, необходимо отойти от привычных способов учебной деятельности, создать атмосферу творческого поиска, который предполагает выход из стереотипного в план преобразующего мышления. Общепринятая точка зрения на трактовку понятия «творчество» заключается в том, что, как вид человеческой деятельности, оно отличается, прежде всего, новизной и оригинальностью [6]. Будучи по своей сущности культурно-историческим явлением, творчество имеет психологический аспект: личностный и процессуальный. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью и уникальностью. Для этого требуются такие качества личности, которые в совокупности определяют динамику и степень развития ее творческих способностей:

- повышенная интеллектуальная, познавательная активность;
- внутренняя потребность в новых знаниях и в преобразующей деятельности по их совершенствованию;
- сознательная постановка целей, вытекающих из осознания противоречия проблемы, видение путей их достижения;
- настойчивость, трудоспособность, умение отказываться от неверных решений;
- общая направленность, установка на самостоятельность и активность в преодолении возникающих затруднений [8].

Сущность творческой активности – порождение в процессе деятельности «побочного продукта», который в конечном итоге является творческим результатом и представляет собой нечто новое и необычное.

Примером такого творческого результата работы студентов и преподавателей в нашем вузе явилась экскурсионная анимация «История образования на Полоцкой земле», организованная в рамках празднования Дня университета, а затем и открытие зала исторического костюма. В ролях аниматоров выступили студенты специальности «Туризм и гостеприимство». Анимационные костюмы изготавливались студентами специальности

«Технология. Информатика» в рамках их занятий в студии дизайна одежды «Облик». Работа начиналась с изучения исторических фактов, детальной проработки эскизов костюмов, подбора материалов, изучения технологии и заканчивалась изготовлением исторических костюмов и аксессуаров к ним.

Стоит отметить, что умелое сочетание способов развития творческой активности студентов обеспечивает эффективность всего процесса обучения, придает ему личностно-значимый характер, предоставляет возможность проявления личностных индивидуальных качеств, формирует активно-положительное отношение к изучению специальных дисциплин.

В свою очередь, использование творческой активности в образовательном процессе, способов формирования гармонично развитой, социально активной, творческой личности, интеллектуального развития студентов позволяет существенно расширить возможности по модернизации подготовки будущих специалистов, повышению качества обучения и, несомненно, способствует повышению уровня специальной и общенаучной подготовки выпускников вузов, а также их профессиональному становлению.

Библиографические ссылки

1. Алексеев С. В., Муштавинская И. В. Применение инновационных образовательных технологий: опыт Санкт-Петербурга : учеб.-метод. пособие для специалистов по управлению образованием. СПб., 2008. 84 с.
2. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов : учеб. пособие. Барнаул : Изд-во Алтайск. гос. ун-т, 2002. 150 с.
3. Межироков В. А. Словарь-справочник по педагогике / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Сфера, 2004. 448 с.
4. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т. С. Паниной. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2008. 176 с.
5. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : науч. изд. М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.
6. Савельев А. Я. Инновационное образование и научные школы // Вестник высшей школы. 2000. № 3. С. 15–18.
7. Еленский Н. Г. Инновационная педагогическая деятельность // Пачатковая школа. 2007. № 7. С. 10–12.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд. М. : Академия, 2010. 304 с.

© Юрченко В. Н., 2017

Психологические условия эффективности профессиональной деятельности



Международная научно-практическая конференция

Актуальные проблемы
психологии труда:
теория и практика

ФАКТОРЫ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Н. В. Азарёнок

*доцент, Белорусский государственный педагогический
университета имени Максима Танка*

г. Минск, Республика Беларусь

E-mail: azarionoknv@mail.ru

Управление выбором профессии – составная часть проблемы научного управления обществом. Все чаще в информационных обзорах мы можем наблюдать данные о востребованности или избытке тех или иных профессий. На эту информацию ориентируются как вузы при формировании плана набора абитуриентов, так и работодатели при заполнении вакантных должностей. Поэтому, в более узком плане применительно к проблеме выбора профессии крайне важно знать объективные (социальные) и субъективные (психологические) факторы, составляющие содержание управления профессиональным становлением.

В отечественной психологии накоплен богатый опыт в области теории профессионального самоопределения и становления личности в современных условиях. Это, например, ставшие классическими исследованиями в области профессиональной ориентации и профконсультирования работы отечественных (Е. А. Климова, А. Е. Голомшток, Л. А. Йовайши, С. Н. Чистяковой) и зарубежных (А. Маслоу, Дж. Голланда, Э. Берна, Д. Сьюпера, Э. Гинзберга и др.) психологов.

Профессиональное самоопределение личности, в которое включены карьерные ориентации, – сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни. Его эффективность, как правило, определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры.

По мнению О. П. Терновской, «карьерные ориентации – это есть ценностные ориентации непосредственно в карьере, которыми субъект руководствуется, выбирая, определяя и моделируя свой профессиональный и в целом жизненный путь [9, с. 8].

Функция карьерных ориентаций заключается в том, что они выступают в качестве внутреннего источника карьерных целей человека, выражая соответственно то, что является для субъекта наиболее важным и обладает личностным смыслом в профессиональной деятельности. Таким образом, система карьерных ориентаций содержательно определяет пути для саморазвития и личностного роста, включая в себя одновременно их направление и способы осуществления. Иерархия карьерных ориентаций формируется у человека на протяжении многих лет. Эти структурные изменения происходят постепенно и зависят не только от изменений социально-общественной среды, но и связаны с индивидуально-типическими изменениями человека.

Адекватно оценивая собственные профессиональные способности, компетентность и потребности, будущий работник планирует свои действия и самореализуется для достижения профессиональных целей. В результате этого, по мнению А. А. Жданович, «субъект формирует карьерную ориентацию – смысловую диспозицию, которую можно рассматривать в контексте его профессионального самоопределения и профессионализации как исполняющую функцию выбора приоритетного направления профессионального продвижения (академическая, управленческая, предпринимательская карьера и др.)» [3, с. 16].

В структуру компонентов профессиональной Я-концепции помимо карьерных ориентаций А. А. Жданович также включает профессиональные ценности, образы профессионального-Я, мотив профессиональной деятельности, личностные смыслы профессионального продвижения, установки работать по специальности. На основе анализа научных

подходов к рассмотрению профессиональной карьеры и карьерных ориентаций автором выделяются основные виды карьерной ориентации субъекта: вертикальная (стремление к социально-должностному росту) и горизонтальная (стремление к профессиональному мастерству) [3].

Н. В. Овсейчик систематизирует карьерные ориентации по направлениям, целям и средствам достижения этих целей. По мнению автора, в целевом направлении карьерных ориентаций доминируют высокий уровень профессионализма, высокий материальный уровень, общественное положение. В качестве средств достижения этих целей выступают личные способности и качества, связи и поддержка влиятельных лиц, высшее образование. Автор также выделяет факторы, определяющие карьерный процесс индивида, подразделяя их на психологические, социальные и общественно-экономические. Социальные факторы – это социоэкономический статус, уровень образования, семейная ситуация, раса, пол, религия. Общественные и экономические факторы: технологические изменения в сфере экономики и производства, экономический бум или депрессия в обществе, природные катаклизмы, войны. Эти факторы находятся вне контроля человека, но влияют на рынок труда и этим определяют возможности развития карьеры [7].

Как считает Т. Г. Гнедина, взаимосвязь карьерных ориентаций с субъективным контролем способствует достижению успехов в карьере, формированию высокой самооценки, уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Карьерные ориентации отражают наличие приоритетных профессиональных потребностей в структуре личности, возникают в процессе социализации на основе и в результате накопления профессионального опыта и служат для управления индивидуальной карьерой [2].

Г. Х. Мусиной-Мазновой были выделены концептуальные основы формирования карьерных ориентаций, которые определяются в виде совокупности теоретических основ организации образовательных процессов, практической деятельности в процессе подготовки специалистов и технологии обучения, комплекса методов, средств, направленных на формирования профессиональных карьерных ориентаций специалистов. Таким образом, по мнению указанного автора, «карьерная ориентация – комплексная подготовка и готовность специалиста к карьерному росту, выявление потребности и мотивации к профессиональному непрерывному образованию, саморазвитию с целью сохранения профессиональной востребованности и профессиональной самореализации» [6, с. 20]. Результатом формирования карьерных ориентаций является готовность будущего работника к карьерному становлению.

Как считает М. В. Батырева, существуют две группы социальных факторов, влияющих на карьерные ориентации современной молодежи. Это *факторы макросреды* (общественное устройство, стабильность экономики, государственной власти, современная социокультурная ситуация и социальные процессы, демографические процессы, региональные особенности территории, поселенческая структура, национальный состав общества, система социальных норм и ценностей, престиж профессий в общественном мнении, состояние рынка труда, разнообразие профессий; перспективы их изменения и развития, способы и орудия производства, потребность общества в тех или иных специалистах, престиж профессии, материальные и моральные стимулы труда) и *факторы микросреды*, например, семья и ближайшее окружение, общеобразовательная школа, профессиональные учебные заведения, средства массовой информации, социальные службы для молодежи [1].

Интересными, на наш взгляд, являются результаты исследований гендерных различий карьерных ориентаций. Л. А. Головей было определено, что среди девушек преобладает социальная, артистическая направленность, а среди юношей – предпринимательская и исследовательская. Б. Розен приходит к выводу, что большинство подростков выбирают профессии, соответствующие их гендерной роли. Исследователи подчеркивают, что у юношей карьерные ориентации формируются в русле общей жизненной перспективы и

органически входят в нее, на их карьерные ориентации влияют факторы дальней перспективы: чем более определены планы на дальнейшую жизнь, тем выше уровень сформированности профессионального плана и степень уверенности в правильности профессионального выбора. У девушек жизненное и профессиональное самоопределение не связаны между собой, для них характерна большая эмоциональность и ситуативность самоопределения, менее целостное мировоззрение [4].

По результатам исследования В. В. Солодниковой и И. В. Солодниковой, внешние по отношению к выбору профессии факторы (увеличение зарплаты, возможность получить жилье, интересы семьи, получение нового жизненного опыта, стремление к стабильности) являются важными при выборе профессии как для мужчин, так и для женщин. Однако такая внешняя причина как интересы семьи, оказалась исключительно женской. Это положение соответствует идеям зарубежных исследователей карьеры о том, что мужской и женский карьерный путь существенным образом отличаются [8].

Г. Г. Коннычева обращает внимание, что на раннем периоде выбора профессии (например, поступление и обучение в университетах и вузах) на этот выбор огромное влияние оказывают родители. Однако представления родителей о «правильном» выборе часто отстают от реальной жизни и больше соотносятся с уже прошедшими социально-экономическими периодами развития страны. Причина этого в появлении на рынке труда большого количества новых профессий. Не всегда родители знают и объективно оценивают интересы и способности детей. Нередко их советы основываются на «престижности» той или иной профессии. Зачастую родители современных юношей и девушек не имеют позитивного опыта жизни в изменившихся условиях, находятся в ситуации тотального неуспеха. Родителям нынешних молодых людей не только сложно предположить какие ценности будут адекватны завтрашнему дню, но еще и передать своему ребенку те ценностно-нормативные модели, которым они не следуют сами и не всегда могут полностью их принять. Исходя из этого, как отмечает автор, возникает необходимость профориентационной работы не только со школьниками, но и с их родителями [5].

Если говорить о влиянии социальных факторов на карьерные ориентации молодежи, то важно упомянуть о том, что выбор приоритетной карьерной ориентации зависит также от макросоциальных факторов, так как молодежь, как наиболее чувствительная к переменам группа, выбирает в качестве приоритетной карьерной ориентации – ориентацию на стабильность, что еще более актуализируется в условиях экономических кризисов. При такой ситуации юноши и девушки предпочитают работу, которая гарантирует им устойчивую перспективу и защищенность [10].

В нашем исследовании в качестве *социальных факторов* рассматривались: пол, возраст, национальность, состав семьи, семейное положение, проживание, удовлетворенность экономическим положением, образование, образовательный уровень их родителей, специальность респондентов, а также то, насколько они считают престижным свою профессию. *Психологические факторы* были изучены через призму психологического благополучия (методика К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского), определяющего наличие целей в жизни, положительное отношение к другим, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономия. Карьерные ориентации исследовались с помощью методики «Якорь карьеры» (Э. Г. Шейн), которая позволяет выявить ведущую карьерную ориентацию из представленных автором, – профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность работы и места жительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство.

В исследовании приняли участие 50 человек: юношей – 46 % (23 чел.), девушек – 54 % (27 чел.) в возрасте от 19 до 27 лет, получившие экономическое и психологическое образование.

Для определения связи карьерных ориентаций молодых людей с выраженностью некоторых психологических факторов был использован коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты анализа данных позволили сделать следующие выводы. Существует прямая умеренная связь между шкалой «ведущая карьерная ориентация» и такой характеристикой психологического благополучия, как «личностный рост» ($r = 0,41$, при $p = 0,02$). Опираясь на понимание того, что ведущая карьерная ориентация у каждого респондента своя, выявленная с помощью методики «Якорь карьеры», можно предположить, что чем четче молодые люди определились с выбором карьеры, тем больше они воспринимают себя «растущими» и самореализовывающимися, испытывают чувство реализации своего потенциала, наблюдают улучшения в себе и своих действиях с течением времени, открыты новому опыту, изменяются в соответствии с собственными познаниями и достижениями. Отдельно стоит отметить, что для нашей выборки наиболее характерными ведущими карьерными ориентациями стали «стабильность работы» (34 %), «служение» (16 %) и «интеграция стилей жизни» (14 %). То есть, чем больше молодые люди ориентированы на стабильную надежную работу на длительное время, на возможность воплощать в работе свои идеалы и ценности, а также на возможность сохранять гармонию между сложившейся личной жизнью и карьерой, тем выше возможность для реализации их личностного потенциала, открытость новому опыту и готовность изменяться в соответствии с полученными знаниями и достижениями.

Прямая умеренная связь также выявилась между «ведущей карьерной ориентацией» и значениями такой шкалы психологического благополучия, как «цель в жизни» ($r = 0,31$, при $p = 0,02$). В соответствии с этим можно утверждать, что чем выше показатели по шкале «цель в жизни», отражающие наличие четкой цели в жизни и чувства направленности, убеждений, которые являются источниками цели в жизни, тем четче проявляются ведущие карьерные ориентации современной молодежи, связанные с наличием способностей и талантов в определенной области.

Также была обнаружена обратная умеренная связь между значениями шкалы «цель в жизни» и карьерной ориентацией «профессиональная компетентность» ($r = -0,36$, при $p = 0,01$). Скорее всего, люди с высокими «целями в жизни», имеющие четкую направленность и цели на всю жизнь, будут терять интерес к работе, которая не позволяет развивать их способности и их профессиональные компетенции.

Обратная слабая связь между «удовлетворенностью экономическим положением» и «стабильностью места жительства» ($r = -0,27$, при $p = 0,05$) свидетельствует, что чем больше молодой человек доволен своим экономическим положением, тем меньше он привязан к одному месту жительства. Переезд для такой молодежи вполне приемлем, и даже частые командировки не являются негативным фактором при рассмотрении предложения о работе.

Анализ различий в карьерных ориентациях в зависимости от ряда социальных факторов (U – критерия Манна–Уитни) позволил сделать следующие выводы. Выявлены различия в оценке «стабильностью места жительства» в зависимости от «престижности профессии» ($U = 872$, при $p = 0,02$). Следовательно, в зависимости от оценки испытуемым престижности/ непрестижности своей профессии, проявляются различия в отношении к стабильности места жительства, в желании жить в своем городе, остаться на одном или получить повышение на новом месте.

Результаты исследования позволили также утверждать, что существуют различия (критерий Краскала–Уоллиса) в выраженности такой карьерной ориентации, как «предпринимательство» в зависимости от социального фактора «форма получения образования» ($H = 9,01$ при $p = 0,02$). Таким образом, в зависимости от формы получения образования (дневная/ бюджет, дневная/ платная, заочная/ бюджет, заочная/ платная) будет проявляться склонность или появляться возможность к предпринимательству (к созданию новых организаций, товаров и услуг), и как следствие, предпочтение работать на других или организовывать свое дело, воплощать в жизнь свои идеи, всецело принадлежать только им.

Интересной особенностью оказалось отсутствие различий в выборе карьерных ориентаций в зависимости от половой принадлежности, от уровня образования и состава

семьи. Несмотря на это, на наш взгляд, все-таки можно утверждать, что выбор карьерных ориентаций связан с рядом факторов социального и психологического порядка.

Библиографические ссылки

1. Батырева М. В. Процесс профессионального самоопределения городской молодежи : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05. Тюмень, 2003.
2. Гнедина Т. Г. Динамика карьерных ориентаций личности руководителя. Хабаровск, 2006.
3. Жданович А. А. Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов. М., 2008.
4. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб. : Питер, 2008.
5. Коннычева Г. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональному самоопределению лицеистов : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.06. Саратов, 2001.
6. Мусина-Мазнова Г. Х. Концептуальные основы формирования карьерных ориентаций будущих социальных работников // Преподаватель XXI век. 2012. № 2. С. 16–26.
7. Овсейчик Н. В. Карьерные ориентации руководителя в условиях структурных изменений отрасли на современном этапе развития российского общества : дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Улан-Удэ, 2009.
8. Солодников В. В., Солодникова И. В. Профессиональная карьера 40-летних россиян: смена мест работы // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 4 (98). С. 195–215.
9. Терновская О. П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. М., 2006.
10. Цариценцева О. П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 6. С. 73–74.

© Азарёнок Н. В., 2017

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Б. С. Асташевский

*студент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация*

Е. О. Аболина

*доцент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация*

Во время обучения в высших образовательных учреждениях многие студенты задаются вопросом о правильности выбора профессии и направления обучения. Часто студенты не осознают содержания и значимости выбранной профессии и не идентифицируют себя с ней.

Проблема профессиональной идентичности является междисциплинарным феноменом и выступает актуальным предметом современных исследований.

Профессиональная идентичность – осознание принадлежности, отождествление личности с представителями какой-либо профессии по тем или иным параметрам, которые образуют набор необходимых и достаточных дескрипторов соответствующей профессии [5, с. 20].

Под профессиональной идентичностью Э. Ф. Зеер понимает профессиональный «Я-образ» включающий стереотипы и уникальность собственного «Я», осознание своей тождественности с профессиональным образом «Я» [3].

Формирование профессиональной идентичности происходит уже на ранних этапах профессиональной подготовки. Так, на начальном этапе в качестве кого-либо детерминирующего фактора развития профессиональной идентичности необходимо признавать негодным приоритет внешних источников информации. Поскольку при поступлении в вуз большая часть студентов не имеют опыта работы в контексте избранной профессии, на их выбор непосредственное влияние оказывают некие общие представления о профессии, основанные на телепередачах, кинофильмах, рассказах знакомых, чтении книг [2, с. 29]. Немаловажным фактором, влияющим на подбор профессии является доступность и престижность желаемого образовательного учреждения для абитуриента. Обилие разнообразных рейтингов, сообщений в СМИ, активной рекламы и антирекламы образовательных учреждений ставит в тупик выпускников школ и их родителей [2, с. 51].

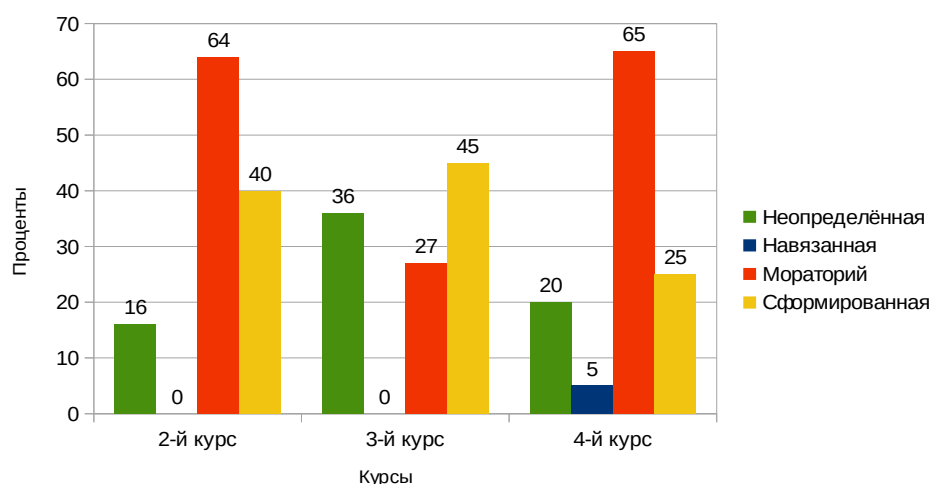
В процессе изучения различных дисциплин в вузе, у студентов накапливаются определённые точки зрения связанные с избранной профессией, пока еще не подкрепленные доказательствами профессиональной деятельности. Одновременно происходит процесс идентификации своего собственного «Я» или отчужденности от потенциального (но уже выбранного) профессионального общества, который идет через сознание своего согласия или несогласия с нормами, ролями и статусами, присущими личности принадлежащей к определенному профессиональному обществу. Наиболее значимое влияние на становление профессиональной идентичности оказывает воспитание в семье и в ближайшем окружении, получение информации о трудовой обстановке и переработка этой информации, получение информации об особенностях различных профессий и ее оценивание, формирование образа профессии, который во многом может зависеть от эмоциональной окраски полученной информации [6, с. 46].

Становление профессиональной идентичности осуществляется первоначально в рамках учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности, в процессе овладения студентом профессией и интегрирования его в профессиональную группу. Сущность профессиональной идентичности студентов заключается в самостоятельном и ответственном построении своего профессионального будущего. Профессиональная идентичность

студентов предполагает приобретение опыта, интеграцию в профессиональное сообщество, формирование рефлексии и представления о себе как специалисте. Одним из важных условий достижения профессиональной идентичности в процессе обучения выступает включение студента в освоение профессиональной деятельности, приобретение профессионального опыта самостоятельной деятельности [4, с. 20].

Н. С. Аринушкина считает, что становление профессиональной идентичности, достижение профессионализации опосредованно длительным, поэтапным развитием индивида. Первый этап связан с обучением, накоплением опыта и теоретических знаний, затем – психологическая сторона профессионализации, когда индивид наблюдает, усваивает и представляет себя и свою будущую профессию; далее – это этап саморефлексии, осознания индивидом реального положения дел, принятия или непринятия им или профессиональным сообществом его как профессионала [1].

С целью выяснения статусов профессиональной идентичности у студентов-психологов, обучающихся на разных курсах, нами было проведено исследование с помощью Методики изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов). Базой исследования является Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева. В качестве респондентов выступили 43 студента-психолога обучающиеся по специальности «Психология», второго (12 человек), третьего (11 человек) и четвертого курса (20 человек). Результаты исследования представлены на рисунке.



Показатели профессиональной идентичности

На основе анализа полученных данных следует отметить, что 64 % студентов-психологов второго курса находятся в статусе моратория, это свидетельствует о том, что студенты испытывают сомнения в правильности выбора профессионального пути и находятся в процессе поиска адекватного решения, рассматривают альтернативы, но наиболее подходящий вариант еще не определен. 40 % студентов имеют сформированный статус идентичности, следовательно, их профессиональные планы довольно четко определены, у них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. 16 % имеют неопределенный статус профессиональной идентичности, следовательно, не имеют прочных профессиональных целей и планов, и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Таким образом, у студентов второго курса профессиональная идентичность находится в процессе формирования, многие студенты адаптировались к требованиям новой социально-профессиональной роли, но, тем не менее, большинство находятся в статусе моратория, примеряют на себя различные профессиональные роли, исследуют альтернативные варианты профессионального развития и активно пытаются выйти из этого состояния.

На третьем курсе картина обстоит иначе, снижается процент студентов находящихся в статусе моратория – 27 %. Процент студентов с несформированной профессиональной идентичностью остаётся высоким и составляет 36 %, это может быть связано с трудностями формирования профессиональной идентичности и возвращению некоторых студентов к вопросу о правильности выбора профессии, выбор дальнейшего пути еще не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют. Доля студентов со сформированной профессиональной идентичностью увеличивается до 45 %, это наиболее высокий показатель сформированной профессиональной идентичности среди всех курсов. Следует отметить, что по сравнению со вторым и четвертым курсами, в целом ситуация выглядит более стабильно. К 3 курсу студенты вырабатывают конструктивные схемы социализации и саморазвития, обретают уверенность в сделанном выборе, что дает им основания для дальнейшего формирования профессиональной идентичности.

На четвертом курсе происходит существенное снижение процента студентов имеющих, неопределенный статус профессиональной идентичности – 20 %, а также снижение процента студентов со сформированной профессиональной идентичностью 25 %. У 5 %, студентов отмечается навязанный статус профессиональной идентичности, как правило, он характерен для человека, выбравшего свой профессиональный путь, ориентируясь на мнение авторитетов (родителей или друзей).

Преобладает доля студентов, находящихся в статусе моратория – 65 %. Это может быть связано переосмыслением возможных вариантов профессионального развития, с ситуацией неопределенности в плане будущего трудоустройства и выполнения профессиональных функций. Переход от студенческой к профессиональной деятельности, сопровождается переживаниями по поводу неготовности к профессиональной деятельности, не уверенностью в своей профессиональной компетентности, снижением интереса к учебной деятельности.

В ходе проведенного исследования мы выяснили, что профессиональная идентичность студентов психологов меняется на протяжении всего периода обучения в вузе. На младшем курсе студенты переживают нестабильный этап, связанный с началом обучения и адаптацией к новой социальной роли, затем он сменяется относительно стабильным этапом, который связан с осознанием своих возможностей, способностей, использованием конструктивных схем саморазвития. Затем, вновь следует этап нестабильности, так к четвертому курсу процент студентов со сформированной профессиональной идентичностью существенно снижается.

Полученные результаты исследования могут быть использованы кураторами и преподавателями для создания психолого-педагогических условий, способствующих формированию профессиональной идентичности будущих психологов.

Библиографические ссылки

1. Аринушкина Н. С. Об определении и типах идентичности // Мир психологии. 2004. № 2 (38). С. 48–53.
2. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 2004.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М. : Академ. проспект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003.
4. Олифирович Н. И., Коптева С. И., Уласевич Т. В. Формирование социальной идентичности студенческой молодежи : учеб.-метод. пособие / БГПУ. Минск, 2008.
5. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М., 2007.
6. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М. ; Воронеж, 2003.

© Асташевский Б. С., Аболина Е. О., 2017

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

О. К. Войтко

*преподаватель, Белорусский государственный
педагогический университета имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: Voitko25@mail.ru*

Целью профессионального образования студентов Института психологии является подготовка высококвалифицированных специалистов, обладающих всеми необходимыми компетенциями, обеспечивающими эффективность трудовой деятельности. Сфера и характер труда предъявляют высокие требования к личности специалиста, особенно к его профессиональной речевой деятельности как инструменту работы. Профессиональная речевая деятельность понимается как целесообразное формулирование речевого высказывания с использованием языковых средств, в том числе терминологии, адекватных запросу клиента и ситуации общения. Интерес к профессиональной речевой деятельности специалистов коммуникативных профессий возрастает [2–5] и связан с оценкой не только положительных, но и негативных тенденций, господствующих в современном обществе. Научно-технический прогресс способствует развитию мобильности общества, высокой его информированности, информатизации, обеспечению производительности труда. Однако центральной негативной тенденцией является уход современного человека от живого общения, заменяя его опосредованным. В результате этого процесса говорение как вид речевой деятельности все чаще замещается письмом (обмен сообщениями), слушанием (радио, телевизор), чтением (тексты сообщений). Речевая деятельность студенческой молодежи приобретает простейшие очертания, становясь скудной, безэмоциональной, с отсутствующим контактом глаз.

Поведение людей, нуждающихся в психологической помощи, напрямую зависит от деятельности специалиста, основным средством работы которого является слово. Именно воздейственность, как коммуникативная категория речевой деятельности психолога, определяет получение прогнозируемой обратной связи от клиента. Структура профессиональной речевой деятельности психолога представлена профессиональной терминологией и культурой речи, понимаемой как тесно связанная с общими способностями интеграция нормативности, содержательности и выразительности, определяющие ее воздейственность, свидетельствующую о достаточном уровне образованности личности специалиста. Спектр психологических проблем и ситуаций профессионального общения психолога предполагает активную аналитико-синтетическую деятельность мышления, ядром которого выступает профессиональная терминология. Особенное значение в процессе освоения профессиональной терминологии имеет логическое мышление, с помощью которого происходит глубокое осмысление психических явлений, именуемых терминами. Целью изучения профессиональной терминологии является усвоение ее понятий, интерпретаций, уместности использования в различных контекстах либо неиспользования вовсе. В этом случае происходит усвоение терминологии с последующим переносом ее в долговременную память. В ином случае, при механическом запоминании терминологии, происходит забывание.

На первом этапе исследования было проведено интервьюирование 143 студентов третьего курса Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка с целью: изучить мнения студентов о необходимости знания и владения психологом профессиональной терминологии. В результате опроса определили, что 95 % студентов считают необходимым знание профессиональной терминологии; 15 % студентов констатировали необходимость знания терминологии, но не использования ее в практической деятельности («Психолог должен знать терминологию, но

не использовать ее при работе с клиентом»); 60 % студентов считают важным знание профессиональной терминологии, но при этом акцентируют внимание на целесообразности ее использовании («Психолог должен знать терминологию, но использовать ее в зависимости от адресата, так как клиенты могут его не понять. А вот с коллегами нужно использовать терминологию для подчеркивания своего профессионального уровня и для простоты общения»); 25 % студентов считают знание и использование терминологии обязательным для специалиста («Использование терминологии в речи психолога – показатель профессионализма психолога»).

Мнения третьекурсников разделились. Кроме того, очевидно, что представление о профессиональной речевой деятельности психолога не сформировано, либо частично сформировано. Осуществляя методическое руководство студентами в процессе производственных практик, наблюдения во время консультирования, просвещения, тренинга указывают на трудности, связанные с учебно-профессиональным общением студентов. Часто они связаны с отсутствием глубоких знаний о предмете говорения, страхом аудитории, неумением корректно задать вопрос или найти на него ответ, несоблюдением этических норм, незнанием форм предоставления результатов психологического обследования, отсутствием гибкости речи (учета аудитории), выразительности, несоблюдении динамических ее характеристик (беглости, темпа, громкости). Несомненно, знание профессиональной терминологии является фундаментом речевой деятельности психолога, способствующим формированию и формулированию мысли.

На втором этапе исследования для определения уровня знания профессиональной терминологии третьекурсникам, принявшим участие в опросе, необходимо было письменно дать определение 10 терминам из ряда основных категорий психологии: психика, ощущение, восприятие, внимание, мышление, способности, темперамент, характер, деятельность, развитие. Отметим, что эти термины были изучены студентами на первом-втором курсе в рамках учебной дисциплины «Общая психология». За каждое правильно истолкованное понятие начислялся 1 балл. Максимальная сумма – 10 баллов. Все результаты были разделены на три группы: 0–4 термина верно истолковали 48 студентов, 5–7 терминов – 89 студентов, 8–10 терминов – 6 студентов. Проведенное исследование показало, что студенты не уделяют должного внимания изучению профессиональной терминологии, хотя считают необходимым ее освоение. Кроме того, эти знания фрагментарны, т. е. изученную на втором курсе терминологию, на третьем курсе студенты не помнят либо не различают схожие определения, допускают ошибки, не видя различий при толковании между свойством, качеством, формой, видом и т. д. Чаще всего термин трактуется следующим образом: «Восприятие – это тогда, когда...» «Ощущение – это то, что...» «Мышление – это познавательный процесс» и т. д. А если речь будет идти о сложных психических состояниях, которые психологу необходимо не только идентифицировать, но и найти уместный инструментарий для оказания помощи клиенту...

Речевая деятельность может быть названа «профессиональной» лишь в случае не просто знания, но и понимания определений психологических терминов, уместного их использования, реконструкции профессионального языка на «язык клиента», основу которого составляет все же «знаниевый» компонент, позволяющий психологию преобразовать в метафору для клиента. Анализируя ситуацию клиента, психолог должен уметь строить гипотезы, видеть всевозможные причины, предлагать решения на основании прочных знаний, делать однозначные выводы. Возможности подменять понятия у психолога нет, так как речь идет о психологическом благополучии личности. Проблема заключается в том, что студенты не владеют навыками образования и сохранения понятий. В процессе обучения этому уделяется мало внимания.

Н. П. Гончарук определяет следующие фазы образования понятия: осмысление студентами необходимости категоризации либо нового способа описания своего предыдущего опыта; представление нового понятия в знаково-символической форме; ориентация студента на выделение отличительных частных и общих признаков понятия; активное

использование усваиваемого понятия в разных ситуациях с целью его закрепления в личном опыте; систематизация всех знаний студента относительно данного понятия и превращение их в обобщенную единицу знания [1].

Продуктивными видами деятельности на пути освоения профессиональной терминологии является ведение студентами словарей терминов; повторение ранее изученной терминологии на каждом последующем практическом занятии; обращение внимания студентов на возможности усвоения нового материала при условии основательного изучения предыдущего, учитывая дидактические принципы «систематичности и последовательности», «прочности». Грамотное усвоение профессиональной терминологии в процессе обучения позволит студентам сформировать систему основных психологических понятий, обогатить словарный запас, глубоко анализировать проблемы клиентов, прогнозировать дальнейшее развитие ситуации, развить способности абстрагирования, т. е. владеть необходимыми речевыми компетенциями специалиста.

Библиографические ссылки

1. Гончарук Н. П. Психолого-педагогические проблемы формирования интеллектуальных структур. Казань : Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2006. 195 с.
2. Каменева Т. В. Профессиональная речь психологов разных специализаций // *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2014. № 7. С. 182–185.
3. Канафина М. А. Профессиональная речь юриста // *Наука и современность*. 2015. № 36. С. 154–157.
4. Культура профессиональной речи врача / З. К. Кокенова, Г. Ж. Турысбекова [и др.] // *Вестник КазНМУ*. 2014. № 4. С. 328–330.
5. Миронова Л. Ю. Развитие культуры речи студентов в системе современного образования // *Концепт*. 2014. № 13. С. 1–6.

© Войтко О. К., 2017

**РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В СТАНОВЛЕНИИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ
(на примере факультета социальной педагогики и психологии
Витебского государственного университета имени П. М. Машерова)**

С. А. Воробьева

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь
E-mail: Vorobjova_s@bk.ru*

Социальная работа – сфера профессиональной деятельности, благодаря которой на практике реализуется государственная социальная политика в отношении всех граждан, попавших в трудную жизненную ситуацию. Под трудной жизненной ситуацией, нарушающей нормальную жизнедеятельность семьи (гражданина), понимаются объективные обстоятельства, сложные для самостоятельного разрешения: полная нетрудоспособность по причине инвалидности или достижения гражданами 80-летнего возраста; неспособность к самообслуживанию в связи с заболеванием, для лечения которого требуется длительное применение лекарственных средств; смерть супруга (супруги), родителей (усыновителей), детей (в том числе усыновленных); причинение вреда жизни, здоровью, имуществу в результате стихийных бедствий, катастроф, пожаров и иных чрезвычайных ситуаций (обстоятельств) непреодолимой силы (форс-мажор), противоправных действий других лиц; другие объективные обстоятельства, требующие материальной поддержки [1]. Становится понятным, что социальная работа – профессия важная и необходимая, но, в связи со спецификой контингента, является сложной и поэтому не каждый человек захочет связать свою будущую жизнь с оказанием социальной помощи и поддержки населению. Вот почему важно вовремя объяснить молодежи где, кем и в каких условиях они будут трудиться.

В связи с этим очевидно, что данная работа должна проводиться еще до момента поступления в университет. Следовательно, важным звеном, в процессе эффективной подготовки будущих специалистов по социальной работе в рамках компетентностного подхода, выступает организация профориентационной работы факультетом в учреждениях образования.

На факультете социальной педагогики и психологии вопросам профориентационной работы уделяется первоочередное внимание, как деканом, так и уполномоченным по профориентационной работе. Можно выделить следующие направления работы.

1. Годовое планирование. В начале учебного года уполномоченным составляется годовой план, в котором обязательно учитываются: участие в общеуниверситетских мероприятиях, например, днях открытых дверей, консультациях по предметам вступительных испытаний; организация и проведение внутрифакультетских мероприятий: неделя факультета, которая также по традиции завершается днем открытых дверей, на который приглашаются и выпускники факультета, которые рассказывают абитуриентам об организации педагогического процесса. Также в плане обязательно отражаются посещение профессорско-преподавательским составом кафедр планируемых учреждений образования.

2. Закрепление профессорско-преподавательского состава за конкретными школами и колледжами г. Витебска.

3. Выезды студенческих агитбригад в школы, выпускниками которых они являются. Цель данного мероприятия очевидна – «вчерашние школьники» интереснее, понятнее и эмоциональнее расскажут нынешним школьникам о специфике будущей профессии.

4. Взаимодействие с медицинскими и педагогическими колледжами. Особенно актуально это направление работы для набора студентов на заочное отделение. Специальности педагогического и медицинского профилей дают право обучаться на бюджетной форме.

5. Информирование о специальностях факультета слушателей ИПК и ПК ВГУ имени П. М. Машерова. Так, начиная с 2014 г. были проведены такие встречи с социальными работниками, специалистами по социальной работе, заведующими отделениями, директорами ТЦСОН, младшим медицинским персоналом, инструкторами-трудотерапевтами, директорами стационарных учреждений социального обслуживания Витебской области.

6. Информирование учреждений социальной сферы г. Витебска и Витебской области о специальностях факультета и правилами приема на дневную и заочную формы получения образования, посредством электронной почты и др.

В течение года вся полученная информация о желающих обучаться на факультете формируется в электронную базу «Абитуриент», которая постоянно обновляется, дополняется и корректируется. Уполномоченный по профориентации проводит следующую работу с абитуриентами из базы: приглашает на Дни открытых дверей университета и факультета, приглашает на курсы довузовской подготовки, а также на бесплатные консультации по предметам вступительных испытаний, разъясняет специфику обучения на факультете в соответствии с Образовательным стандартом по специальности 1-86 01 01 «Социальная работа (по направлениям)», а также специфику будущей профессиональной деятельности.

Эффективность данных мероприятий сложно переоценить, так как уже на первом курсе студенты имеют общее представление о содержании и направлениях профессии «Социальная работа». На факультете для реализации практико-ориентированного подхода создано 4 филиала кафедр социально-педагогической работы и прикладной психологии. Учебные занятия и иные учебно-воспитательные мероприятия проводятся на базах ГУО «Средняя школа № 11 г. Витебска», ГУО «Средняя школа № 45 г. Витебска», ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска», ГУ «Территориальный Центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска». Также практические занятия проводятся и в стационарных учреждениях социального обслуживания г. Витебска и Витебского района. Анкетирование студентов первых курсов показывает, что студенты осознанно выбирают профессию, активно посещали Дни открытых дверей, мотивированы на оказание помощи гражданам, находящимся в трудной жизненной ситуации, хотят работать по избранной специальности.

Отметим, что обучение студентов по данной специальности осуществляется по дневной, и по заочной формам обучения. Для набора студентов на заочную форму обучения прежде всего факультетом организуется взаимодействие с профильными колледжами – педагогическими и медицинскими. Колледжи, в свою очередь, также организуют мероприятия, которые раскрывают сущность специальностей и направлений специальностей, по которым планируют осуществлять подготовку их выпускники. Так, например, в Полоцком медицинском колледже имени Героя Советского Союза З. М. Тусноловой-Марченко организована практика в ГУСО «Луначарский психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов». Таким образом, выпускники медицинских колледжей, выполняя практическую медицинскую работу, знакомятся с условиями учреждения социального обслуживания, тем самым определяя хотят они продолжать обучаться и работать в дальнейшем по специальности «Социальная работа».

Эффективность профориентационной работы факультета ежегодно подтверждается мониторингом зачисленных абитуриентов (см. таблицу).

Новым направлением профориентационной работы является сотрудничество с Институтом повышения квалификации и переподготовки кадров ВГУ имени П. М. Машерова в рамках организации и проведения преподавателями факультета занятий на обучающих курсах и курсах повышения квалификации с социальными работниками Территориальных центров социального обслуживания населения Витебской области (слушатели имеют среднее, либо среднее специальное образование). С одной стороны – для социальных работников важно иметь возможность профессионально расти в избранной сфере деятельности, что возможно лишь при наличии высшего профильного образования, с другой

стороны – руководителю не нужно искать специалиста на вакантную должность, он переведет сотрудника, который ему известен, знаком со спецификой социального обслуживания не понаслышке. Факультет также заинтересован в студентах, которые целенаправленно и мотивированно выбирают профессию и планируют в ней остаться и реализовывать свои способности, коими, как правило, и являются практические социальные работники. Также есть основание полагать, что сотрудники, которые прошли весь путь «снизу вверх» по карьерной лестнице, являются лучшими специалистами в избранной сфере.

**Мониторинг результатов поступления в 2017 в ВГУ имени П. М. Машерова
выпускников из базы факультета социальной педагогики и психологии**

Специальность	Количество зачислен- ных абиту- риентов	Количество абитуриентов в базе, чел.	Количество поступивших из базы, чел.	Процент поступивших из базы %	Процент посту- пивших из базы от количества всех зачислен- ных %
Все специальности ДФО (общий кон- курс)	65	135	42	31,1	64,6
Все специальности полного срока обу- чения ЗФО (общий конкурс)	150	91	58	63,7	38,7
Социальная работа (социально-психоло- гическая деятель- ность) 7 семестров	25	39	19	48,7	76
Всего	240	265	119	44,9	49,5

Все вышеперечисленные направления деятельности осуществляются на основе общей стратегии профориентационной работы университета. Проблема организации профориентационной работы на факультете зависит от внешних факторов (престиж будущей профессии, оплата труда, возможность трудоустроиться по специальности, условия труда и т. д.), так и от внутренних факторов (как коллектив сумеет организовать эффективную профориентационную кампанию).

Библиографическая ссылка

1. О государственной адресной социальной помощи : Указ Президента Респ. Беларусь от 19.01.2012 г. № 41 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pmo.by/zakony/5-soczakon/109--41-19-.html> (дата обращения: 18.10.2017).

© Воробьева С. А., 2017

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К РАБОТЕ ПО ПРОФЕССИИ В НАЧАЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГОВ

Н. В. Горлова

*старший преподаватель, Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: gorlova_n@mail.ru*

Вопросы формирования психологической готовности к работе по профессии, становления профессионально важных качеств и профессиональной пригодности находятся в области научных интересов психологии труда уже не один десяток лет. Данные вопросы исследуются также в современных работах по отношению к психологам как представителям особого блока профессий, «помогающих профессий».

Анализ литературы показывает, что в основном обсуждаются профессионально важные качества будущих психологов на завершающих этапах профессионального образования или уже практикующих специалистов. Актуальным видится изучение психологической готовности к работе по профессии студентов-психологов на начальном этапе обучения в вузе. Иначе говоря, важно понять, поступают ли на факультет психологии абитуриенты уже частично психологически готовые к работе психологами; есть ли различия по определенным личностным характеристикам этих студентов в начале профессионального обучения с другими студентами.

Исследования показывают, что одной из личностных переменных, которые профессионально важны для становления будущих психологов, является ответственность [4; 8], которая обобщенно понимается как ощущение возможности управления собственной жизнью. Наиболее адекватным психометрическим эквивалентом ответственности является, по мнению ряда авторов (Д. А. Леонтьев, И. Ялом), интернальный локус контроля.

Интерналы тратят существенную часть своей умственной энергии на получение информации, что позволяет им влиять на значимые для них события. Кроме того, они имеют выраженную тенденцию разрабатывать специфические и конкретные планы действий в тех или иных ситуациях. То есть чувство контроля над собой и окружением позволяет им более успешно справляться и со стрессовыми ситуациями [7, с. 165].

Можно предположить, что психологи, обладающие интернальным локусом контроля, осуществляют психологическую помощь людям, исходя из понимания вклада собственных усилий в изменения, а не внешних сил, стечения обстоятельств и т. п. Кроме того, интернальность распространяется на область отношений: в целом, в межличностных отношениях, а также в рамках семьи и в области производственных отношений. Еще одной важной областью субъективного локуса контроля для психологов является область неудач: при интернальном локусе контроля специалист не будет искать виновных в ситуациях своих ошибок, а будет стараться сделать выводы на будущее.

«Помогающая профессия» связана также с разнообразием людей вокруг профессионала-психолога, с их разными интересами, ценностями, смыслами, многообразием поведения и действий. Как пишет А. Сырцова, «люди – самые яркие представители принципа неопределенности» [10, с. 138]. Профессия психолога обязывает его быть терпимым к разнообразию (и даже позитивно относиться к нему) и уметь действовать в ситуациях с высокой долей энтропии. Психологи должны понимать противоречивость поведения людей, их смысловую мотивацию, верить, что люди вольны выбирать, как им поступать и имеют возможности выбора, а не детерминированы чем-то извне.

Изучая такую личностную переменную как толерантность к неопределенности на протяжении ряда лет [1; 2; 11], полагаем, что необходимо сфокусировать внимание на ее изучении у будущих психологов.

В отечественных исследованиях толерантность к неопределенности рассматривается как установка личности по отношению к неопределенности [5; 10]. Неопределенность

окружения, требующая вариативности поведения, – это основание свободы и творчества [3]. Близким к данному размышлению является идея В. А. Петровского о человеке как субъекте активности в его концепции «надситуативной активности» [6]. Он говорит, что именно свободное принятие на себя ответственности за непредреженный заранее исход действований – это маркер рождения человека субъектом активности [6, с. 74].

В концепции С. Баднера толерантность к неопределенности рассматривается именно в значении *tolerance for ambiguity* – как личностная черта – толерантность к неопределенным ситуациям, для которых характерны новизна, противоречивость и сложность.

Толерантным к неопределенности людям свойственны: способность размышлять над проблемой, даже если неизвестны все факты и возможные последствия принятого решения; способность принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуациях двусмысленности, несвязности и противоречивости информации; способность принимать неизвестное; готовность активно действовать и осуществлять выборы при очевидно неоднозначной ситуации [9, с. 9-10].

Кроме того, важным интегральным личностным конструктом является общий уровень осмысленности жизни как количественная мера того, в какой степени и насколько устойчива направленность жизнедеятельности субъекта на какой-то смысл. Осмысленность жизни по отношению к своему прошлому, настоящему и будущему рассматривается через смысложизненные ориентации. Уровень осмысленности жизни и смысложизненные ориентации не являются профессионально важными качествами, но могут пониматься как некоторый признак зрелости личности, как характеристика состоявшегося самоопределения в виде завершения поиска смыслов на данном возрастной этапе.

Основными предположениями данного исследования стали следующие.

1. Студенты-психологи отличаются от студентов других специальностей большей интернальностью в области неудач, интернальностью в области семейных, производственных и межличностных отношений.

2. Только у студентов-психологов интернальность в области семейных, производственных и межличностных отношений связана и с толерантностью к неопределенности, и со смысложизненными ориентациями.

Методиками исследования следующие.

1. Метод исследования уровня субъективного контроля (УСК; Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд).

2. Методика диагностики толерантности к неопределенности (С. Баднер, в адаптации Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой, Т. Ю. Прокофьевой, О. А. Кравцовой).

3. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО; Д. А. Леонтьев). Методы обработки данных: критерий *U*-Манна-Уитни для проверки первой гипотезы; коэффициент корреляции *r*-Спирмена.

Выборка исследования: студенты 1 курса (100 человек) Сибирского федерального университета (г. Красноярск) по специальностям: педагогика (13 человек), социология (15 человек), прикладная информатика (17 человек), технические специальности (27 человек), психология (28 человек).

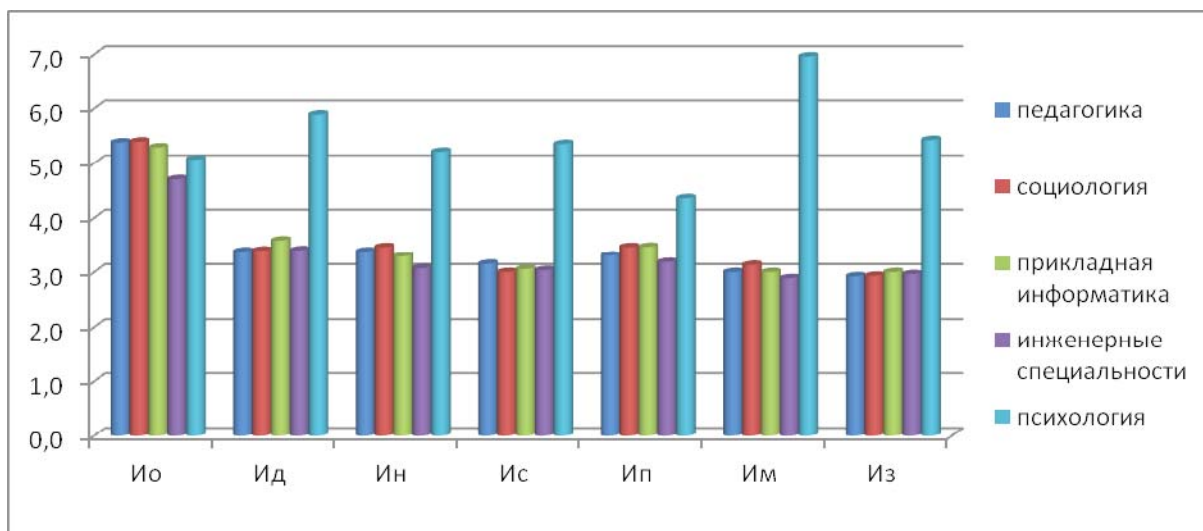
Подготовка методического аппарата: перед проведением исследования для уточнения того, какие шкалы методик могут быть использованы в исследовании для юношеской выборки, была проверена факторная структура всех опросников методом главных компонент с Varimax-вращением и с нормализацией Кайзера. В данном исследовании были использованы все шкалы методики УСК и СЖО, а также шкалы общей интолерантности, интолерантности к новизне и к сложности методики ТН (толерантности к неопределенности). Шкалы методики толерантности к неопределенности имеют наименее выраженный по баллам полюс «толерантности», а наиболее выраженный по баллам полюс «интолерантности».

Результаты исследования

1. Студенты-психологи отличаются от студентов специальностей «Социология», «Прикладная информатика», технических специальностей и педагогов (см. рисунок)

большей интернальностью в области неудач ($p < 0,005$ по всем четырем группам), интернальностью в области семейных отношений ($p \leq 0,001$ по всем четырем группам), производственных отношений ($p < 0,05$ сравнение со студентами-социологами и информатиками; $p = 0,000$ при сравнении со студентами-инженерами) и межличностных отношений ($p = 0,000$ по всем четырем группам).

2. Результаты корреляционного анализа показали, что интернальный локус контроля в области отношений связан у студентов-педагогов только со смысловыми ориентациями: интернальность в области семейных отношений связана у них с осмысленностью своего настоящего, с удовлетворенностью процессом жизни ($r = 0,64$; $p \leq 0,05$), интернальность в области производственных отношений связана с локусом контроля-Я ($r = 0,59$; $p \leq 0,05$), и локусом контроля-Жизнь ($r = 0,66$; $p \leq 0,05$). У студентов-социологов интернальный локус контроля в области отношений не связан ни со смысловыми ориентациями, ни с толерантностью к неопределенности. У студентов-информатиков интернальность в области производственных отношений связана с интолерантностью к неопределенности ($r = -0,59$; $p \leq 0,05$), интолерантностью к новизне ($r = -0,57$; $p \leq 0,05$), интолерантностью к сложности ($r = -0,51$; $p \leq 0,05$). Интернальный локус контроля в области отношений связан у студентов-инженеров только со смысловыми ориентациями: интернальность в области производственных отношений связана с общей осмысленностью жизни ($r = 0,46$; $p \leq 0,05$) и с осмысленностью своего прошлого ($r = 0,41$; $p \leq 0,05$).



Интернальный локус контроля¹ студентов различных специальностей

Только у студентов-психологов интернальность в области семейных, производственных и межличностных отношений связана и с толерантностью к неопределенности, и со смысловыми ориентациями:

- интернальность в области семейных отношений связана с интолерантностью к неопределенности ($r = -0,51$; $p \leq 0,01$) и с интолерантностью к сложности ($r = -0,42$; $p \leq 0,05$);

- интернальность в области производственных отношений связана с интолерантностью к новизне ($r = -0,46$; $p \leq 0,05$);

- интернальность в области межличностных отношений связана с интолерантностью к неопределенности ($r = -0,47$; $p \leq 0,05$) и с интолерантностью к новизне ($r = -0,39$; $p \leq 0,05$);

¹ Ио – общий интернальный локус контроля; Ид – интернальность в области достижений; Ин – интернальность в области неудач; Ис – интернальность в области семейных отношений; Ип – интернальность в области производственных отношений; Им – интернальность в области межличностных отношений; Из – интернальность в области здоровья.

– интернальность в области семейных, производственных и межличностных отношений многочисленными корреляциями связана со смысложизненными ориентациями (16 положительных статистически значимых связей).

Ограничением данного исследования является небольшой объем представленных для сравнения выборок. Поэтому данный этап можно пока считать пилотажным исследованием.

Все полученные результаты показывают различия студентов-психологов в начале профессионального обучения от других студентов по таким личностным характеристикам, которые связаны с профессионально важными для психологической деятельности качествами.

Исходя из данных предварительных результатов, можно предположить, что на специальность «Психология» поступают абитуриенты уже частично психологически готовые к работе психологами: они имеют внутренний локус контроля в области семейных, производственных и межличностных отношений. И этот интернальный локус контроля связан у них с осмысленностью собственной жизни, а также с толерантностью к неопределенности, новизне и сложности окружающего их мира, позволяя им быть терпимыми к его разнообразию, позитивно к нему относиться и уметь действовать в ситуациях с высокой долей энтропии.

Библиографические ссылки

1. Горлова Н. В. Психологические особенности специалиста в области переговоров и разрешения конфликтов : магистерская дис. М., 2008.
2. Горлова Н. В. Постановка проблемы психологической готовности к разрешению конфликтов развития юношеского возраста // В мире научных открытий. 2011. № 11(23). С. 40–47. (Сер. Гуманитарные и общественные науки.)
3. Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 3–20.
4. Лебедева А. А. Развитие профессионально важных качеств психологов-консультантов : дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2007.
5. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998.
6. Петровский В. А. Человек над ситуацией. М. : Смысл, 2010.
7. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М. : Эксмо, 2010. 928 с. (Сер. Новейший справочник психолога.)
8. Рожкова А. П. Развитие личностных профессионально важных качеств студентов-психологов средствами тренинга : дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004.
9. Смирнов С. Д., Чумакова М. А., Корнилова Т. В. Образ мира в динамическом контроле неопределенности // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 3–13.
10. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности : дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
11. Gorlova N. The role of conflict in the process of development in adolescence // Proceedings of the XV European Conference on Developmental Psychology, ECDP, Bergen, Norway, August 23–27, 2011. Bologna (Italy) : Medimond s.r.l., 2012. P. 137–141.

© Горлова Н. В., 2017

МОТИВАЦИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РУКОВОДСТВА В СОСТОЯНИИ РОЛЕВОГО КОНФЛИКТА

О. И. Деревянко

*преподаватель, Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: o.derevianka@yandex.by*

Развитие современных технологий ставит новые задачи перед психологической наукой в сфере повышения эффективности системы управления, поиск дополнительных резервов в реализации и самореализации человеческого капитала. Все большее понимание роли и значимости личности в трудовом процессе побуждает ученых заниматься исследованием внешних факторов и внутренних детерминант, определяющих активность человека, мотивов его трудовой деятельности. Особый интерес для исследователей на наш взгляд представляет изучение динамики трудовой мотивации от момента начала карьеры до реализации статуса «руководитель».

Согласно мнению В. Г. Асеева, мотивационная система человека представляет собой определенное единство процессуального и дискретного моментов, что позволяет рассматривать «мотивационную систему» как внешне обусловленную общественно-исторической средой конкретную форму организации человеческой жизнедеятельности. Из этого следует, что сама деятельность является объектом специальной потребности: потребности в деятельности, в активности, в естественном развертывании функциональных возможностей человека [1].

Современный этап развития общества характеризуется повышенным интересом к проблемам мотивации «человека самоактуализирующегося», для которого выполняемая работа не только является источником существования, но и должна быть притягательной, творческой и разнообразной [7]. Из этого следует, что одним из важнейших параметров актуализации и побуждения трудовых функций является содержание трудовой деятельности. Причем, содержание – собственно воплощение многообразия предметного смысла человеческих действий в различных проявлениях общественной практики, а также это переживание субъективной насыщенности деятельности, многообразия функций и психологических средств их реализации [6]. Другими словами, на современном этапе исследователей все чаще интересует вопрос – почему работник продолжает выполнять свою профессиональную деятельность, не смотря на то, что она является сложной, экстремальной, осуществляется в неблагоприятных условиях, в условиях высокого уровня ответственности и т. д. Что движет человеком в этой ситуации, что определяет его благополучие/ неблагополучие, успешность/ неуспешность, что создает позитивный образ профессии.

Опираясь на работы А. Б. Леоновой, А. А. Обознова, В. Г. Асеева и И. Н. Бондаренко это возможно объяснить с позиции концептуальной модели субъективно значимых составляющих труда, предложенной Дж. Хакманом и Г. Р. Олдхемом.

Данную концептуальную модель рассматривают в рамках процессуального подхода мотиваций или в рамках дескриптивного подхода, который базируется на сопоставлении перечня возможных рабочих ситуаций и последствий их воздействия на человека [7]. В ней рассматривается пять основных и две дополнительные ядерные характеристики работы, которые способны поддерживать интринсивную (внутреннюю) рабочую мотивацию. Основным критерием наличия интринсивной мотивации является эндогенность действия и его цели. Как отмечает И. Н. Бондаренко, опираясь на данные эмпирических исследований, интринсивно мотивированная деятельность может продолжаться достаточно долго при отсутствии видимых наград и характеризуется предпочтением более трудных заданий, повышением когнитивной гибкости, самооэффективностью, проявлением интере-

са, переживанием позитивных эмоций [2]. Таким образом, интринсивная рабочая мотивация – это мотивация вовлеченности в работу, прежде всего ради нее самой, поскольку она является интересной, привлекательной и приносящей удовлетворение. Достаточно высокая интринсивная рабочая мотивация служит причиной самовознаграждения и выступает как побудительная сила, заставляющая человека хорошо и длительно работать. При недостатках в работе, сотрудник с высокой интринсивной рабочей мотивацией будет прилагать значительные усилия, чтобы избежать негативной обратной связи и снова испытать чувство удовлетворенности процессом и удовлетворенности результатами трудовой деятельности.

Побуждение к деятельности, согласно модели мотивации Р. Хакмена и Г. Олдхема, выступает как мультипликативная функция силы переживаний: чем выше уровень переживаний, а также их внутренняя непротиворечивость, тем выше удовлетворенность деятельностью, более адекватна оценка своего места в организационной среде, устойчивость мотивов трудовой деятельности. Во-первых, это переживание значимости, как степень субъективно осознаваемой ценности данной трудовой деятельности. Во-вторых, переживание ответственности, как мера того влияния, которое может оказывать субъект на процесс и результаты своей деятельности. И, наконец, переживание эффективности и продуктивности своей деятельности.

В качестве оценочного критерия уровня мотивированности трудовой деятельности авторы рассматривают «Мотивационный потенциал профессиональной деятельности» (МППД). Основу МППД составляют характеристики трудового задания: разнообразие профессиональных навыков, значимость задания, завершенность задания, автономия, обратная связь от самой работы, обратная связь от других, взаимодействие, осознаваемый смысл работы, осознание ответственности за результаты, знание реальных результатов работы, общая удовлетворенность, удовлетворенность руководством, удовлетворенность оплатой, удовлетворенность сотрудничеством с другими людьми, удовлетворенность отсутствием опасности потерять работу [2; 4].

Прикладное значение этой модели реализуется через обсуждение трёх идей. Первая, каждая из субъективно значимых составляющих труда имеет внешнее выражение, то есть поддается контролю и оценке со стороны. Вторая, модель демонстрирует влияние этих характеристик на возникновение позитивно или негативно окрашенных мотивационных состояний, проявляющихся в осознании значимости своей работы или потери её осмысленности, в преобладании чувства ответственности или ощущения «неприкаянности». И третья, переживание этих состояний приводит к доминированию позитивных или негативных мотивационных установок и сказывается на общем уровне трудовой мотивации и удовлетворенности трудом. Наличие таких мотивационных эффектов, как утверждает А. Б. Леонова, свидетельствует о степени сформированности потребности в профессиональных достижениях и об уровне личной включенности сотрудников в работу, что и находит отражение в «Мотивационном потенциале профессиональной деятельности» [7].

Интерес к трудовой мотивации в контексте нашего исследования, вызван современными социально-экономическими условиями, в которых требуются руководители, проявляющие устойчивый интерес к процессу своей деятельности и нацеленные на достижение результата. Обзор психологической научной литературы указывает на то, что деятельность руководителя насыщена большим количеством стрессогенных факторов, одним из которых является ролевой конфликт. В общем представлении под ролевым конфликтом (РК) понимают состояние психологического конфликта, которое возникает в результате противоречивых и/или частично несовместимых ролевых требований и ожиданий к ролевому исполнителю [5]. Высокая степень выраженности РК руководителя значительно снижает эффективность организации в целом и негативным образом влияет на личность руководителя. Руководители, которые находятся в состоянии РК, испытывают нервно-психическое истощение. Как следствие, у них проявляется невозможность реализации своего профессионального потенциала в полном объеме и неадекватное реагирование

на возникающие проблемы в профессиональной среде. В результате чего личность нередко прибегает к моделям неадекватного общения, что является наиболее частой причиной дисгармоний межличностных отношений в профессиональной среде [3]. Следует признать, что проблема взаимосвязи МППД и РК личности в управленческой деятельности не нашла отражения в эмпирических исследованиях. Возникает закономерный вопрос: как влияет степень выраженности ролевого конфликта личности руководителя на трудовую мотивацию?

Вышеизложенное позволило нам предположить, что в современных условиях наиболее успешными и жизнеспособными являются руководители, которые не только владеют современными организационно-управленческими технологиями, обладают широким спектром профессиональных знаний и навыков, определенными личностными ресурсами, но и те у которых высоко развит мотивационный потенциал профессиональной деятельности. Следует предположить, что при высоких значениях мотивационного потенциала профессиональной деятельности возможна минимизация негативного воздействия ролевого конфликта руководителя. Данные предположения требуют эмпирического подтверждения.

В нашем исследовании приняли участие 299 руководителей различного уровня управления сферы здравоохранения и образования. Возраст респондентов – от 25 лет до 66 лет. Общий стаж работы составил от 1 года до 48 лет. Стаж работы в должности руководителя составил от 1 месяца до 35 лет.

В ходе исследования было установлено актуальное состояние РК у руководителей обеих профессиональных сред. Как оказалось, РК более выражен у руководителей образовательной профессиональной среды: 32 % руководителей имеют высокую степень выраженности РК (у медиков – 19 %), 65 % среднюю степень (у медиков – 62 %), низкую степень выраженности РК имеют 3 % (у медиков – 19 %). Анализ характера связи РК и МППД показал наличие значимой дифференцированной связи РК руководителя со шкалами мотивации трудовой деятельности. Данные по шкалам «Разнообразие профессиональных навыков» и «Взаимодействие» говорят о том, что увеличение межличностных контактов, применение всего многообразия знаний, умений и навыков, приводит к более высокой степени выраженности РК. В тоже время, выраженность РК опосредуется низким уровнем общей удовлетворенности трудовой деятельности, которая складывается из удовлетворенности: руководством, оплатой, сотрудничеством с другими людьми, отсутствием опасности потерять работу, потребности в росте. Выраженность РК руководителя определяется низким уровнем осознания смысла работы и ответственности за конечный итог деятельности.

Результаты дискриминантного анализа показывают, что наибольшей дискриминативной способностью (информативность канонической функции – 54 %, $\lambda = 0,60$ при $p < 0,003$) обладают следующие ядерные характеристики МППД: общая удовлетворенность, автономность, удовлетворенность потребности в росте, интринсивная рабочая мотивация, удовлетворенность сотрудничеством. Выявленная совокупность «ядерных» характеристик определяет тип РК. Следует отметить, что наибольшую напряженность у руководителей образовательной профессиональной среды вызывают противоречия между сложившимися условиями и соблюдением ролевых требований руководителя, а также противоречия вызванные рассогласованиями во множественном ролевом диапазоне руководителя, что соответствует внутриролевому типу РК. В медицинской профессиональной среде специфику проявления РК руководителя сферы здравоохранения определяют противоречия между различными ожиданиями от разных групп «сверху» и «снизу», что соответствует межролевому типу РК [4].

В связи с отсутствием в законодательной и научной литературе четких указаний по классификации стажа управленческой деятельности, в рамках реализации частных задач исследования была использована следующая типология: с минимальным стажем управления (1–4 года), со средним стажем (5–9 лет) и максимальным стажем управленческой деятельности (свыше 10 лет). В ходе исследования нами было установлено, что не зависимо

от сферы деятельности руководителя, РК более выражен у руководителей имеющих минимальный стаж в управленческой деятельности.

Таким образом, у руководителей с малым стажем руководства и выраженным РК, такой мотивационный компонент, как разнообразие рабочих навыков находится на низком уровне, что свидетельствует о затруднениях использования своих способностей для реализации поставленных задач и невозможности испытывать позитивные эмоции от их выполнения. Руководители с минимальным стажем управления в данном состоянии способны добиваться завершенности выполнения рабочего задания только при определенных условиях. Значимость трудового задания для данной категории руководителей носит скорее личный характер, и не является определяющим для достижения организационных целей. Степень свободы и ответственности руководителя при реализации своей деятельности возрастает с увеличением его управленческого стажа. Руководители с минимальным стажем управления и выраженным РК, становятся не способными оценить содержание работы, и то насколько хорошо она выполнена. При выполнении своей деятельности, руководители предпочитают ориентироваться на мнение окружающих, не принимая во внимание собственные ценности, интересы и принципы. Они организуют свою деятельность с постоянным включением большого количества персонала для выполнения рабочего задания с целью исключения возможных ошибок и повышения эмоционального отклика, как от других, так и у себя. Для оценивания своей работы как значимой, ценной и стоящей, руководителю необходимо подкрепление извне. При возникновении ошибок или неудач они, как правило, перекладывают ответственность на объективные факторы, тем самым обесценивая свой вклад в решение поставленной задачи. Анализ показателей по шкале «Знание реальных результатов работы» указывает на то, что руководители с минимальным стажем управления и выраженным РК, недостаточно владеют знаниями о спецификации управленческой деятельности. Их общая удовлетворенность от реализации управленческой деятельности в большей степени зависит от условий труда, от уровня заработной платы, от характера взаимоотношений в коллективе. При этом они стараются демонстрировать повышенный интерес к выполняемой деятельности. Руководители отмечают низкую степень удовлетворения потребности в профессиональном росте. Возможно предположить, что при смене должностного статуса их в большей степени интересует сама новая деятельность – управление, а не возможность личностного и профессионального развития в этой должности. То есть, управлять – это их основной мотив выполнения управленческой деятельности. Удовлетворенность материальной составляющей их профессиональной деятельности не зависит от приобретенного ими стажа управления, так как результаты по данной шкале имеют средние значения, что скорее говорит о наличии иных факторов, влияющих на удовлетворенность оплатой труда. Несмотря на то, что руководители стремятся вовлекать в свою деятельность как можно больше персонала, они не испытывают удовлетворения от сотрудничества. Вероятно, осознания зависимости от внешнего окружения не позволяет им сформировать собственные представления о личной значимости в достижении организационных целей. Вполне закономерно, что это снижает их удовлетворенность своим положением в качестве руководителя. Как итог, выявленный уровень мотивационного потенциала трудовой деятельности характеризуется консерватизмом, низким волевым самоконтролем, дипломатичностью, низкой эмоциональной чувствительностью. Следствием низких оценок «ядерных» характеристик трудовых заданий является постоянное волевое самопринуждение к выполнению работы, что определяет высокую психоэмоциональную цену деятельности и низкую удовлетворенность трудом. Исходя из полученных данных мы можем констатировать, что при организации психологического сопровождения управленческого персонала необходимо уделять должное внимание специалистам, которые возможно имеют богатый профессиональный опыт, но не обладают управленческими навыками. Необходимо создавать условия для минимизации развития стрессогенных факторов в управленческой деятельности и разрешения РК, с целью сохранения работоспособности руководителя и поддержания на должном уровне его

физического и психологического здоровья. Не менее важная задача – это построение эффективной системы мотивации персонала, построенной на высокой его приверженности организации и своему делу. На наш взгляд, внутренняя трудовая мотивация является фактором преобразования качества жизни, деятельности, самоэффективности, чувства собственного достоинства, благосостояния и психологического благополучия человека.

Библиографические ссылки

1. Асеев В. Г. Структурные характеристики мотивационной системы личности // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М. : Наука, 1976. С. 172–192.
2. Бондаренко И. Н. Адаптация опросника «Диагностика рабочей мотивации» Р. Хакмана и Г. Олдхема // Психологический журнал. 2010. № 3(31). С. 109–124.
3. Деревянко О. И. Ролевой конфликт в управленческой деятельности: теоретические подходы, психодиагностические методы измерения, современное состояние // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Респ. ин-т высш. шк. Минск, 2013. Вып. 13, ч. 2. С. 102–110.
4. Деревянко О. И. Особенности процессуальной мотивации трудовой деятельности руководителя в ролевом конфликте // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского (10–11 окт. 2013 г., Москва) : в 3 т. / Ин-т психологии Рос. акад. наук ; отв. ред.: А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М., 2013. Т. 3. С. 385–388.
5. Ерина С. И. Ролевой конфликт и его диагностика в деятельности руководителя: учеб. пособие. Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 2000. 107 с.
6. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций. К. : МЗУХП, 1993. 202 с.
7. Организационная психология : учебник / под общ. ред. А. Б. Леоновой. М. : Инфра-М, 2014. 429 с.

© Деревянко О. И., 2017

ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПЕДАГОГОВ*

К. И. Дзюба

*магистрант, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация*

Н. В. Лукьянченко

*доцент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация*

Работа педагогов в современной школе вызывает значительные нервно-психические перегрузки. Имеется в виду не только физиологические факторы, связанные с особенностями труда (гиподинамия, повышенная нагрузка на зрительный, голосовой, слуховой аппараты и т. д.). Речь идет, прежде всего, о психологических и организационных трудностях: необходимость всегда быть «в форме», отсутствие эмоциональной разрядки, большое количество контактов в течение рабочего дня, большое количество нововведений, сопряженных с реализацией ФГОС, и др. [3].

Актуальность темы профилактики эмоционального выгорания у педагогов обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности педагога, так как профессия учителя обладает высокой социальной важностью.

В начале 70-х гг. прошлого столетия американский психолог Х. Фрейденбергер впервые употребил словосочетание «эмоциональное выгорание» в связи с анализом требований, предъявляемых к социальным профессиям, основное содержание которых составляет межличностное взаимодействие. Первоначально автор описал это явление как ухудшение психического и физического самочувствия у представителей различных профессий [4].

Впоследствии оформилось более точное определение эмоционального выгорания как состояния физического, эмоционального, умственного истощения, выработанного личностью механизма психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия.

Основными признаками выгорания являются: истощение, усталость; психосоматические осложнения; бессонница; негативные установки по отношению к ученикам, коллегам; негативные установки по отношению к своей работе; пренебрежение исполнением своих обязанностей; увеличение объема психостимуляторов; уменьшение аппетита или переедание; негативная самооценка; усиление агрессивности; усиление пассивности; чувство вины [1].

На базе КГБОУ «Красноярская школа № 8» мы провели диагностическое исследование состояния эмоционального выгорания педагогов. В исследовании приняли участие 80 человек, из них: 30 мужчин и 50 женщин, в возрасте от 23 до 65 лет.

При проведении методики диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко), результаты представлены на рисунке.

Из диаграммы видно, что у половины респондентов эмоциональное выгорание отсутствует, у двенадцати процентов выборки – только складывается, у тридцати процентов респондентов симптом уже сложился, восемь процентов респондентов имеют крайнюю степень выраженности выгорания.

* Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, Правительства Красноярского края, Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности в рамках научного проекта № 16-16-24022.

Результаты диагностического исследования говорят о необходимости включения в систему психологического сопровождения педагогов мер по профилактике эмоционального выгорания.



Доля педагогов с разными уровнями эмоционального выгорания (%)

Наиболее распространенным средством для профилактики профессионального выгорания является непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации. Это связано с тем, что знания, полученные в период обучения в вузе, быстро устаревают. Известно, что по мере появления новых знаний, новой информации компетентность специалиста может снижаться на 50 %. А это, в свою очередь, создаёт для него субъективные трудности, повышающие риск выгорания [5].

Важным аспектом в профессиональной деятельности педагога является саморегуляция эмоционального состояния. Саморегуляция необходима в ситуации, когда педагог находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, что побуждает его к импульсивным действиям, или в ситуациях оценивания со стороны детей, коллег, других людей. Специально для таких ситуаций Г. Дьяконовым разработан цикл упражнений, ориентированных на восстановление ресурсов личности педагога.

Педагогическая работа связана с интенсивным общением, не только с детьми, но и с их родителями, что предъявляет дополнительные требования эмоционально-волевой регуляции педагога. Г. Н. Сытин в своей книге «Животворящая сила. Помоги себе сам» предлагает метод словесно-образного эмоционально-волевого управления состоянием человека, который базируется на методах психотерапии и некоторых аспектах нетрадиционной медицины [2].

Снижению риска выгорания у педагогов могут способствовать следующие психологические рекомендации:

- определение для себя краткосрочных и долгосрочных целей (достижение краткосрочных целей приносит очень важное для оптимального эмоционального состояния человека – состояние успеха);
- использование «тайм-аутов», что необходимо для обеспечения психического и физического благополучия (отдых от работы);
- овладение умениями и навыками саморегуляции (релаксация, положительный настрой, самовнушение);
- профессиональное развитие и самосовершенствование (обмен профессиональной информацией, что дает ощущение более широкого мира, нежели тот, который существует внутри отдельного коллектива; для этого существуют различные способы – курсы повышения квалификации, конференции и пр.);
- уход от ненужной конкуренции (бывают ситуации, когда ее нельзя избежать, но чрезмерное стремление к выигрышу порождает тревогу, делает человека агрессивным);
- эмоционально-личностное общение (когда человек анализирует свои чувства и делится ими с другими, вероятность выгорания значительно снижается, или процесс этот оказывается не столь выраженным);

- поддержание хорошей физической формы (не стоит забывать, что между состоянием тела и разумом существует тесная связь);
- умение рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки;
- возможность переключаться с одного вида деятельности на другой.

Для профилактики и помощи педагогам в преодолении синдрома выгорания рекомендовано следующее:

- организация рабочих пауз для эмоциональной разгрузки;
- оптимизация режима работы и отдыха;
- обучения приемам релаксации и саморегуляции психического состояния;
- привитие навыков конструктивных (успешных) моделей преодолевающего поведения [3].

В заключении хочется отметить, опасность синдрома эмоционального выгорания заключается в том, что ему свойственно изо дня в день прогрессировать. Затормозить этот процесс далеко не просто. На его фоне могут обостряться различные хронические заболевания, развиваться новые болезни и даже меняться состав крови. В этот момент попытки позаботиться о себе, как правило, не дают желаемого результата. И даже профессиональная помощь врача не приносит быстрого облегчения. Поэтому самое разумное – предотвратить появление данного синдрома.

Библиографические ссылки

1. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М. : Просвещение, 1976.
2. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. М. : Педагогическое общество России, 1999.
3. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству. М. : Просвещение, 1990.
4. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М. : Смысл, 2001.
5. Маркова А. К., Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 11–17.

© Дзюба К. И., Лукьянченко Н. В., 2017

МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ СИСТЕМЫ СПО

А. Ю. Живоглядова

магистрант, Сибирский федеральный университет

г. Красноярск, Российская Федерация

E-mail: a.zhivoglyadova@mail.ru

«Существенно увеличить вклад профессионального образования в социально-экономическую и культурную модернизацию России, в повышение ее глобальной конкурентоспособности, обеспечить востребованность экономикой и обществом каждого обучающегося» – именно такая цель поставлена перед профессиональным образованием в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. [1].

Это влечет за собой необходимость в высокой квалификации кадров, смене и обновлении подходов к сложившимся традициям организации труда и обучения и многое другое. Но в этой подготовительно-организационной суете не прорабатывается самый главный и движущий компонент данного положения – сам потенциальный будущий высококвалифицированный специалист.

Профессиональное становление личности в современных условиях – тема, не теряющая свою актуальность, особенно в набирающем поддержку и популярность в нашей стране среднем профессиональном образовании. Но в сложившемся общественном стереотипе профессиональное образование не является общепринятой престижной ценностью. Ни для кого не секрет что часто получать его идут те, у кого что-то не получилось, в силу каких-либо обстоятельств или по остаточному принципу (наличие бюджетного места). Таким образом, возникает задача актуализировать и мотивировать будущих и уже настоящих студентов к достижению высокого уровня профессионального мастерства. В этом должны быть заинтересованы не только потенциальные работодатели, государство или родители, но и сам ребенок, который должен осознать, что строит свое будущее уже сегодня.

Большинство специалистов по психологии труда и профессиональной деятельности, опираясь на имеющийся эмпирический опыт, делают вывод, что становление мотивации к получению профессии проходит следующие этапы:

- практическое, деятельностно-организованное знакомство с профессией или профессиональная проба;

- фиксация положительных результатов пробы (эмоционального удовлетворения, практически значимых результатов, социального признания) информирование на этой основе устойчивой мотивации к профессиональной деятельности;

- включение в профессиональное обучение;

- вхождение в конкурентную ситуацию, основанную на демонстрации максимально высоких результатов в учебной и пробнопрактической деятельности, предполагающую регулярное получение обратной связи, как аналитической (от наставника) и рефлексивной (от товарищей), так и прямо-эмоциональной (переживание собственных успехов или неудач) [2, с. 257–275].

Особый этап в становлении профессионализма личности занимает система СПО. Молодые люди, приходящие на обучение в техникумы, зачастую слабо мотивированы на получение рабочей профессии, их выбор не всегда осмыслен. Это ставит специальные задачи на развитие мотивации на получение профессии у студентов системы СПО.

Мы считаем, что успешное профессиональное самоопределение и развитие мотивации к получению профессии возможно при совпадении жизненных ценностей, мотивов выбора профессии и учебных мотивов. Для проверки этой гипотезы мы исследовали смысловые ориентации подростков (методика «СЖО» Д. А. Леоньева), а также

провели ряд методик на выделение мотивов выбора профессии, мотивов учебной деятельности студентов.

По результатам проведенного исследования среди студентов первого курса на базе «Ачинского колледжа отраслевых технологий и бизнеса» специальностей «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» и «Компьютерные системы и комплексы» (всего приняло участие 40 человек) выделено, что ведущими мотивами учебной деятельности из предложенных 16 для студентов выступают: стать высококвалифицированным специалистом; получить диплом; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Самыми малозначительными стали: быть постоянно готовым к очередным занятиям; выполнять педагогические требования; избежать осуждения и наказания за плохую учебу. Из полученных результатов видно, что на данном этапе обучения мотивы связаны с профессиональным ростом, развитием и саморазвитием себя как профессионала, тем не менее, педагогические требования и готовность к занятиям уже заняли последние места. Что касается мотивов выбора профессии, то здесь результаты выглядят следующим образом: наибольшая общая сумма баллов у мотивов «соответствует моим способностям»; «дает возможность приносить пользу людям»; «дает возможности для роста профессионального мастерства». Наименьшая сумма баллов: единственно возможная в сложившихся обстоятельствах; избрана моими друзьями; требует переезда на новое место жительства. Данные результаты положительно соотносятся с перечисленными ранее.

Данные пилотажного исследования показывают, что студенты первого курса обучения мотивированы и заряжены на продуктивное обучение, настроены решительно и серьезно. Но в ходе проведения бесед с классными руководителями и мастерами производственного обучения сделан вывод: практика показывает, со временем большинство студентов теряет мотивацию, у некоторых абсолютно пропадает интерес к учебе и ведущим мотивом становится получение диплома и «идти работать». Но вот задуматься о получении профессиональных навыков удастся только уже за стенами учебного заведения.

В настоящее время набирает популярность «конкурсная» мотивация. Мы считаем, что идея создания конкурсной системы внутри колледжа, сопряженной с внешними конкурсами будет являться тем механизмом, который сможет поддерживать изначальным уровнем мотивированности студентов. Способствовать этому будет создание информационного поля как для педагогов, так и для студентов.

Раннее включение в профессиональную деятельность посредством проведения определенных мероприятий должно способствовать поддержке и развитию мотивации учащихся системы СПО к достижению высокого уровня профессионального мастерства и стать обыденной практикой нашего времени.

Библиографические ссылки

1. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть вторая. № 14-ФЗ от 26.01.1996 г. Действ. ред. от 28.03.2017.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М. : Академический проект, 2006.
3. Конкурсная деятельность обучающихся СПО как эффективный способ повышения интереса к получаемой профессии / И. А. Крюкова, Н. И. Степанова, Г. М. Снисарева и др. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 5 (Ч. 1).
4. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. М. : Смысл, 2000.
5. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию от 3 декабря 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: [president/news/50864](http://president.ru/news/50864) (дата обращения: 10.10.2017).
6. Worldskills Russia [Электронный ресурс]. URL: <http://worldskills.ru> (дата обращения: 10.10.2017).

© Живоглядова А. Ю., 2017

ОСОБЕННОСТИ РЕАКЦИЙ ПЕДАГОГОВ НА СИТУАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗАТРУДНЕНИЯ

Н. Ю. Кресова

*аспирант, Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация*

Нарастающий темп изменений в современном мире превратился в своего рода константную величину, без учета которой невозможно выстраивать перспективу, в частности решать вопрос о том, кто такой педагог и что такое образование в мире будущего. Сам по себе высокий темп изменений может стать для общества серьезным риском, порождающим рост отчуждения и агрессии. Неслучаен в последнее время всплеск интереса к теме *неопределенности* в научных кругах [1; 4; 5; 13].

Хорошая новость в условиях усложняющегося мира состоит в том, что сам человек есть сложноорганизованная структура, внутренний мир его не является ни линейным, ни предсказуемым [3]. Тем не менее, наука берется исследовать парадокс сохранения устойчивости – гибкости в ситуации неопределенности и психология может утверждать, что он вполне разрешим на уровне личности. Общество, основанное на взаимодействии индивидуальностей, может быть достаточно устойчивым. При этом, применительно к педагогической деятельности, уместно напомнить высказывание К. Д. Ушинского о том, что личность может воспитываться только личностью [14]. Это положение, высказанное в XIX в. подтверждают результаты современных экспериментов по влиянию интерсубъектности на сознание [9; 11]. Со всей очевидностью можно говорить о том, что возможности личности педагога прямо влияют на развитие потенциала личности воспитанника, в частности на его возможность рассматривать *изменение как ресурс*.

Ядерным образованием личности является самосознание. На этом уровне, как нам кажется, и следует искать ответы на вопросы о резервах развития. Мы взялись проверить гипотезу о возможности педагогов использовать трудные педагогические ситуации, связанные с отказом, проявлением детьми негативизма, незаинтересованности, конфликтности как ситуацию для развития. Центральной идеей стала идея о том, что творческий потенциал личности раскрывается именно в ситуациях нестандартных, когда старый способ не срабатывает и сама ситуация провоцирует к поиску новых решений. Именно ситуации затруднения и неопределенность, предположили мы, проверяют наши творческие возможности и помогают понять, можем ли мы рассматривать затруднение как ресурс, для того, чтобы развить нечто новое в себе самом и своем воспитаннике. Т. В. Корнилова относит возможность регулировать себя в ситуации неопределенности к высшему уровню самосознания [5].

Респондентами нашего исследования стали педагоги частного образовательного учреждения «Умка». В отличие от государственного учреждения, здесь нет обеспеченного спроса, существование организации напрямую связано с выбором клиентов и зависит от поддержания высокого уровня предоставляемых услуг и репутации инновационного учреждения.

Был разработан опросник, состоящий из 5 ситуаций и вопросов к ним, помогающих понять как на уровне внешних и внутренних реакций проявляет себя педагог в трудных ситуациях. Высоко оценивались ответы респондентов, в которых предложенная ситуация приобретала характер развивающей. Личностные особенности исследовались с помощью методик 16F Кеттелла, САМОАЛ Н. Ф. Калиной, Методики определения толерантности к неопределенности С. Баднера, теста двадцати высказываний «Кто Я?» М. Куна, Т. Макптрленда.

Отметим наиболее характерные тенденции, выявленные нами в результате статистической обработки и корреляционного анализа данных респондентов.

Первая тенденция связана с дефицитом такого важного качества как *спонтанность*. Из шести практических ситуаций, только в одной, связанной с конфликтом в детском сообществе, зафиксирована устойчивая связь между успешными действиями в ситуации конфликта и параметром *спонтанности* в личностном профиле педагогов. Параметр «спонтанность» выявлен в сочетании с двумя другими личностными чертами: *высокий интеллект* и *расслабленность*. По всей видимости, именно такая конфигурация черт: *спонтанность, высокий интеллект, относительная расслабленность* повышает результативность разрешения конфликта, позволяя раскрыть его развивающий потенциал для всех участников. Другими словами, *интеллект и спонтанность* педагога являются своего рода условием того, что детский конфликт приобретет характер платформы для развития отдельных участников и сообщества в целом, а не становится преградой и препятствием оному.

Среднее число по параметру Спонтанность (M) = 7,60606. Стандартное отклонение (q) = 3,19119. Из них 51 % – респонденты с низкой спонтанностью, 40 % – средний и 9 % – высокий. Тех, кто обладает действительно высокой спонтанностью немного, всего 9 %, именно они демонстрируют высокий профессионализм в работе с конфликтом.

Невозможность чувствовать себя свободно и уверенно в ситуациях трудности не является чем-то удивительным для обыденного восприятия, равно как и для психолога, который понимает, что сложность и неопределенность ситуации могут спровоцировать повышение тревожности и вероятность включения личностных защит. Однако с точки зрения профессионала, работающего в сфере человеческих отношений, некоторый уровень напряжения и конфликтности является нормальным и даже необходимым, чтобы запустилась внутренняя работа, необходимая для развития. Таким образом, невозможность педагога в ситуации неопределенности сохранять спонтанность и чувствовать себя достаточно свободно, может вступать в противоречие с *принципом развития*, сформулированным Л. С. Выготским в теории о зоне ближайшего развития. Задача должна превосходить реальные возможности участников, а значит быть достаточно трудной, чтобы стать развивающей.

Вторая тенденция, заслуживающая внимания, связана с параметром «Толерантность к неопределенности». Среднее по параметру «Толерантность к неопределенности» = 69,67 ($q = 0,34$), при том, что респондентов с высоким баллом за толерантность = 9 %, низких значений = 6 %, в основном – средние баллы за толерантность к неопределенности. Выявлена следующая закономерность: чем ниже *толерантность к неопределенности*, тем реже педагоги могут развернуть ситуацию трудности как развивающую, потому что не воспринимают её как неизвестную. Большой опыт в данном случае служит тормозящим событием, поскольку ситуация подобная не раз встречалась и стереотипизировалась (выработался алгоритм, который воспроизводится вновь и вновь при обнаружении в ситуации параметров, попадающих в образ ранее сложившейся).

«Социальное Я» – структура, препятствующая свободному, творческому проявлению педагога, – так условно можно обозначить третью тенденцию. «Социальное Я» – одна из структур самосознания, включающая в себя социальные нормы, в частности, представления о том, кто такой педагог, что он должен знать, и как себя вести, заняла достаточно влиятельное положение в перечне значимых черт личностного и профессионального самосознания педагогов. При этом, сочетание прямой связи с параметром «социальное Я» и обратной с параметром «толерантность к неопределенности» в ситуациях, субъективно трактуемых педагогом как трудные, ведет к стереотипизации деятельности. Обратная связь с *толерантностью к неопределенности* означает, что в ситуациях педагогических затруднений повышается тревога, толкающая к действию стандартными схемами. При этом тесная связь поведения и Социального Я в некотором роде порождает самодостаточность и воспроизводство системы закрытого типа. Механизм таков: педагоги с высоким «социальным Я» разворачивают ситуацию по известной схеме, будучи уверены в своем опыте и статусе и не желая им рисковать, менее уверенные в своем «социальном Я» педа-

гоги, не чувствуя себя уверенно, так же не могут развернуть ситуацию как развивающую. Получается, что возможность развития и в первом и во втором случае блокируется «социальным Я». Блокирующая функция доминанты социального уровня для развития личностного уровня самосознания показана в работе и Е. В. Черепановой, О. М. Миллер [15].

К сожалению, педагогический опыт и наработанные им алгоритмы с одной стороны, и отсутствие опыта и неуверенность, с другой, дают отрицательный результат в отношении возможности использовать ресурс затруднения в педагогическом процессе. Добавим, что стереотипизация образа «Я-педагог», вероятно провоцирует включение защит на неприятные переживания рассогласования ситуации и образа себя и может размыкать связи с реальностью, ограничивая возможности видеть ее ясно и действовать в ней открыто и осознанно.

Четвертая тенденция указывает на механизм компенсации. Выявлена обратная корреляция решения трудной ситуации с параметром «Уверенность», но прямая с параметром «Аутосимпатия». Этот парадокс, когда при удачном решении растет аутосимпатия, но снижается уверенность в себе, был описан в экспериментах В. В. Столина. Ученые фиксировали, что в ситуациях снижения самоуважения, оно заменяется высоким уровнем симпатии [12]. По всей видимости, этот механизм, позволяющий снять напряжение, нашел отражение в результатах нашего исследования и позволяет заключить, что аутосимпатия подменяет не только уважение к себе, но и уверенность. Таким образом, решается задача совладания с тревогой, однако это не ведет к глубинным преобразованиям.

В целом, для исследуемой группы характерен *средний уровень толерантности и низкая спонтанность* (>50 %), а ведущим способом при встрече с затруднением для респондентов данной группы выступает *упрощение и стандартизация*.

Таким образом, полученные нами данные согласуются с тем, что описывают исследователи ригидности Г. В. Залевский, Е. А. Кукуев [2; 6]: образовательная деятельность это динамический процесс, результативность которого определяется открытостью педагога новациям, тем не менее, для педагогов характерна отчетливо выраженная стереотипизация. Стереотип не позволяет увидеть ситуацию как новую и блокирует её развивающий потенциал. Отношение стереотипа к структуре самосознания является малоизученным, и, несомненно, продуктивным полем научного интереса. Прагматический ответ на вопрос о возможностях преодоления данного противоречия на уровне самосознания может стать вкладом в то, что С. Л. Рубинштейн называл рождением личности в акте творческой самодетельности субъекта [8] и существенно повлиять на развитие образовательной практики.

Библиографические ссылки

1. Дубенцов М. И. Категория неопределенности в психологической науке и профессиональном самоопределении личности // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/10/3078> (дата обращения: 23.10.2017).
2. Залевский Г. В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии) / Томск. гос. ун-т. Томск, 2004. 460 с.
3. Зинченко В. П., Мамардашвили М. К. Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977. № 7. С. 109–125.
4. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. М. : АСП, 2014.
5. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.10.2017).
6. Кукуев Е. А. Ригидность субъектов образования [Электронный ресурс] // Психолог. 2014. № 4. С. 96–125. DOI: 10.7256/2306-0425.2014.4.12796. URL: http://e-notabene.ru/psp/article_12796.html (дата обращения: 20.10.2017).
7. Миллер О. М. О проблеме уровня строения сознания // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2010. С. 119–124.

8. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопр. психологии. 1986. № 4.
9. Стерн Д. Межличностный мир ребенка: взгляд с точки зрения психоанализа и психологии развития [Электронный ресурс]. СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа, 2006 г. URL: https://www.psychol-ok.ru/lib/stern_d/mmr/mmr_03.html (дата обращения: 20.10.2017).
10. Слободчиков В. И. Инновации в образовании: основания и смысл [Электронный ресурс]. URL: http://www.abitu.ru/researcher/methodics/nauka/a_1xizkd.html (дата обращения: 20.10.2017).
11. Станжевский Ф. А. К «прагматической» и интерактивной парадигме исследования интерсубъективности [Электронный ресурс] // Epistemology & Philosophy of Science, 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-pragmaticheskoy-i-interaktivnoy-paradigme-issledovaniya-intersubektivnosti> (дата обращения: 20.10.2017).
12. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.
13. Талеб Н. Антихрупкость. М. : Азбука-Аттикус, 2014.
14. Ушинский К. Д. Что нам делать со своими детьми // Собр. соч. В 11 т. М. ; Л. : АПН РСФСР. 1948. Т. 3. С. 320–334
15. Miller O. M., Cherepanova E. V. Self-knowledge and Self-attitude of Educational Students Groups in the Trainings of Personal Growth // Журнал Сибирского федерального университета. Сер. Гуманитарные науки. 2013. Т. 6, № 10. С. 1471–1478.

© Кресова Н. Ю., 2017

ПСИХОЛОГ НА ПЕРВОМ РОДИТЕЛЬСКОМ СОБРАНИИ: ТЕХНИКА ВОВЛЕЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВО*

К. О. Кузькина

*магистрант, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
г. Красноярск, Российская Федерация*

Н. В. Лукьянченко

*доцент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
г. Красноярск, Российская Федерация*

Практические психологи образования, какие бы формы психологической помощи детям не оказывали, неизбежно сталкиваются с необходимостью взаимодействовать с семьёй ребёнка.

Проблемные семинары, проводимые по запросу психологов, профессиональные консультации показывают, что взаимодействие с семьёй – одна из наиболее сложных, дефицитарных зон в работе психологической службы. Её работники жалуются на нехватку диагностического инструментария, неумение воздействовать на семью, корректировать детско-родительские отношения. Актуальна проблема внутренних барьеров, обусловленных страхом не соответствовать имиджу профессионала в глазах родителей, того, что специалиста не будут воспринимать в семье ребёнка всерьёз, саботируют его предписания. Родитель во многом воспринимается как противодействующая сторона, за редким случаем некомпетентная и сопротивляющаяся повышению своей психологической грамотности [5]. Так же, как герой Андрея Миронова в фильме «Берегись автомобиля!» восклицает «Жениться надо на сироте!», психологи, похоже не прочь были бы иметь дело с детьми в чистом виде, не обременёнными родственными связями.

Это и не удивительно. Психолог несёт ответственность за определение целей психологической помощи и средств их достижения, так как именно он наиболее компетентен в вопросах детского развития. В то же время семья ребёнка выступает практически как заказчик, и оценка результативности психологической помощи во многом определяется итоговой удовлетворённостью родителей. Ситуация двойственная. Ведь, кроме того, что семья – заказчик (а заказчик «всегда прав»), она же – потенциальный объект для корректирующего психологического воздействия, так как в основе детских проблем часто лежит непродуктивное семейное взаимодействие. Оптимизация социальной ситуации развития ребёнка необходимым образом включает воздействие на её семейный контекст. Психолог, соответственно, находится в достаточно противоречивой позиции. И ему едва ли не необходимо быть специалистом не только в области психологической помощи детям, но также и в семейной психотерапии, причём должна ещё существовать какая-то сила, которая заставит членов семьи включиться в терапевтические отношения.

Свидетельством сложности ситуации могут служить данные проведённого одним из авторов исследования потенциального запроса населения на психологическое просвещение. В своих ответах респонденты говорили о том, что психологи должны содействовать «приведению в порядок» различных сфер социальной жизни, в то время как по отношению к себе роль психолога они представляли по большей части как помощника в усилении ресурсов влияния на других. И из всех средств предоставления психологической информации наиболее высокие оценки получили книги и Интернет, в то время как тематические выступления психологов учреждений оценивались не очень высоко.

* Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, Правительства Красноярского края, Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности в рамках научного проекта № 16-16-24022.

На наш взгляд, серьёзную проблему для психологов составляют их собственные перфекционистские профессиональные установки «всё исправить», обусловленные диагностико-коррекционной парадигмой психологической помощи. Согласно этой парадигме, психолог первоначально диагностирует, затем соотносит результаты диагностики с универсальной нормой, определяет цели коррекции, возлагая на себя обязательства «приведения к норме». Показательной в этом ключе является ситуация на одном родительских собраниях, когда учительница, недовольная поведением детей, а заодно и родителей, угрожающе сказала: «А иначе придётся психолога пригласить!». Стоит ли удивляться при этом сопротивлению родителей и, как следствие, пораженческим настроениям самих психологов?

Интересно, что существует большое количество психологических разработок для педагогов, менеджеров, работников торговли, наконец, направленных на оптимизацию профессионального взаимодействия. В некотором роде психологи находятся в состоянии «сапожника, которому пора шить сапоги и для себя». Из этого вытекает необходимость выработки средств оптимизации взаимодействия психолога с родителями школьников. Ориентиры для этого должны носить не клинический, а социально-психологический характер. Поиск средств должен опираться на понимание партнёра по взаимодействию – то есть, родителей, их потребностей, картины мира, социальной ситуации. При организации взаимодействия очень важно установить контакт, создать платформу «рабочего доверия» и мотивации взаимодействия [1; 3; 4].

В этом контексте заслуживает внимания опыт участия одного из авторов в первых родительских собраниях в начальной школе. Поскольку современный родитель находится в ситуации «психологического зашумления», огромного количества позиционируемой как психологической, но зачастую весьма сомнительной информации, необходимо преодолеть «фильтры недоверия» относительно компетентности психолога. Особенно это важно в работе молодого специалиста, о жизненной мудрости которого родители априори не самого высокого мнения.

Интересную возможность в этом ключе даёт то, что в современном обществе выражена тенденция доверять проверенным аппаратурой (а, значит «объективным») фактам и теориям. К области таких «проверенных» отраслей общественное мнение относит физико-математические, химические, медицинские и т. п. В связи с этим, стараясь снять риски недоверия на начальном этапе взаимодействия с родителями, молодым психологом была выбрана стратегия знакомства с «проверенными аппаратурой научными фактами». Для этого на основе изучения нейропсихологических закономерностей был собран банк интересных фактов о работе мозга, которые могли быть отнесены к интересующим родителей темам, с общим названием «Нейропсихологические основы познавательной активности ребенка» [2; 6]. Подготовленный для родительского собрания материал имел характер максимальной конкретности и научной обоснованности. Объяснения особенностей процессов, происходящих в нервном субстрате, проводилось на простых примерах. Для наглядности использовались специально нарисованные упрощённые схемы устройства мозга, к которым психолог обращался по мере изложения.

Например, мать накричала на ребенка, чтобы предупредить его попытки исследовать возможности использования по назначению ведра с половой тряпкой (негигиенично!). В ответ запускается следующий процесс: головной мозг автоматически фиксирует наличие угрозы (ребенок испугался); включаются механизмы стрессовой реакции (частое дыхание, оцепенение как форма концентрации, создающая возможность быстрого запуска экстремальной работы определённых органов), выброс адреналина (незначительное расширение зрачков), перераспределение энергии ведет к уменьшению питания некоторых органов, менее значимых в этот момент (физическое самочувствие неприятное, потому что организм обделен обычной нормой ресурсов). Такая реакция автоматична, имеет инстинктивный характер. В это время высоко активированы стволые структуры головного мозга, которые и получают существенную долю ресурсов для работы. Непосредственно к ним примыкает лимбическая система мозга, отвечающая за эмоционально-мотивацион-

ный аспект реагирования и активируемая, благодаря этому соседству. Её активация проявляется в неприятных телесных ощущениях (чувство опасности), негативных эмоциях (страх, отверженность, растерянность...) и способствует запоминанию внешнего воздействия как того, что все это вызывает.

Чаше всего не нашедший своего удовлетворения исходный исследовательский посыл на активность, сулящую удовольствие, стимулирует новые попытки, но уже в другом направлении: ребёнок «лезет к маме» чтобы получить помощь и поддержку. В ответ он получает от раздраженной матери свежую порцию недовольства, цепочка реагирования вновь воспроизводится и закрепляется, ассоциируясь с первичным стимулом – попыткой поиграть в уборку. Неудивительно, если впоследствии ребенок будет избегать ситуации уборки и всех элементов ассоциирующихся с ней.

Аналогичным образом анализировались и другие неблагоприятные варианты детско-родительского взаимодействия: 1) игнорирование просьб ребенка (помочь с домашней работой); 2) отсутствие эмоциональной реакции родителей в общении (на рассказ ребенка о пережитых ситуациях в школе) и т. д.

Далее обсуждались ситуации продуктивного взаимодействия. В дополнение психолог рекомендовал книги, написанные простым языком, с хорошими и дельными советами. Родители всегда заинтересованно записывали авторов и названия, и, как показали проведенные впоследствии консультации, действительно обращались к рекомендованной литературе, постепенно расширяя свой библиофонд.

Столь насыщенный физиологическими подробностями разбор обыденных ситуаций в соотнесении с привычными формами психологического информирования может казаться избыточным, но именно такое изложение, как показала практика, на первых этапах взаимодействия вызывает гарантированное внимание родителей. Свидетельством заинтересованности служат родительские вопросы и просьбы о рекомендациях. В последнем случае психолог приглашает на личную встречу.

Кроме лежащей, что называется на поверхности, задачи информирования психолог в этом случае решает и еще несколько: 1) знакомство с родительским коллективом; 2) демонстрарование открытости, готовности к сотрудничеству; 3) создание и укрепление в глазах родителей имиджа квалифицированного специалиста.

Как показала практика, достаточно провести два подобного рода родительских собрания в начальной школе (в каждом классе или параллели), чтобы взаимоотношения с родителями приобрели открытый, взаимозаинтересованный характер. Родители проявляют готовность прислушиваться к словам психолога, активно применять полученные от него новые знания, не боятся обратиться с волнующими вопросами.

Данный способ является достаточно простым и действенным методом включения родителей в активное сотрудничество с психологической службой школы.

Библиографические ссылки

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Данилова Н. Н. Психофизиология : учебник для вузов. М. : Аспект Пресс, 2012. 368 с.
3. Гликман И. З. Основы мотивации учения // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 64–81.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с.
5. Лукьянченко Н. В., Аликин И. А. Социально-психологические аспекты помощи родителям детей с особенностями развития [Электронный ресурс] : учеб. пособие. Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2018. 133 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/71589.html> (дата обращения: 20.10.2017).
6. Савельев С. В., Негашева М. А. Практикум по анатомии мозга человека. 2-е изд. М. : ВЕДИ, 2005. 200 с.

© Кузькина К. О., Лукьянченко Н. В., 2017

НА ПУТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СОВЕРШЕНСТВУ

Е. И. Кулько

*старший преподаватель, Белорусская государственная
сельскохозяйственная академия,
г. Горки, Республика Беларусь
E-mail: Kulko1612@yandex.ru*

Вопрос приобретения педагогических навыков и формирование педагогического мастерства в настоящее время стоит очень остро. Было время, когда наработанный за долгие годы опыт преподавания отменялся как старое, «застойное», ненужное. В настоящее время мы возвращаемся к прошлому, перечитываем Я. А. Каменского, А. С. Макаренко и многих других выдающихся педагогов, вдумываемся, анализируем их деятельность, и все больше убеждаемся, что их деятельность и их опыт приемлем сегодня. Чтобы работать успешно, каждый преподаватель должен владеть педагогическим мастерством, поскольку только мастерство может обеспечить эффективные результаты труда педагога. Насколько высок будет уровень педагогического мастерства преподавателя, настолько высок будет уровень теоретических и практических знаний и умений каждого учащегося.

Педагогическое мастерство не является одинаковым и общим стандартом для всех преподавателей, степень его зависит от совершенствования, от работы, от творческого труда каждого преподавателя и развивается в процессе этого труда [1, с. 355]. Профессионализм преподавателя может иметь различные уровни и степени. Есть просто умелый преподаватель, который проводит обучение и воспитание на обычном профессиональном уровне. Есть преподаватель, который проявляет педагогическое мастерство и добивается высоких результатов в своей работе. Многие же преподаватели, кроме мастерства, проявляют педагогическое творчество и своими находками обогащают методику обучения и воспитания. Есть преподаватели – новаторы, которые делают настоящие педагогические открытия, прокладывают новые пути в обучении и воспитании, обогащают педагогическую науку.

От обычной педагогической умелости мастерство педагога отличается более совершенным его уровнем, высокой отточенностью используемых учебных и воспитательных приемов и их своеобразной комбинацией. Главное в нем – реализация и осуществление на практике педагогической теории и передового опыта учебно-воспитательной работы, которые сопутствуют достижению высоких показателей в обучении и воспитании.

Общие признаки педагогического мастерства: сильные и глубокие знания, развитые умения и навыки, авторитет в научно-исследовательской, рабочей, методической деятельности, широта кругозора и способность находить эффективные методы, приемы и способы для достижения цели обучения. Педагогическая деятельность осуществляется в различных направлениях, а значит, в каждом из них может проявляться и мастерство. Поэтому можно говорить о педагогическом мастерстве в широком смысле, или о мастерстве воспитания, или о мастерстве обучения, или о мастерстве организации и управления учебно-воспитательным процессом. Мастерство – это «высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей. Педагог мастер своего дела – это специалист высокой культуры, глубоко знающий свой предмет, хорошо знакомый с соответствующими отраслями науки или искусства, практически разбирающийся в вопросах психологии, в совершенстве владеющий методикой обучения и воспитания» [1, с. 124].

В педагогической теории исторически сложились два подхода к пониманию педагогического мастерства.

Первый связан с пониманием методов педагогического труда, второй базируется на утверждении, что личности педагога, а не методу принадлежит ведущая роль в воспитании. Но поскольку метод неотделим от личности педагога, то никакого противопоставления тут

нет, разница только в том, под каким углом зрения рассматривается мастерство – как метод через личность его реализующего или через личность педагога, реализующую метод.

Чтобы овладеть мастерством, надо многое знать и уметь. Надо знать законы и принципы воспитания, его слагаемые. Нужно уметь в совершенстве пользоваться эффективными технологиями учебно-воспитательного процесса, правильно выбирать их для каждой конкретной ситуации, диагностировать, прогнозировать и проектировать процесс заданного уровня и качества.

Мастерство преподавателя выражается прежде всего в умении так организовать учебный процесс, чтобы при всех, даже самых неблагоприятных условиях добиваться нужного уровня воспитанности, развития и знаний у обучаемых. Настоящий преподаватель всегда найдет нестандартный ответ на любой вопрос, сумеет по-особому подойти к обучаемому, зажечь мысль, взволновать его. Такой преподаватель глубоко знает свой предмет, перспективы развития той науки, основы которой преподает, он знает современную литературу, новости культуры, спорта, умеет проанализировать международные события, он постоянный читатель популярных журналов, которые любят его воспитанники. Но одних знаний мало. Преподаватель может знать и любить предмет, но не владеть умением донести свои знания.

Итак, мастер – это преподаватель, в совершенстве владеющий современными методами преподавания. Большинство преподавателей при желании и должных условиях в состоянии овладеть основными современными приемами обучения. Путь к этому нелегок, требует напряженной систематической работы. Нельзя, конечно, механически перенимать опыт другого преподавателя. Искусство преподавателя особенно проявляется в умении учить на занятиях. Опытный педагог добивается от студентов усвоения программного материала именно на занятиях. Секрет успеха опытных преподавателей состоит в умении управлять деятельностью студентов. Преподаватель-мастер как бы дирижирует всем процессом образования знания, способен управлять работой студентов, развивая их умение активно овладевать материалом.

Еще одним важным показателем мастерства является умение активизировать обучаемых, развивать их способности, самостоятельность, пытливость. Преподаватель-мастер должен обладать даром заставлять думать на занятиях, используя разнообразные методы для активизации процесса обучения.

Следующая составная часть педагогического мастерства – это умение эффективно проводить воспитательную работу в процессе обучения, формировать у студентов высокую нравственность, чувство патриотизма, трудолюбие, самостоятельность. Преподаватель, не владеющий мастерством, как бы навязывает знания, не требуя рассуждения. Преподаватель-мастер умеет сделать корень познания не горьким, а сладким. Задача преподавателя – найти путь к выработке положительных эмоций в самом процессе учения. Это простые приемы: смена методов работы, эмоциональность, активность преподавателя, интересные примеры, остроумные замечания и т. п. Нельзя повторяться, нужно находить новые оригинальные способы. Эти приемы дают не только временный успех, они способствуют росту симпатии к преподавателю, решают главную задачу – вырабатывают устойчивый, постоянный интерес к изучению учебной дисциплины.

Осуществление педагогической деятельности на низком или среднем уровне при наличии основ педагогического мастерства явление нередкое. Показатели педагогического мастерства должны отражать уровень осуществления педагогической деятельности и ее результаты, а не то, что является исходным для этого уровня, его основы. Основы педагогического мастерства, реализуемые в деятельности, это уже проявление профессионализма. Но судить о его уровне можно по тому, как решаются педагогические задачи и, в конечном счете, какие результаты будут достигнуты.

Определение уровня педагогического мастерства продолжает оставаться недостаточно разработанной проблемой, хотя и появились довольно интересные подходы к ее разработке.

В зависимости от результатов можно выделить четыре уровня мастерства:

- 1) репродуктивный (педагог умеет пересказать другим то, что знает сам, и так, как знает сам);
- 2) адаптивный (педагог умеет не только передать информацию, но и трансформировать ее применительно к особенностям объекта, с которым имеет дело);
- 3) локально моделирующий (педагог умеет не только передавать и трансформировать информацию, но и моделировать систему знаний по отдельным вопросам);
- 4) системно моделирующий знания (педагог умеет моделировать систему деятельности, формирующую систему знаний по своему предмету) [2, с. 64].

Педагогическая деятельность должна иметь гуманистическую направленность. Это означает, что все действия педагога подчинены реальным интересам личности учащегося. В отличие от психотерапевта, действующего с клиентом только в случае возникновения у таких тревожных состояний по мироощущению и по инициативе клиента, педагог должен организовать такую деятельность, которая бы не только просвещала и обучала другого человека, но и в известной мере предвосхищала бы возникновение тех самых конфликтов и несогласий с окружающим миром и внутри самого человека. В этом смысле гуманистическая направленность полностью отвечает основным задачам личностно-ориентированной педагогики – оказать содействие человеку в определении отношения к самому себе, другим людям, окружающему миру и к своей профессиональной деятельности. Но любая практическая деятельность человека есть отображение деятельности его интеллектуальной, эмоционально-волевой сфер (внутреннее поведение), вырабатывающих некую житейскую и профессиональную идеологию, сложившуюся на основе определенных принципов-программ. Следовательно, каковы принципы, таковы и взгляды, суждения, убеждения, потребности, таково и будет содержание его практической деятельности, ее средства, методы и способы.

Таким образом, гуманистическая направленность личности преподавателя является ведущим типом направленности, она предопределяет гуманистический характер профессиональной деятельности, выражающейся в осознании, разработке и реализации задач по оказанию педагогической помощи воспитанникам в их индивидуально-личностном развитии и становлении.

Гуманистическая направленность личности формируется на базе общечеловеческих ценностей (специфических социальных определений объектов окружающего мира, выявляющих их положительное или отрицательное значение на человека и общество: благо, добро, зло, прекрасное, безобразное). В современной педагогической культуре, являющейся частью культуры общечеловеческой, достойное место занимают прогрессивные концепции, утверждающие необходимость уважительного отношения к личности обучаемого, признание и защиту его прав на свободу и развитие, гуманистические и демократические принципы его воспитания и образования. Преподавателю необходимо с самых первых шагов в овладении профессией активно включаться в процесс профессионального самоосознания с целью формирования гуманистической направленности собственной личности, поскольку она является одним из важнейших факторов успешности профессиональной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Азаров Ю. П. Тайны педагогического мастерства : учеб. пособие. М., 2004. 432 с.
2. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства. М. : Академия, 1999. 156 с.

© Кулько Е. И., 2017

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОДУКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ: ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ*

Н. В. Лукьянченко

*доцент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация*

Анализ проблем профессионального взаимодействия представителей социэкономических профессий показал, что аккумулярующим сущность его социально-психологических аспектов является понятие профессиональной культуры. Что говорится о профессиональной культуре специалистов профессий типа человек–человек в научных и научно-методических источниках? В далеко разбросанных границах вариантов понимания сущности профессиональной культуры можно определить несколько подходов. Их специфичность связана с широтой задаваемого контекста.

1. Самое локальное, узкое понимание трактует профессиональную культуру с точки зрения этики поведения. Это свод правил своего рода «профессиональной вежливости». Культура в таком понимании обладает высокой степенью «предписанности» и оценочности. Основное требование к профессионалу – соответствие его действий «протоколу», регламенту, писаным и неписаным правилам служебного этикета [3].

2. В другом понимании профессиональная культура выражает степень овладения специфическими для данной профессии видами действий и очень близко понятиям профессионализм и мастерство. В одном из определений говорится, например, что профессиональная культура – это мера, качество деятельности человека в определенной, строго ограниченной области его профессии ... совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда. Профессиональная культура предполагает усвоение норм, обычаев и традиций профессиональной деятельности [5]. Как видим, и здесь речь идёт о высокой степени нормативности, но уже со стороны инструментального аспекта деятельности профессионала.

3. В третьем подходе профессиональная культура определяется как совокупность личностно-профессиональных качеств, составляющих некоторую целостность. Так, например, профессиональная культура педагога-психолога рассматривается синтез профессиональной компетенции, профессионально важных качеств, мотивационно-ценностного отношения к психолого-педагогической деятельности, специфических видов и способов поведения, которые обеспечивают творческое решение психолого-педагогических задач [1]. Особо подчёркивается необходимость сочетания собственно профессиональной и социальной компетентностей [4]. Качество культуры здесь связывается уже с проявлениями творчества, а не требованиями нормативности.

4. Наиболее глобальное понимание заключается в том, что профессиональная культура определяется как часть или проявление общей культуры. Целостность профессиональной культуры не означает её замкнутости и предполагает постоянное взаимодействие со множеством контекстов. Это соответствует самой природе трудовой деятельности, поскольку труд – это всегда функция, заключающаяся в производстве продукта, необходимого и востребованного не для «внутреннего» пользования, а для иных социальных субъектов. Профессиональную культуру в её высшем проявлении характеризуют одновременно 1) высокий уровень инструментального обеспечения; 2) способность творчески решать

* Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, Правительства Красноярского края, Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности в рамках научного проекта № 16-16-24022.

профессиональные задачи, выходя из рамок рабочих шаблонов; 3) экологичность взаимодействия с «иными» контекстами, как более широкими (общая культура), так и рядоположенными (культура других социальных субъектов). Экологичность в данном случае, есть «соразмерность» контексту взаимодействия. При этом подчёркивается такая характеристика культуры, как её сложность и многомерность [3].

«Несоразмерность контексту», отсутствие должного уважения к его специфике приводит к тому, что человек становится, по меткому выражению К. Маркса «профессиональным идиотом», не видящим ничего дальше своего узкого и ограниченного участка, который как бы заслоняет, загораживает, закрывает собой весь остальной мир (Приведено по: [3]). Вот какой гротескный пример такой ограниченности приводит современный американский менеджер Х. Маккей в книге «Как уцелеть среди акул».

Рассказывают, что один управляющий не мог по ряду обстоятельств пойти на концерт, где исполнялась «Неоконченная симфония» Ф. Шуберта, и отдал свой билет специалисту, занимающемуся анализом эффективности деятельности, а затем «получил следующий отчет:

1. В течение длительного времени четыре музыканта, играющие на гобоях, ничем не были заняты. Число их следует уменьшить, а их работу следует распределить среди всего оркестра.

2. Сорок скрипок исполняли одну и ту же мелодию. Это представляется ненужным дублированием, и это подразделение необходимо резко сократить. Если требуется громкое звучание, то этого можно достичь с помощью электронного усилителя.

3. Значительные усилия были затрачены на исполнение нот в одну восьмую и одну шестнадцатую. Это представляется чрезмерным украшательством, и все ноты следовало округлить до одной восьмой. Если это будет сделано, то позволит использовать стажеров и специалистов более низкой квалификации.

4. Нет никакой пользы в повторении на рожках мелодии, которая уже прозвучала в исполнении струнных инструментов. Если устранить все эти излишества, то продолжительность концерта сократится до двадцати минут. Если бы Шуберт обратил внимание на эти детали, то он, вероятно, все-таки смог бы закончить свою симфонию» [7].

На основе результатов теоретического анализа проблемы профессиональной культуры и систематизации опыта и исследований профессионального взаимодействия представителей социэкономических профессий сложилось представление о совокупности характеристик их профессиональной культуры, которые, на наш взгляд необходимы для обеспечения «экологичной продуктивности» профессиональной деятельности.

Речь идёт о следующих характеристиках:

- 1) ориентированность на ресурсные аспекты личности и ситуации;
- 2) системное видение профессиональной ситуации;
- 3) владение средствами экологичного воздействия;
- 4) личностно-профессиональная ответственность, опирающаяся на рефлексию потребностной удовлетворённости субъектов образовательного процесса.

Остановимся на каждой характеристике в отдельности.

1. Ориентированность на ресурсные аспекты личности и ситуации.

Ф. Е. Василюк, определяя меру ответственности специалиста в практике взаимодействия, писал, что от него зависит, что будет искать человек с его помощью в своей душе [2]. Для иллюстрации этого положения можно привести примеры из работы школьных психологов. Два примера, лежащие в одном тематическом поле «психологическая готовность к школе» альтернативны по своему характеру: отрицательный и положительный.

Первый описывается со слов студентов, которые проходили практику в центре сопровождения и должны были провести анализ коррекционного занятия. На данном занятии основными участниками были психолог, мальчик с задержкой психического развития и его отец. По характеристике психолога, как отец, так и сын – исключительно трудны в коррекционном плане. Отец, например, даже не мог понять инструкции к даваемому сы-

ну заданию. «Туговат». Надо сказать, что этот «туговатый» отец, имел собственное предприятие с весьма неплохими доходами, что характеризует его как человека, понимающего множество аспектов, связанных с функционированием рынка, производственными вопросами, управлением людьми, которые психологу даже и не знакомы. А другой потрясающий момент: этот, по всей видимости, очень занятой человек ходил со своим сыном на занятия, чтобы лучше понять, как ему помочь. Какой мощный ресурс остался мало задействованным! Цели данного занятия определялись как выявление и коррекция мотивации в учебной ситуации. Понятно, что ни учебной, ни познавательной мотивации у малыша не было, что и показала проведённая психологом диагностическая методика, в которой содержался рассказ о путешественниках, потерпевших в море кораблекрушение, и необходимо совершить некоторые выборы действий, которые и являются диагностическими с точки зрения доминирующего типа мотивации ребёнка. К сожалению психолога мотивации вообще никакой не было. Такая серьёзная мотивационная дефицитарность делала весьма затруднительным определение точек опоры и направления коррекции. При столь «глубоких умозаключениях» у психолога почему-то не возникало простой идеи о том, что ситуация морского путешествия, описываемая вербально, на самом деле для шестилетнего мальчика с задержкой психического развития излишне абстрактна, непонятна, говоря простым языком – «пустой звук». Единственное, что привлекало его на занятии – висячая каруселька с фигурками животных. «И, как, – спрашиваю студентов, – психолог задействовал карусельку в работе с мальчиком?». «Что вы, он же заниматься должен», – убеждённо отвечают студенты, уже впитавшие объяснительные конструкции психолога о трудностях работы. В итоге единственный актуализированный в той ситуации мотивационный ресурс остался не востребуемым.

Второй пример (положительный) – занятия, в которых принимает участие мальчик с психофизическим инфантилизмом, будущий «Мистер Хроническое беспокойство для учителя». Цель – формирование основ произвольности. Первоначально психолог планировала проводить (и начала это осуществлять) графический диктант: «Клеточка вверх, две клеточки вправо...». Неугомонный шестилетка узрел на столе книги А. З. Зака с развивающими заданиями: «Что это?» «Это тебе рано», – урезонивает психолог. Но мальчик не унимается: «Что это?». Психолог объясняет. Мальчик радостно пробует решать, увлекается до полной поглощённости процессом. Именно эти задания психолог в дальнейшем использует в формировании основ произвольности и учебной деятельности. Инфантилизм – это ведь не только недостаток саморегуляции, но и живость, непосредственность восприятия и реагирования. А это, с одной стороны, даёт возможности развития креативных характеристик познавательной деятельности, с другой, при грамотной организации процесса обучения, может лечь в основу формирования более зрелых форм мотивации. Что собственно, и было сделано внимательным психологом.

Вместе с тем способность видеть множественные ресурсы предполагает выбор точки воздействия для наиболее продуктивного и экологичного получения результата. Для этого необходимо, чтобы профессиональное видение было не только ориентировано на ресурсы, но и обладало системными характеристиками.

2. Системное видение профессиональной ситуации.

При всей кажущейся едва ли не одиозной понятности требования системности, дело обстоит не так просто, как подаётся в стереотипах планов и отчётов – «чем больше, тем лучше». Системность предполагает, что мы опираемся на представление о многоуровневости, многофакторности психических феноменов и их детерминации. А отсюда может «логически» вытекать вывод о том, что «настоящая работа» и должна быть направлена на множество факторов, поэтому зачастую качество сводится к количеству. При этом упускается важнейший аспект понятия «система». Это не просто множество (набор) элементов. Все элементы и уровни взаимосвязаны. Последнее означает, что, осуществляя любое воздействие в рамках данной системы, мы получаем «отклик» в виде изменения множества её составляющих. Характеризуя системный подход, А. В. Черников говорит о том, что

он позволяет рассматривать любую единицу и как самостоятельную, и как интегрированную часть целого, в зависимости от уровня «разрешения», который мы выбираем для рассмотрения системы [8]. В таком случае системность мышления психолога заключается в способности использовать «аналитическую оптику», меняя фокусы и «разрешение» своего видения, свободно маневрируя в аналитике между элементами и уровнями (например, отдельных психических функций, целостной личности, диадного взаимодействия, отдельных микрогрупп, целостной организации). И «высший пилотаж», эстетика работы заключается не в набирании как можно больших аспектов воздействия, а в выборе оптимальной с точки зрения продуктивности и экологичности точки приложения усилий.

Особая роль в формировании системного видения профессиональной ситуации, на наш взгляд, принадлежит социальной психологии. Её потенциал в данном аспекте задействован недостаточно. Именно социальная психология даёт возможность понять роль внешних, экзогенных контекстов в поведении человека. А, понимая механизмы действия социально-психологического контекста, можно проектировать характеристики этого контекста, оптимизируя их в соответствии с конкретными целями или общими ориентирами благоприятных условий развития и самореализации личности. Так, теории межгрупповых отношений, в которых даются объяснения спонтанной враждебности между представителями разных групп, позволяют создать условия для формирования толерантности, вполне реализуемые, в организациях и учреждениях, причём без дополнительных затрат.

3. Владение средствами экологичного воздействия.

Практика показывает, что «экологичность» профессионального воздействия может быть обеспечена за счёт таких его аспектов как включение «понимающих» техник (таких, как активное слушание), соблюдение «баланса инициатив» (диалогичность, стимулирование коммуникативных вкладов каждого из участников) и целенаправленное фокусирование внимания и восприятия на продуктивных аспектах ситуации.

4. Личностно-профессиональная ответственность, опирающаяся на рефлексию потребности удовлетворённости субъектов взаимодействия.

Здесь также необходимо сделать уточнения, касающиеся проблемы профессиональной культуры специалистов социомических профессий. Ведь ответственность довольно часто обсуждается как важнейшее для них качество. Предполагается, что специалист эффективность собственных действий связывает с их качеством, не перекладывая ответственность на внешние обстоятельства. Вместе с тем сам характер этих действий и соответственно, понимание ответственности, структурируется в зависимости от того, как специалист соотносит себя с социальным контекстом собственной деятельности, с теми «иными», которые являются соучастниками процесса. Условно можно выделить определённые уровни такого соотношения [6]. На самом низшем уровне специалист ощущает себя как моно-носителя понимания всей ситуации. Отсюда вытекает тенденция к абсолютизации профессиональных догматов и процедур, высокая стереотипизированность действий и ассоциирование эффективности деятельности с её интенсивностью. На втором уровне специалист идентифицирует себя с интерактивной составляющей своей профессиональной роли и рассматривает себя как мастера воздействия. С профессиональной точки зрения это может быть даже очень неплохой вариант «мастера», но экологичность его действий остаётся под большим вопросом. На третьем уровне восприятие своей профессиональной роли задаётся в широком масштабе целостного баланса взаимодействия множества позиций субъектов взаимодействия, базируется на понимании их потребностей субъектов образования и нахождении потребностного равновесия участников взаимодействия.

Библиографические ссылки

1. Блаженко А. В. Формирование профессиональной культуры будущих педагогов-психологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2009.
2. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С. 15–32.

3. Игнатов В. Г., Белолипецкий В. К. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность. Ростов н/Д : МарТ, 2000.
4. Кононенко Б. И. Культурология. Большой толковый словарь. М. : Вече 2000, АСТ, 2003.
5. Кравченко А. И. Культурология : учеб. пособие для вузов. М. : Академ. проект, 2001.
6. Лукьянченко Н. В. Проблема идентичности в социальной психологии: новый ракурс понимания // Проблемы соотношения и взаимодействия : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (15–16 октября 2012 г., Пенза – Прага – Колин). Науч.-исслед. центр «Социосфера», 2012. С. 6–12.
7. Маккей Х. Как уцелеть среди акул. М. : Экономика, 1991.
8. Черников А. В. Системная семейная терапия: интегративная модель диагностики. М. : Класс, 2001.

© Лукьянченко Н. В., 2017

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

С. А. Месникович

*доцент, Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь*

В. С. Кузьмич

*студент, Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь*

Современное образование представляет собой универсальную форму становления и развития психических свойств и качеств, позволяющих человеку быть не только ресурсом трудовой деятельности но, прежде всего, подлинным субъектом социальных отношений, делового и личностного общения. Важнейшей психолого-педагогической проблемой высшей школы является подготовка специалистов, способных проявлять активную жизненную позицию в нестандартных ситуациях, творчески подходить к решению различных задач производства и межличностных отношений [2, с. 139].

Следовательно, обучение студентов будущей профессии не сводится только к передаче им узкопрофессиональных знаний и умений. Оно включает в себя формирование психологической культуры обучающихся. Особый акцент учёными и практиками ставится на изучении психологических основ педагогического труда и личности учителя.

Научный интерес к профессиональной деятельности педагога обусловлен чрезвычайной важностью роли учителя в становлении и развитии молодого поколения. В связи с этим актуальным является исследование характеристик потребностно-мотивационной сферы студентов – будущих педагогов.

Подготовка конкурентно способного, компетентного и нравственного профессионала в области образовательной деятельности невозможна без сформированного у него ценностного отношения к педагогической профессии. По данным Н. А. Шепиловой, основным критерием определения сформированности ценностного отношения к педагогической профессии является продвижение студента от более низкого уровня развития к среднему, а от него – к высокому. Критериями, характеризующими эти уровни, являются: отношение к содержанию деятельности (мотивация учения, осознание педагогических знаний); отношение к себе (самооценка, принятие социальной роли педагога); отношение к детям, детству (признание ценности субъект-субъектных отношений, уровень эмпатии); отношение к профессии (мотивация выбора профессии, сформированность нравственно-этических качеств) [3].

Важным в психологическом сопровождении обучения студентов –первокурсников является изучение представлений обучающихся о мотивах выбора профессии, её специфике, трудностях и путях преодоления. Согласно Е. П. Ильину, выбор профессии представляет собой сложный и порой долгий мотивационный процесс, от которого во многом зависит удовлетворённость человека своей жизнью и который происходит с ориентацией субъекта на имеющиеся у него социальные ценности [1, с. 270].

А. К. Байметов, изучая мотивы педагогической деятельности, все их разнообразие объединил в три группы:

- 1) мотивы долженствования;
- 2) мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом;
- 3) мотивы увлеченности общением с детьми («любовь к детям») [1, с. 279].

Нами была предпринята попытка изучения представлений об отношении студентов – педагогов к профессиональной деятельности. Мы исходили из понимания того, что имен-

но представления, как основа ценностно-смысловой сферы личности, отражают мотивационную сферу субъекта. В качестве диагностического инструментария использовалось анкетирование. Обработка результатов осуществлялась с применением контент-анализа с последующим частотным анализом. В исследовании приняли участие студенты первого курса исторического факультета БГПУ имени М. Танка.

Согласно полученным данным, к основным категориям, отражающим ответ на вопрос о том, что для первокурсников значит педагогическая профессия, относятся следующие:

- смысл жизни 30 %;
- работа с детьми 26,6 %;
- уважаемая профессия 20 %;
- очень сложная и ответственная профессия 10 %;
- профессия, дающая просвещение учащимся 6,7 %;
- возможность сделать мир лучше 6,7 %.

Главным в обучении профессии педагога респонденты считают:

- освоение и изучение своего предмета 40 %;
- выработка у себя ответственности за профессионализм 40 %;
- знания, умения и навыки, получаемые в университете 20 %.

Показателем успешной деятельности молодого педагога, согласно представлениям первокурсников являются:

- навыки общения с детьми 26,7 %;
- авторитет и уважение со стороны учеников 26,6 %;
- появление интереса к предмету у учеников 16,7 %;
- адекватное преподнесение материала ученикам 13,3 %;
- уверенность в себе 6,7 %;
- личный пример учителя 6,7 %;
- победа учащихся в предметных олимпиадах 3,3 %.

Молодой учитель, по результатам исследования, может столкнуться с такими профессиональными затруднениями, как:

- непослушные ученики 34,8 %;
- недостаток личного опыта 19 %;
- плохая успеваемость учащихся 14 %;
- невысокая заработная плата 12,4 %;
- неуверенность в себе 7,4 %;
- сложный коллектив 6,6 %;
- ориентация в методике преподавания 1,7 %.

В единичных ответах содержалось утверждение: «у молодого учителя нет трудностей».

По результатам анкетирования, в качестве основных мотиваторов для молодого педагога при затруднениях в работе выступают:

- достойная заработная плата 30,9 %;
- получения удовольствия от своей работы 26,2 %;
- любовь к своей профессии 22,3 %;
- хорошие результаты учеников 16,2 %;
- стремление сделать мир лучше 8,8 %;
- самосовершенствование 6,7 %.

В единичных ответах содержалось предположение: «получение премии».

Интересным для нас был ответ на вопрос о том, какими качествами характеризуются современные молодые учителя с точки зрения студентов-первокурсников. Наибольшую частотность получили следующие качества:

- организованность;
- умение выслушивать;

- умение брать на себя ответственность;
- коммуникабельность;
- терпение;
- трудолюбие;
- владение преподаваемым предметом.

Таким образом, приведенные результаты дают основания полагать, что у студентов первого курса имеется позитивное отношение к выбранной ими профессии. При определении затруднений, характерных для профессиональной деятельности молодого педагога, респонденты в большей мере выделяют затруднения в сфере взаимодействия. Полученные данные могут быть использованы для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в вузе.

Библиографические ссылки

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000. 512 с.:
2. Месникович С. А. Теоретические и прикладные аспекты проблемы зависти в современной психологии // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 2. Вып. 15 / под ред. М. И. Демчука, В. Ф. Беркова и др. Минск : РИВШ, 2015. С. 139–145.
3. Шепилова Н. А. Социально-педагогическая адаптация студентов вуза в процессе формирования их ценностного отношения к педагогической профессии [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/sotsialno-pedagogicheskaya-adaptatsiya-studentov-vuza-v-protsesse-formirovaniya-ikh-tsennost> (дата обращения: 20.10.2017).

© Месникович С. А., Кузьмич В. С., 2017

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Н. А. Попкова

*магистрант, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация*

Социально-экономические и социокультурные преобразования в нашей стране за последнее десятилетие потребовали модернизации системы дошкольного и школьного образования, где на первый план выходят вопросы повышения кадрового потенциала педагогов образовательной организации и ценности саморазвития, самосовершенствования, самореализации в профессии. Это актуализирует проблему адаптации педагогов к профессиональной деятельности, поиск методов и технологий ее успешного осуществления. Ведь она, в свою очередь, дает возможность молодому работнику достичь профессиональной компетентности, интегрироваться в профессиональную среду, создать фундамент для дальнейшего профессионального развития.

Все виды трудовой деятельности можно очень обобщенно и условно подразделить на две основные группы: физическую и мыслительную. Как принято полагать, физическая трудовая деятельность более тяжелая и напряженная, нежели мыслительная. Современная практика опровергает данную точку зрения. «Мыслительный труд в настоящее время, предполагающий использование различных средств, прежде всего, информационных технологий, требует значительных усилий, сопровождаясь существенной физической и психической нагрузкой на человека» [3, с. 134].

Профессиональные и личностные качества педагогов имеют длительную историю изучения как в отечественной, так и зарубежной психологии. Поскольку профессиональная деятельность педагога во многом определяется особенностями социальной ситуации общественного развития, педагог всегда становится главной фигурой любого реформирования.

Особенности профессиональной деятельности современного педагога исследуются под углом зрения самых различных подходов и позиций: с позиции характеристик личностных и профессионально значимых качеств педагога; в рамках совершенствования профессионального мастерства педагога; вопросов подготовки педагогических кадров и развития системы непрерывного профессионального образования; рассматриваются основы управления образованием и процессами профессионального роста педагога [2, с. 56].

Можно выделить ряд компонентов, занимающих существенное место в структуре требований к педагогу:

- выдержка и умение владеть собой, – необходимость анализа других людей ведет к обостренному самоанализу и делает его более чувствительным к фрустрирующим факторам;

- педагогу важно иметь адекватную самооценку, понимать свои способности, сильные и слабые стороны, чтобы управлять ситуацией общения с воспитанниками школы или детского сада;

- необходимость непрерывной оценки личностных и профессиональных проблем воспитанников требует способности к рефлексии и высокого уровня личностного развития;

- выраженная ориентация на ценность другого человека предполагает адекватное восприятие педагогом своих возможностей для воздействия на этого другого человека (ребенка, родителей);

- важна произвольность внимания, так как деятельность педагога направлена на только на обучение и воспитание, но и на понимания чувств и эмоции воспитанников;

- должно быть хорошо развито словесно-логическое и образное мышление, способствующее качественному общению.

По нашему мнению, успешность профессиональной деятельности – это интегральная характеристика педагога, проявляющаяся в деятельности и в общении, характеризующая-

ся взаимодействием индивидуально-личностных и профессионально важных качеств и включающая ряд компонентов: когнитивный (конгруэнтность сформированной картины профессии с профессиональными и личностными качествами специалиста); субъектно-психологический (личностные конструкты); ценностно-мотивационный (структура мотивационно-значимых потребностей); поведенческо-деятельностный (построение деятельности на основе знаний личностных конструктов, ориентация в деятельности на знание ПВК и самосовершенствовании в профессии); эмоциональный компонент (степень удовлетворенности трудом) [1, с. 24].

Важным компонентом в структуре личности педагога выступает уровень развития профессионально важных качеств, под которыми необходимо понимать индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения (В. Д. Шадриков).

Пользуясь методикой Е. А. Климова для составления аналитической профессиограммы педагога, можно выделить следующие особенности профессии: тип мышления – словесно логический; восприятие – межличностное, социальное; память – произвольная и непроизвольная, логическая; внимание – произвольное; свойства нервной системы – уравновешенность, затем сила и подвижность; коммуникативные характеристики – организаторские способности, готовность к лидерству; мотивация – устойчивая, согласованная.

Таким образом, профессиональная успешность преподавателя психологии должна обеспечиваться личностными и профессиональными особенностями человека, его системой мотивов и характером направленности личности, которые способствуют достижению профессиональной успешности. При этом необходимо помнить, что профессиональная успешность педагога выступает комплексным явлением, которая вбирает в себя личностные и профессиональные характеристики, его самочувствие, его способность эффективно выстраивать взаимоотношения с обучающимися, коллегами и представителями администрации образовательного учреждения.

В эмпирической части нашей публикации мы представили результаты изучения психологических факторов успешности профессиональной деятельности специалистов.

Эмпирическое исследование проходило на базе МКОУ «Высотинская СОШ» (с. Выотино, ул. Школьная, 2); МКОУ «Татарская основная общеобразовательная школа» – филиал МКОУ «Сухобузимская средняя школа» (д. Татарская, ул. Новая, 1); МКДОУ «Сухобузимский детский сад № 4» комбинированного вида (с. Сухобузимское, ул. Ленина, 75б); «Сухобузимского детского сада № 3» – филиала МКДОУ «Сухобузимский детский сад № 4» (с. Сухобузимское, ул. Юбилейная, 1). В общей сложности в исследовании принимали участие педагоги школ и детских садов в количестве 20 человек.

Исследование проводилось при помощи: методики определения направленности личности (А. А. Реан), методики изучения ценностных ориентаций (М. Рокич), методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина), методики СЖО (в адаптации Д.А. Леонтьева), морфологического теста жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина), методики «Оценка социально-психологической адаптированности» (Е. В. Змановская), методики мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. А. Реана), опросника формально-динамических свойств индивидуальности (В. М. Русалов), шестнадцатифакторного личностный опросник (Р. Б. Кеттелл), методики по определению эмоционального состояния, настроения и самочувствия (В. А. Доскин и др.).

Диагностика показала, что 5 % специалистов имеют тенденцию к избеганию неудачи. 25 % испытуемых имеют тенденцию к достижению успеха. 20 % испытуемых имеют тенденцию к мотивации достижения успеха. 50 % испытуемых не имеют ярко выраженного мотивационного полюса, то есть им присуща тенденция избегания и достижения успеха. Мотивация к избеганию неудачи не была выявлена.

Результаты исследования ценностных ориентаций показали, что терминальные ценности, имеющие определенное конкретное значение для специалистов, это интересная

работа, любовь, материально обеспеченная, познание, продуктивная жизнь, развитие, развлечение, свобода, счастливая семейная жизнь, а инструментальные ценности, имеющие важное значение для специалистов это: аккуратность, жизнерадостность, независимость, непримиримость к недостаткам в себе и другим, самоконтроль, твердая воля, терпимость, широта взглядов, честность..

Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере позволила определить, что 45 % специалистам свойственна ориентация на деньги, 75 % специалистов показали ориентацию на свободу, 25 % – на труд. 20 % специалистам свойственна ориентация на эгоизм, 80 % – на альтруизм.

Осмысленность жизни (по тесту СЖО) показали 100 % специалистов, при этом наиболее выражены у специалистов следующие особенности смысловых ориентаций: нацеленность на результат, удовлетворенность от проживания жизни, целеустремленность.

Результаты морфологического теста жизненных ценностей позволяют говорить о том, что специалистам присущи следующие жизненные ценности: развитие себя, активные социальные контакты, сохранение собственной индивидуальности, креативность.

Результаты по методике «Оценка социально-психологической адаптированности» позволили выявить, что у 75 % специалистов преобладает социально-психологическая адаптированность, которая выражена реалистичной оценкой себя и окружающей действительности, личностной активностью, гибкостью, социальной компетентностью. У 25 % специалистов преобладает социально-психологическая дезадаптированность, для которой характерна неспособность полноценно взаимодействовать с окружающими, проявление конфликтности, эмоционального напряжения.

Анализ результатов по опроснику формально-динамических свойств индивидуальности (В. М. Русалова) позволил определить, что у специалистов на низком уровне находятся все показатели психомоторного развития, а также показатели по пластичности и скорости коммуникативной сферы. На среднем уровне находятся показатели по эргичности и эмоциональности коммуникативной сферы, что говорит о нормальной потребности в общении, среднем круге контактов, средневыраженном стремлении к установлению новых знакомств и средней степени общительности.

Таким образом, проведенное исследование показало, что успешности профессиональной деятельности специалистов зависит от большого количества индивидуально-личностных проявлений.

В научной литературе особенности профессиональной успешности педагога рассматривается с разных теоретических и методологических позиций, но всеми признается, что объективная деятельность педагога всегда зависит от его личностных характеристик и оценивается через призму компетентности педагогической деятельности.

Ведущим фактором профессионального развития педагога выступает его профессиональная успешность, которая выражается в сформированной человека как субъекта профессиональной деятельности и общения, усвоившего ценностные ориентации в профессии.

Библиографические ссылки

1. Конорюкова И. В. Психологические детерминанты успешности адаптации воспитателя дошкольной образовательной организации к профессиональной деятельности // Вестник Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2017. № 3. С. 23–27.
2. Кропачева А. А., Чотчаева Ф. И. Профессиональные и личностные факторы успешности преподавательской деятельности психолога // Вестник Ун-та Рос. акад. образования. 2015. № 4 (77). С. 55–62.
3. Махмузова А. Т. Психологическая безопасность личности как условие успешности профессиональной деятельности педагога // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2017. № 46. С. 132–137.

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ ЗАВИСИМЫХ

В. А. Спасёнова

*студент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: Victoria18Spasenova@yandex.ru*

Н. С. Ливак

*научный руководитель, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация*

Наше время характеризуется быстрым темпом жизни, рутиной, нестабильной экономической ситуацией в стране, безработицей и другими неблагоприятными факторами для спокойной жизни человека. Постоянный стресс, который приходится испытывать, накапливается, вследствие чего, человек становится морально ослабленным и находит «поддержку» в алкоголе или наркотических веществах. Родственники, друзья или просто те, кто небезразличен к зависимому человеку, обращаются за помощью в реабилитационные центры.

Психологическая поддержка таких пациентов начала оказываться еще в конце XVIII столетия. Данное направление начало развиваться в Америке, а именно в США в начале XX столетия, где стали функционировать клиники, в которых использовались разнообразные меры для решения психологических проблем зависимости пациентов [9].

В нашей стране в психиатрии и наркологии XIX–XX веков впервые предлагается лечить больных с алкогольной и наркотической зависимостью в специальных лечебницах, которые, в свою очередь, имели трудовые мастерские и условия для длительных сроков содержания [4, с. 576]. Наибольший вклад в изучение таких зависимостей был вложен академиком В. М. Бехтеревым. Он впервые поднял вопросы профилактики алкоголизма и предложил теоретически и практически обоснованную схему комплексного лечения пациентов, страдающих этой болезнью. Своими исследованиями он определил пути подхода к этой проблеме с биопсихосоциальных позиций, а также им были созданы теоретические предпосылки для дальнейшего изучения патогенеза и клиники алкоголизма, а для практического их воплощения – организован в 1911 г. Противоалкогольный институт [3, с. 87].

В настоящее время проблема зависимости человека от наркотических веществ, алкоголя или никотина является не только актуальной, но и трудно решаемой. Масштабы и темпы распространения алкоголизма, наркомании и токсикомании в стране таковы, что ставят под вопрос физическое и моральное здоровье молодежи и будущее значительной ее части, а это в ближайшей перспективе может привести к социальной нестабильности российского общества.

Так что же такое зависимость? Аддикция (зависимость) (англ. addiction – зависимость, пагубная привычка, привыкание), в широком смысле, – ощущаемая человеком навязчивая потребность в определённой деятельности [8, с. 11]. Добавим, что людей, у которых наблюдается пристрастие к чему-либо, называют «аддиктами».

В словаре «Longman Dictionary Of Contemporary English» термин «аддикт» имеет два значения:

- человек, который не в состоянии прекратить принимать препараты (наркотики);
- тот, кто чем-то очень сильно увлечен и тратит на это увлечение все свое время [1, с. 232].

Учёные В. Миллер и М. Ландри, изучая проблему аддикции, разделяли мнение отечественного исследователя С. А. Кулакова, которые объясняли аддиктивное поведение как некое нарушение поведения в отсутствии физической и индивидуальной психологиче-

ской зависимости [5, с. 164]. Большинство российских ученых, таких как В. С. Донских, Е. В. Змановская, Е. П. Ильин, Ц. П. Короленко, А. Е. Личко, Ю. В. Попов, Н. П. Фетискин и др. употребляют понятие «аддиктивное поведение» применительно к химическим веществам как форму злоупотребления ими, но еще не состояние зависимости. Также они рассматривали «аддиктивное поведение» как форму девиантного (отклоняющегося) поведения [1, с. 233].

Таким образом, можно отметить, что аддиктивное поведение является одной из форм девиантного поведения, которое выражается в уходе от реальности посредством изменения психического состояния. Иными словами, человек избегает реальность, которая его не устраивает. Суть аддиктивного поведения заключается в стремлении изменить своё психическое состояние посредством приема некоторых веществ или фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности.

Рассмотрим причины возникновения аддиктивного поведения. История употребления наркотических препаратов восходит к цивилизации шумеров, за 5 тысяч лет до нашей эры. Именно в раскопках тех времен были найдены первые письменные упоминания о приготовлении и употреблении опиума, который они называли «радость». Бесспорно, за 5 тысяч лет до нашей эры, люди не подозревали, какой вред может нести такая «радость», но, живя в современном мире, где постоянно можно услышать о вреде наркотиков, человек все равно употребляет их. На самом деле, причин и обстоятельств, непосредственно побуждающих людей прибегать к наркотикам или алкоголю, не так много. В подростковом и юношеском возрасте – это подражание, любопытство, вызванное рассказами сверстников либо лицами, заинтересованными в распространении наркотиков. В более зрелом возрасте – это кризисные ситуации, в которых человек с определенными чертами характера, о которых будет сказано дальше, стремится облегчить свое состояние, уйти от реальности. Другая причина – попадание человека в соответствующее окружение, где распространено употребление наркотиков [2, с. 11].

Помимо причин, возникающих у зависимых людей от химических веществ, выделяются факторы, предрасположенные к формированию зависимости. К. Н. Карпан и А. А. Рудийко выделяют следующие факторы [2, с. 18]:

- генетический фактор – влияние на развитие ребенка процессов в организме, обусловленных унаследованным от родителей набором генов. Иными словами, родители, имеющие химическую зависимость, передают по наследству детям гены, вследствие чего, дети приобретают врожденную предрасположенность к употреблению химических веществ;
- воспитательный фактор (семья) – то, в какой семье и атмосфере воспитывался ребенок, ставший впоследствии аддиктом. Насколько доступно доносились ребенку просьбы и требования от родителей, какая воспитательная стратегия применялась;
- среда (социум) – это возможность легкого и немедленного получения удовольствий, интересы окружающих.

Важно отметить то, что наркомания и алкоголизм – это эпидемия, которая разрушает человечество. Человек, который «заразился» ею, может вернуться в здоровое русло. Главная проблема – не все аддикты этого желают. Большая часть химически зависимых людей попадают в реабилитационные центры по наставлению семьи, друзей и пр., когда аддикт становится социально опасным, с которым жить уже невыносимо.

По мнению сотрудников здравоохранения и правоохранительных органов, в России на 2017 год страдают от наркотической зависимости от 640 тыс. до 7,3 млн человек. Первая цифра отражает количество тех, кто обратился за помощью и получил ее. При этом чаще всего вдвое больше людей боятся обратиться за квалифицированной помощью. Вторая цифра – это количество людей, которые хотя бы раз были пойманы полицией за употребление наркотических препаратов [10].

Сегодня в Красноярском крае находятся 15 реабилитационных центров для людей, страдающих наркотической или алкогольной зависимостью: коммерческих, государственных, религиозных центров, использующих авторские методики.

Процесс реабилитации в реабилитационном центре осуществляется в группе от 5 до 25 человек (обычно 10–12), которые на определенный период времени (обычно от 1 до 6 мес.) добровольно изолируются от внешнего мира (чаще для этого используется загородный дом) и под руководством специалистов (психологов, психотерапевтов, психиатров-наркологов, консультантов из числа реабилитантов с большим сроком трезвости, педагогов) посредством индивидуальных и групповых занятий постепенно отходят от зависимой модели жизни и возвращаются в полную трезвость. Следует отметить, что психологическая работа проводится и с родственниками реабилитанта.

В реабилитационных центрах главная цель – это оказать помощь реабилитантам, избавить от «болезни», научить жить без зависимости, вернуться в социум и предотвратить рецидив.

Психологическая служба, в организациях такого рода, является необходимой, потому что недостаточно реабилитировать зависимого только с помощью медикаментов или других средств. Цель деятельности психолога – мотивировать реабилитирующегося, проработать изменение поведения и продвижение в сторону выздоровления, а также профилактика рецидивов. Таким образом, в обязанности психолога входит:

- клинико-психологическая диагностика; первичная мотивационная работа (индивидуальная консультация, семейная консультация, работа с аналитическими мотивационными заданиями);
- индивидуальное поддерживающее консультирование на всех этапах реабилитационной программы;
- проведение тренингов коммуникативности, повышение уверенности в себе; индивидуальная и семейная психокоррекция на всех этапах реабилитации;
- подготовительная работа к клиническому разбору и клинико-психотерапевтической конференции [5, с. 15].

Согласно концепции К. Роджерса, технология психологической помощи в преодолении наркозависимости основана на методологии этапного саморазвития личности и построена в рамках стратегии саморазвития личности, где главный упор делается на психологическое содействие приведению в движение внутренних резервов пациента, его интеллектуально – личностного ресурса посредством полного принятия наркозависимого пациента [7, с. 190].

Психолог, работая с наркозависимым и наркозависимым человеком, применяет метод Г. А. Шичко, который представляет собой универсальный курс самоизбавления от вредных привычек [7, с. 189]. Этот метод, эффективно сочетающий самоперепрограммирование на трезвый образ жизни (посредством писания дневников) с получением колоссальной информации о мифах и реальности действий наркотических веществ на организм и роли наркомании в обществе. Следует добавить, что автор методики рекомендует делать записи следующих типов: самоотчет, самоанализ, план на завтра, самовнушение.

Одним из важных методов психолога, при работе с реабилитантом, является психокоррекция. Отметим, что в психокоррекции чаще ориентируются на настоящее и на будущее клиентов. Психокоррекция обычно ориентируется на среднесрочную помощь, в отличие от краткосрочной – до 15 встреч – помощи при консультировании и долгосрочной – до нескольких лет – помощи при психотерапии. Следует учесть, что в данной процедуре акцентируется ценностный вклад психолога, хотя отклоняется навязывание определенных ценностей клиенту [6, с. 7]. Для изменения поведения зависимого, психолог использует психоанализ, логотерапию, поведенческое направление (мультимодальное программирование или мультимодальная поведенческая коррекция), когнитивную психокоррекцию, рационально-эмотивную терапию, трансактный анализ, гештальт-терапии и др.

В практике используются различные методы, которые охватывают почти все аспекты психической динамики человека. Одна группа методов направлена на выявление бессознательных побуждений человека, лежащих в основе его поведения, другая группа методов акцентирует внимание на внутренних силах, которые помогут человеку справиться

с трудностями самостоятельно. С помощью третьей группы методов психолог старается довести до сознания пациента то, как он воспринимает действительность. И, наконец, с помощью четвертой группы методов психолог пытается побудить клиента изменить характер своего функционирования в группе или мобилизовать свои внутренние ресурсы с целью изменения поведения. Выбор и эффективность того или иного метода зависят от целого ряда факторов, среди которых немаловажную роль играют характер проблемы клиента, степень восприимчивости человека, а также личность психолога.

Следует отметить, что самое сложное в деятельности психолога при работе с зависимыми людьми – предотвратить рецидив аддикта. Для этого специалисту необходимо: развивать личностные качества, помогающих не накапливать напряжение, повышать личностный рост зависимого; обучать методам справляться с напряжением (релаксации и т. д.), т. е. обучать навыкам управления стрессом; анализировать и корректировать реакции (внешней и внутренней) на стресс, для исключения факторов стресса; снятие у зависимого психологического напряжения.

Таким образом, можно сделать вывод, что психологическая служба очень важна для наркозависимого и алкозависимого, реабилитанты не только меняют свою «картину мира», но и начинают свою жизнь с чистого листа. Помимо этого, реабилитанты помогают справиться с проблемой зависимости другим, открывая форумы, дают советы тем, кто боится просить помощь, работая в реабилитационных центрах, а иногда даже открывают свои. Важно отметить, что после прохождения лечения, большинство людей активно ведут здоровый образ жизни и пропагандируют его, занимаются спортом, самообразовываются, тем самым ставят себя в пример другим зависимым.

Библиографические ссылки

1. Галяутдинова С. И., Ахмадеева Е. В. К проблеме понимания аддикции и зависимости отечественными и зарубежными исследователями // Вестник Башкирского университета. 2013. № 1.
2. Ерышев О. Ф. Наркомании: проявления, лечение, профилактика. Нева, 2005. 65 с.
3. Иваникова М. В. Лечение больных алкоголизмом в России в конце XIX – начале XX века // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 2009. № 4.
4. Иванц Н. Н. Наркология: национальное руководство / под ред. Н. Н. Иванца, И. П. Анохиной, М. А. Винниковой. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. 720 с.
5. Кулаков С. А. Психотерапия и психопрофилактика аддиктивного поведения у подростков. М. ; СПб. : Гардарики, 2003. 470 с.
6. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие. М. : Сфера, 2002. 510 с.
7. Попов Л. М., Сиафетдинова Ф. З. Технология психологической помощи в преодолении наркозависимости // Ученые записки Казанского университета. 2008. Т. 150, кн. 3.
8. Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь. М. : Проспект, 2009. 512 с.
9. Союз некоммерческих организаций социальной деятельности и гражданских инициатив [Электронный ресурс]. URL: <http://sdgi.ru/certification/54990-2012> (дата обращения: 20.10.2017).
10. Статистика наркомании в России [Электронный ресурс]. URL: <http://stranaprotiv-narkotikov.ru/statistika-narkozavisimyx-v-rossii> (дата обращения: 20.10.2017).

© Спасёнова В. А., Ливак Н. С., 2017

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

И. В. Шабашёва

*старший преподаватель, Витебский государственный
университет имени П. М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь
E-mail: inna30-05@mail.ru*

Н. Е. Мартинович

*старший преподаватель, Витебский государственный
университет имени П. М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь*

Последние несколько десятилетий одной из актуальных проблем социологии и психологии является изучение мотивационной сферы студента. Под «мотивационной сферой» понимают всю имеющуюся у данного человека совокупность мотивационных образований: диспозиций (мотивов), потребностей и целей, интересов и других мотивационных факторов [1, с. 25].

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность понимания ее сущности, природы и структуры. Мотивация как психическое явление имеет различные трактовки. В одном случае – определяется как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение, в другом случае – как совокупность мотивов. Проблема изучения мотивационной сферы личности студента является наиболее востребованной, так как переоценка значимости многих ценностных ориентиров, переосмысление своего места в обществе, принятие на себя ответственности за результаты жизнедеятельности скрыты в мотивах личности и требуют не только познания, но и управления их формированием.

В настоящее время проблема становления высококвалифицированных специалистов приобретает все большее значение. Современное общество предъявляет выпускнику вуза особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность и творчество. Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами, одним из которых является адекватность мотивационной сферы учебной деятельности студентов целям и задачам образовательной системе в высшем учебном заведении.

Ряд исследователей отмечают, что специфика структуры мотивационной сферы студентов зависит от направления профессионального образования (В. А. Карнаухов, Л. В. Попова, И. Р. Абрамова, Л. Д. Столяренко и др.). Другие авторы утверждают, что в целом для разных направлений профессионального образования характерна определенная структура мотивационной сферы (Р. И. Цветкова, Р. С. Вайсман).

Высокие требования, предъявляемые современной действительностью к специалисту, определяют необходимость создания в процессе вузовского обучения условий для формирования положительной учебно-профессиональной направленности студентов. Адекватная мотивация учебной деятельности в процессе овладения профессией является необходимым условием успешности этой деятельности и удовлетворенности ею, а также условием позитивного отношения в будущем к избранной профессии. Выявление факторов, влияющих на изменение мотивов учебно-профессиональной деятельности, дает возможность корректировать мотивы учения и влиять на профессиональное формирование студентов. В этой связи изучение структуры учебных мотивов и ее динамики в течение вузовского обучения становится важной задачей педагогической психологии.

Значение профессионального самосознания студентов очень велико в условиях сегодняшней действительности, когда каждый хозяин своей судьбы и его собственные личностные качества определяют уровень жизни. В этих обстоятельствах нужно воспитывать личность, обладающую не только конкурентоспособным трудовым ресурсом, но и перспективным трудовым потенциалом. Отношение к выбранной профессии, умение увидеть ее со стороны и себя в ней играет большую роль в становлении студента как профессионала в своей области. Лишь, когда у человека возникает ощущение свободы в профессии, речь может идти о становлении студента как профессионала.

Для решения многих практических задач, а также разработки теоретических методических вопросов изучение мотивационной сферы личности имеет огромное значение.

Проблема формирования мотивационной сферы личности современного студента становится особенно актуальной в настоящих условиях общественного развития. Изучение мотивационной сферы студента является наиболее востребованной, так как переоценка значимости многих ценностных ориентиров, переосмысление своего места в обществе, принятие на себя ответственности за результаты жизнедеятельности скрыты в мотивах личности и требуют не только познания, но и управления их формированием. В едином процессе социализации-индивидуализации проявляется неспособность личности интегрироваться в новую социокультурную ситуацию, происходит психологическая деформация личности в отношении к окружающим и к себе. Все это определяет мотивацию поведения и деятельности личности.

Нами было проведено исследование по методике изучения мотивации профессиональной деятельности (Замфир). Данная методика применялась для диагностики мотивации выбора будущей профессиональной деятельности студентов. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации.

В исследовании принимали участие студенты ВГУ имени П. М. Машерова, обучающиеся по специальности «Социальная работа» – всего 25 человек в возрасте от 19–22 лет.

Проведенное исследование выявило основные группы мотивов выбора профессии: социальные мотивы, моральные мотивы, познавательные мотивы и творческие мотивы.

Преобладание социальных мотивов наблюдается у 75 %, из них 15 девушек – 63 % и 3 юноши – 12 %. Доминирование данной группы мотивов у студентов предполагает наличие желания своим трудом способствовать общественному прогрессу, социальная направленность на высшие общечеловеческие цели потребности. Благодаря наличию такого мотива у студентов, их психическое состояние и предстартовая активизация, включающая осознание студентами своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей, свидетельствует о положительном формировании готовности к профессиональной деятельности.

Моральные мотивы преобладают у 88 %, из них 22 девушки. Они стремятся к совершенствованию своего морального облика, духовного мира и развитию нравственных качеств, нравственное поведение у них основано на моральном выборе. Оно предполагает, что имеются альтернативные возможности, из которых студент выбирает то, что считает нужным сделать, кроме того, может отказаться делать то, что предписывает обычай, если сочтет, что это будет аморально. Значит, мораль «выше» обычая, имеет приоритет над ним. Это всё будет благотворно влиять на личность самого студента и на формирования его личной готовности к профессиональной деятельности.

Познавательные мотивы преобладают у 80 % опрошенных студентов. Они стремятся к овладению специальных знаний, познание содержания конкретного труда. Группа этих мотивов в профессиональной карьере является одним из актуальных аспектов профессиональной подготовки в сфере высшего образования в настоящее время. Современная ситуация развития рынка труда: усиливающая конкуренция, динамичность карьерного развития требуют от молодого специалиста повышенной мотивационной готовности и гибко-

сти профессиональной мотивации. Диагностика и осознание познавательных мотивов в профессии позволит сделать карьеру молодого специалиста максимально успешной.

Творческие мотивы у 85 % опрошенных, из них 18 девушек и 3 юношей. У них выражено стремление быть оригинальным в работе, совершать научные открытия и получать возможности для творчества. Опрошенные студенты утверждают, что основным мотивирующим профессиональное развитие фактором является сам процесс и содержание их деятельности. Что творческий акт, процесс реализации какого-либо проекта – продуктивная деятельность – мотивирует не только процесс обучения, но и дальнейшее профессиональное их развитие. Отмечается глубокая вовлеченность студентов в творческий процесс, явная зависимость уровня их мотивации от результативности этого процесса.

Основные группы мотивов выбора профессии: социальные мотивы, моральные мотивы, познавательные мотивы и творческие мотивы. Из проведенного исследования выяснили, что у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» преобладают моральные – 88 % и творческие мотивы – 85 % (рисунок 1).

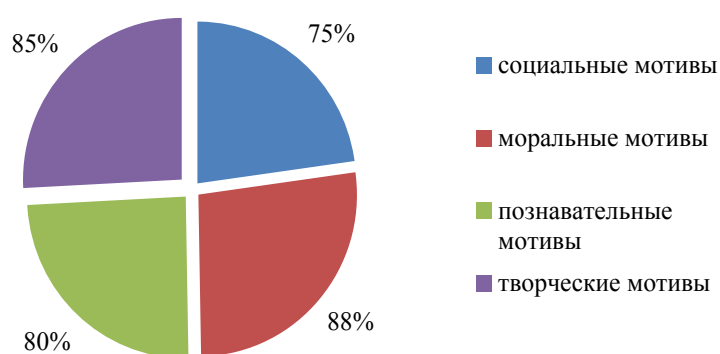


Рис. 1. Соотношение основных мотивов выбора профессии

Также в ходе исследования были установлены второстепенные мотивы выбора профессии: эстетические мотивы, связанные с содержанием труда, материальные, престижные, утилитарные.

Эстетические мотивы – 65 %, из них 15 девушек и 1 юноша. Преобладание данного мотива свидетельствует о наличии стремления у студентов к эстетике труда, его красоте, гармонии, восприятию прекрасного, получение ощущения радости от деятельности.

Мотивы, связанные с содержанием труда – 78 %, из них 14 девушек и 3 юноши. У них присутствуют четкие знания о процессе труда и проявляется направленность на умственный и физический труд.

Материальные мотивы – 68 %, из них 16 девушек и 2 юноши. У них есть стремление получать определенные блага от профессии.

Престижные мотивы – 63 %, из них 14 девушек и 3 юноши. Проявляются в стремлении к профессии, так как ценятся среди знакомых и позволяют достичь видимого положения в обществе, обеспечивают быстрое продвижение по службе.

Утилитарные мотивы – 50 %, из них 10 девушек и 2 юноши. Проявляются в виде стремления руководить людьми, ориентированы на трудовую деятельность.

Второстепенные мотивы выбора профессии: эстетические мотивы, связанные с содержанием труда, материальные, престижные, утилитарные. Из проведенного исследования выяснили, что у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» преобладают мотивы, связанные с содержанием труда – 78 % и материальные мотивы – 68 % (рис. 2).

Полученные результаты показали, что у будущих специалистов по социальной работе мотивационный комплекс почти оптимален. Данные о студентах свидетельствуют, что их мотивационный комплекс определяет их удовлетворенность выбранной профессией.

Иначе говоря, удовлетворенность студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у них мотивационный комплекс: высокий вес внутренней мотивации и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной мотивации.

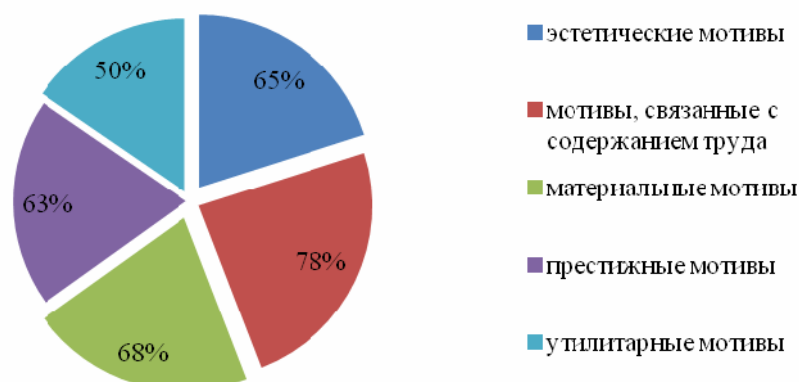


Рис. 2. Соотношение второстепенных мотивов выбора профессии

У 49 % будущих специалистов внутренние мотивы занимают лидирующее положение при минимальной выраженности внешних отрицательных мотивов. У 15 % студентов внешние отрицательные мотивы становятся наиболее значимыми при наименьшей ценности внутренних мотивов.

Изучение мотивации и ее формирование – это две стороны одного и того же процесса: воспитания мотивационной сферы целостности личности студента. Изучение учебной мотивации необходимо для выявления реального уровня и возможных перспектив, а также зоны ее ближайшего влияния на развитие каждого студента. Пути становления и особенности мотивации для каждого студента индивидуальны и неповторимы. Задача состоит в том, чтобы, опираясь на общий подход, выявить, какими сложными, иногда противоречивыми путями происходит становление профессиональной мотивации студента.

Анализ исследования показал, что наиболее сложно процесс формирования готовности студентов и развития мотивационной сферы к профессиональной деятельности протекает у тех, которые не являются самоактуализирующимися личностями. У них отсутствует потребность в самореализации, социальной направленности на высшие общечеловеческие цели, совершенствования своего морального облика и нечеткие знания о профессии. Вследствие этого такие студенты имеют значительные сложности в процессе адаптации к новым условиям при обучении, они не умеют строить свою жизненную и профессиональную программу. Исходя из этого, можно предположить, что специалист с набором вышеизложенных характеристик даже при наличии требуемых образовательными стандартами знаний, умений и навыков, вряд ли сможет рассчитывать на успех в профессиональной деятельности.

На основе результатов анализа, можно сделать вывод, что состояние мотивационной сферы зависит от того, оценивает ли студент учебную деятельность в сравнении с его собственными, реальными возможностями и уровнем притязаний.

Библиографическая ссылка

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя М. : Просвещение, 1990. 182 с.

Роль психологии труда в реализации профессиональных стандартов



Международная научно-практическая конференция

Актуальные проблемы
психологии труда:
теория и практика

ЛИЧНОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

М. И. Аликин

*студент, Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация*

В современном постиндустриальном обществе меняются представления об образовании. Овладения системой знаний и наработки конкретного опыта по их применению уже недостаточно. Как на этапе подготовки специалиста, так и в его практической деятельности необходим постоянный профессиональный рост, саморазвитие. Неслучайно поэтому в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС 3+) для педагогического и психолого-педагогического образования компетенция «способность к самоорганизации, самообразованию» относится к базовым, общекультурным компетентностям.

Для того чтобы активно осуществлять профессиональное саморазвитие необходима рефлексия. Именно она является основой субъектности, профессиональных знаний и актуального опыта [1], профессионального роста и профессиональных успехов. Только она позволит выбрать эффективную индивидуальную траекторию профессионального развития.

Однако для профессий, связанных с образованием и развитием детей, одной когнитивной рефлексии недостаточно. В этих профессиях громадное значение играют не только профессиональные знания и уровень владения профессиональными инструментами. Существенное значение в организации и реализации образовательного процесса играет личность педагога.

В основе же личностного саморазвития также лежит рефлексия. Причем как актуального состояния личности, так и процесса ее саморазвития.

В словарях не удалось найти понятия «личностная рефлексия». Такое понятие фигурирует в научных трудах. Что касательно понятия рефлексия, то его определения следующие:

Рефлекс (от позднелат. *reflexio* – обращение назад): 1) размышление, самонаблюдение, самопознание; 2) В философии – форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов. [8]

Рефлексия – склонность к анализу своих переживаний, размышлению о своем внутреннем состоянии [9].

Словарь психолога-практика С. Ю. Головина: в современной психологии под рефлексией понимается процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [2].

Однако применение и, следовательно, понимание рефлексии в каждом конкретном случае многообразно и имеет несколько трактовок. Рефлексия понимается как психическое свойство, присущее лишь человеку, как психическое состояние осознания, как психический процесс репрезентации психике собственного ее содержания [4].

Мы опираемся на понимание рефлексии как психического свойства. А поскольку мы рассматриваем личность студента, то на понимание рефлексии как психического свойства личности. Под психическими свойствами личности мы понимаем индивидуальные особенности психики человека, проявляющиеся в отношении его к действительности и соответствующих формах поведения, носящих устойчивый характер [5].

Рефлексия, как многогранное свойство, может быть рассмотрена в разных аспектах: по модусам (свойство, процесс, состояние), по направленности (интрапсихическая, интерпсихическая), и временному принципу (ситуативная, ретроспективная, перспективная) [4].

Личностная рефлексия – это осмысление, анализирование содержания своего внутреннего мира (эмоций, чувств, мыслей, характера), а также действий и поступков, которые субъект совершает во внешнем мире.

Существуют различные типы личностной рефлексии, в зависимости от выделения исследователями определенного основания классификации. Если критерием является характеристика эмоциональных переживаний, сопровождающих целенаправленные размышления человека, то можно выделить два ее вида: позитивную и негативную.

Позитивная (или конструктивно-продуктивная) личностная рефлексия – субъективное средство, обеспечивающее процесс самопознания, результатом которого является обогащение «Образа-Я» и «личностный рост» субъекта, конструктивное активно-практическое изменение способов деятельности и общения, построение позитивного, создающего отношения к жизни в целом.

Негативная (или деструктивно-непродуктивная) личностная рефлексия – субъективное средство, обеспечивающее процесс самопознания, результатом которого являются непродуктивные размышления, не имеющие актуального практического применения и выступающие в качестве средства саморазрушения человека. В данном случае рефлексия – уже не способ поиска альтернатив, а собственно использование жизненных сложностей для «ухода в рефлексию» (происходит подмена результата процессом [3]).

Во временном развороте выделяются такие виды рефлексии. Ситуативная рефлексия отвечает за контроль непосредственной ситуации, её осмысление, анализ. Соотношения условий, которые меняются непосредственно в ситуации и собственного состояния. Её параметры выражаются в степени развернутости процессов принятия решения склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях. Ретроспективная рефлексия обращается к выполненным действиям и произошедшим ситуациям. Предметом анализа выступают предпосылки, мотивы и причины произошедшего, содержание прошлого поведения, а также его результаты, особенно изучаются допущенные ошибки. Её параметры выражаются в частоте и длительности времени оценки прошедших событий, и на сколько субъект способен различать себя в прошлом. Перспективная рефлексия анализирует деятельность, поведение которые предстоит выполнить. Она включает Прогнозирование, планирование и. т. д. Её параметры выражаются в тщательности и частоте обдумывания будущих событий [4].

Л.Д. Столяренко выделяет внешнюю и внутреннюю структуру личностной рефлексии. Внешняя структура личностной рефлексии (источник, предмет, получения представлений об Образе «Я», результата рефлексии) находящая свои параметры вне субъекта, описываемые и обуславливающие реализацию достижения результата. Внутренняя структура личностной рефлексии состоит из когнитивного, аффективного, оценочно-регулятивного компонента, представляющих процесс рефлексирования проблем и своих индивидуальных особенностей. Разделение деятельности на внешнюю практическую и внутреннюю психическую, заложенное в работах Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева является традиционным для отечественной психологии. Таким образом, внутренняя структура личностной рефлексии характеризует процесс внутренней психической деятельности рефлексивной деятельности субъекта. Аспектами реализации личностной рефлексии являются процессуальный и результативный. Уровнями развития личностной рефлексии выступают эмоциональный, защитный, репродуктивный и продуктивный. Условиями развития личностной рефлексии являются познавательные потребности, стремление к самоактуализации, а также аналитичность, осмысленность, прогностичность поведения и деятельности [6].

Механизм осуществления рефлексивного акта, являясь общим для всех видов деятельности. У педагога он также представляет собой остановку предметной деятельности, мысленный возврат к совершенной деятельности, осознание ситуации, ее анализ, нахождение педагогической и личностной проблемы, выработку стратегии поведения и оценку её реализации.

Сначала рассмотрим остановку предметной деятельности в факторах, которые побуждают к началу рефлексии. Один из факторов – умение увидеть изменения, выделить их из потока происходящего, и сделать их предметом рефлексии. Также фактором начала рефлексивного действия может стать и неудача, в виде рассогласования между ожидаемым и реальным положением дел, создающая внутреннюю напряженность и неудовлетворенность педагога положением дел. Конфронтация в педагогическом процессе, проявляющаяся в противоречии между тем, как член группы воспринимает самого себя, и тем, как его воспринимают окружающие, является также мощным механизмом запуска рефлексии, становясь поводом к размышлению о взаимоотношениях и своём поведении, к их анализу и пересмотру.

Еще одной составляющей рефлексивного механизма является мысленный анализ педагогической действительности в форме постановки и решения педагогом определенных вопросов. Параметры этой составляющей выражаются в: количестве вопросов, логике и доказательности рассуждений, учет разнообразных факторов и позиций других участников ситуации, объективность выводов. Можно сказать, что рефлексия становится сложным мыслительным действием.

В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев называют этот этап «фиксацией процесса в ином материале (рече-действия, мыследействия, схемы) и объективацией (осознанием)». Именно здесь рефлексия выступает обычно в виде собственной нормы, правила, а завершающее условие – обобщение содержания – происходит в виде закона, принципа, метода и отчуждения от него.

А. А. Тюковым на основе обобщения исследований ряда авторов выделены основные компоненты психологического механизма рефлексивного процесса: интенция, побуждающая к необходимости понять деятельность как определенное содержание; категоризация – определение осуществляемой деятельности с точки зрения целей, средств, орудий, знаний и других компонентов; конструирование мыслительных средств, с помощью которых осуществляется рефлексивное освоение деятельности; схематизация целостной картины рефлекслируемой деятельности как представление в специальных знаковых средствах; объективация рефлексивного описания, замыкающего рефлексивный процесс [7].

Библиографические ссылки

1. Лукьянченко Н. В., Аликин И. А., Аликин М. И. Исследование обыденных представлений о психологическом просвещении // Modern Research of Social Problems. 2016. №. 9. С. 33–46.
2. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. Минск : Харвест, 1998. 976 с.
3. Данилкина Г. А. Личностная рефлексия и ее типы [Электронный ресурс]. URL: <http://rabota-psy.livejournal.com/101436.html> (дата обращения: 20.10.2017).
4. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
5. Дудьев В. П. Психомоторика : слов.-справ. М. : Владос, 2008. 366 с.
6. Двоглазова М. Ю. Структура личностной рефлексии студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2002. 25 с.
7. Белкина В. Н., Ревякина И. И. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2, № 3. С. 203.
8. Фремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000.
9. Современный толковый словарь. М. : Больш. сов. энцикл., 1997; OCR Палек, 1998.

© Аликин М. И., 2017

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ, ПСИХОЛОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Ю. Кербис

*аспирант, Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: kerbis_ira@mail.ru*

О. В. Груздева

*доцент, Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация*

Современное образование развивается в качественно новых условиях, что определяет необходимость существенных преобразований содержания профессионального развития педагогов-психологов, исходя из приоритетных для совершенствования образовательной практики задач [7]. Введение и реализация Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) является определяющим фактором и условием профессионального развития и саморазвития педагогов и психологов дошкольного образования [13].

Построение образовательной работы на основе ФГОС ДО значительно повышает роль педагога-психолога в решении задач развития дошкольного образования, в целом, и в контексте проектирования и обеспечения образовательного процесса, в частности. Обязательное психологическое сопровождение рассматривается как необходимое условие формирования у дошкольника физических, интеллектуальных и личностных качеств. В качестве необходимой и важной составляющей психологизации образовательного процесса признается повышение психологической культуры воспитателя, его профессиональное развитие и саморазвитие. Психологизация предполагает, что психологические знания выступают средством решения широкого круга обучающих, воспитательных, развивающих и коррекционных задач. Требования к психолого-педагогическому обеспечению воспитательно-образовательного процесса в дошкольной образовательной организации направлены на: формирование профессионального взаимодействия педагога с детьми; сохранение психического здоровья воспитанников; мониторинг развития; организацию развивающих занятий с детьми, направленных на коррекцию определенных недостатков в их психическом развитии; построение взаимодействия с детьми в целях осуществления полноценного развития каждого ребенка; обеспечение единства воспитательных, обучающих и развивающих целей и задач воспитательно-образовательного процесса; направленность организационно-методического сопровождения основной общеобразовательной программы дошкольного образования [8].

Поддержание и укрепление психологического здоровья воспитанников главная цель, которая придает смысл идее психологизации образовательного процесса в ДОУ. Цель деятельности педагога – психолога ДОУ – создание психологических условий для успешного формирования у воспитанников интегративных качеств в процессе освоения ими образовательных областей в соответствии с основной образовательной программой дошкольного образования [10].

Отличительными моментами, характеризующими инновационное содержание повышения квалификации и профессионального развития педагогов-психологов ДОУ, являются, во-первых, иное соотношение традиционных направлений профессиональной деятельности, во-вторых, преобразование задач, решение которых предполагают соответ-

ствующие направления, в-третьих, иные подходы к отбору психологического инструментария по каждому из направлений [7].

Содержательные единицы повышения квалификации педагогов-психологов ДОУ:

1. «Психологическая диагностика». Цель – получение полных, информативных данных об индивидуальных особенностях психического развития детей, которые определяют их уникальные образовательные потребности и будут положены в основу разработки индивидуальных образовательных маршрутов воспитанников.

Направление включает три раздела.

Раздел 1.1. Мониторинг результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования [2–6]. Мониторинг предполагает сбор информации, осуществляемый по стандартному набору показателей с помощью стандартных процедур, и на выходе дает оценку ситуаций и состояния объектов также в стандартной форме. Результатом мониторинга является выявление и дифференциация образовательных потребностей воспитанника, а также анализ степени их удовлетворения в образовательном процессе, что позволит модернизировать образовательный процесс для повышения его эффективности на основе индивидуализации.

Раздел 1.2. Диагностическая работа по запросу родителей, педагогов – в течение учебного года. Цель: выявление – проблем в развитии, факторов риска психологическому здоровью.

Раздел 1.3. Диагностическая работа с воспитанниками в период возрастных кризисов 3 и 7 лет – в течение учебного года. Цель – выявление кризисных изменений, негативных и позитивных симптомов психологического кризиса.

Раздел 1.4. Диагностика психологической готовности к обучению в школе у воспитанников 5–6 лет (конец учебного года) и 6–7 лет – начало и конец учебного года. Цель – выявление сформированности компонентов психологической готовности к обучению в школе [12].

2. Психопрофилактика и психологическое просвещение. Психопрофилактическое направление в контексте введения ФГОС ДО рассматривается как приоритетное деятельности педагога-психолога ДОУ (И. А. Бурлакова и Е. К. Ягловская [8]). Цель психопрофилактики состоит в том, чтобы обеспечить раскрытие возможностей возраста, снизить влияние рисков на развитие ребенка, предупредить, развитие его индивидуальности (склонностей, интересов, предпочтений) нарушения в становлении личностной. Психопрофилактика и психологическое просвещение представлено в деятельности педагога-психолога тремя аспектами: «Психогигиена общения», «Психогигиена деятельности» и «Психогигиена среды». Реализация задач данного направления деятельности педагога-психолога предполагает максимальный учет данных диагностической работы.

3. «Развивающая работа и психологическая коррекция». В контексте ФГОС ДО деятельность педагога-психолога, направленная на изменения во внутренней, психологической, сфере воспитанников рассматривается как развивающая. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам дошкольного образования, предполагается организация развивающих занятий с детьми, направленных на коррекцию определенных недостатков в их психическом развитии. Таким образом, психокоррекционные технологии включаются в контекст развивающей работы с дошкольниками. То есть предметом деятельности педагога-психолога по данному направлению становится не «исправление недостатков» у воспитанников, а выработка у них тех способов саморегуляции в разнообразных образовательных ситуациях, которые помогут им стать успешными, достигнуть требуемого уровня освоения образовательной программы и, как следствие, приведут к позитивным изменениям в сфере имеющихся трудностей развития. Обобщенная схема такой деятельности может быть определена с позиции Г. С. Абрамовой [1] следующим образом: «что есть», «что должно быть», «как сделать так, чтобы стало должное». Выбор конкретной формы, технологии и содержания работы педагога-психолога по данному направле-

нию, определение адресной группы воспитанников является результатом психологической диагностики.

4. «Психологическое консультирование». Цель консультирования состоит в том, чтобы помочь человеку в разрешении проблемы в ситуации, когда он сам осознал ее наличие. В условиях ДОУ педагог-психолог осуществляет возрастное-психологическое консультирование, ориентируясь на потребности и возможности возрастного развития, а также на его индивидуальные варианты. Направление включает следующие разделы: «Консультирование по проблемам трудностей в обучении»; «Консультирование по проблемам детско-родительских взаимоотношений»; «Консультирование по проблемам межличностного взаимодействия в образовательном процессе»; «Консультирование по проблемам адаптации/ дезадаптации детей»; «Консультирование по проблемам раннего развития детей»; «Консультирование по проблемам психологической готовности ребенка к обучению в школе» [9].

В результате освоения данного содержания в процессе повышения квалификации педагоги-психологи ДОУ углубляют свои профессиональные знания в сфере базовых категорий современной практической психологии образования, в том числе «психологическое здоровье», «психологическая безопасность», «психологизация». У психологов совершенствуются профессиональные умения конструировать свою профессиональную деятельность с учетом запросов педагогической практики и образовательных потребностей воспитанников; осуществлять отбор диагностического инструментария; выбирать технологии развивающей и коррекционной работы, а также проектировать и осуществлять процесс взаимодействия с субъектами образовательного процесса с учетом диагностических данных; эффективно взаимодействовать с педагогами ДОУ в конкретных образовательных ситуациях; создавать психогигиенические условия в разных возрастных группах воспитанников и в ДОУ в целом; осуществлять консультативную практику, направленную на формирование у клиентов субъектной позиции в образовательном процессе [7].

Библиографические ссылки

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. М. : Международная педагогическая академия, 1995.
2. Афонькина Ю. А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Вторая младшая группа. Волгоград : Учитель, 2011.
3. Афонькина Ю. А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Средняя группа. Волгоград : Учитель, 2011.
4. Афонькина Ю. А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Старшая группа. Волгоград : Учитель, 2011.
5. Афонькина Ю. А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Подготовительная группа. Волгоград : Учитель, 2011.
6. Афонькина Ю. А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Первая младшая группа. Волгоград : Учитель, 2012.
7. Афонькина Ю. А. Проблемы практической психологии и повышение квалификации педагогов-психологов // Методист. М., 2011. № 3.
8. Бурлакова И. А. Психологическое сопровождение образовательной программы ДОУ // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2011. № 2. С. 80–83.
9. Кербис И. Ю., Груздева О. В. Особенности коммуникативной компетентности современных педагогов дошкольных образовательных организаций // Вестник Краснояр. гос. педагогич. ун-та им. В. П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 126–137.
10. Кербис И. Ю., Груздева О. В. Повышение квалификации педагогов, психологов в современных условиях развития дошкольного образования // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка : сб. науч. ст. по психологии детства. гл. ред. В. А. Ковалевский, отв. за вып. О.В. Груздева ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 50–58.

11. Методические рекомендации по процедуре и содержанию психолого-педагогического обследования детей старшего дошкольного возраста для выбора оптимальных форм дальнейшего обучения на этапе начального общего образования // Дошкольное воспитание. 2009. № 8. С. 4–6.

12. Психологическая диагностика готовности к обучению в школе детей 5–7 лет (диагностический журнал) / Авт.-сост. Ю. А. Афонькина, Т. Э. Белотелова, О. Е. Борисова. Волгоград : Учитель. 2011. 62 с.

13. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 20.10.2017).

© Кербис И. Ю., Груздева О. В., 2017

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ АГРАРНОГО ВУЗА

О. В. Курыло

*старший преподаватель, Белорусская государственная
сельскохозяйственная академия,
г. Горки, Республика Беларусь
E-mail: olka-smolka@yandex.ru*

В современных условиях вопрос о том, каким должен быть специалист- профессионал, получивший диплом о высшем сельскохозяйственном образовании, является актуальным. В результате анализа литературы нами установлено, что это должна быть жизнестойчивая личность, обладающая карьерными компетенциями и имеющая в своей структуре такие характерологические качества, как самостоятельность, инициативность, коммуникативность, лидерство, патриотизм, конкурентоспособность. Механизм конкурентоспособности как состязательности за высокое качество жизни – это личностная активность, а основа формирования конкурентоспособности – это профессиональная компетентность [3].

Существуют различные точки зрения на определение профессиональной компетентности. И. А. Зимняя [1] определяет профессиональную компетентность как совокупность знаний, умений, обеспечивающих человеку способность адекватного решения требуемых профессиональной деятельностью задач. Дж. Равен [5] определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Компетентность в широком смысле слова [4] предполагает общее интеллектуальное развитие личности и, в частности, формирование базовых компонентов ментального (умственного) опыта человека.

Компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях, предполагает не только понимание сути проблемы, но и умение ее решать практически. Компетентного специалиста отличает способность среди множества решений проблемы выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные, подвергать сомнению неэффективные решения.

Таким образом, компетенции – это общие способности, основанные на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря образованию и самообразованию и которые определяют социальную мобильность человека.

Перечень компетенций бесконечен и для каждого профессионала специфичен. Необходимо расширять свои личностные возможности, нарабатывать определенные профессиональные качества. К высшему профессиональному образованию при высоком интеллектуальном, нравственном и физическом развитии желательно добавить свободное владение компьютером, вождение автомобиля, знание иностранных языков, владение экономической грамотой, умение оказать первую помощь человеку до прибытия врачей, умение написать исковое заявление в суд, не обращаясь к юристам и т. д.

Все эти компетенции, по своей сути, позитивные житейские ценности, влияющие на качество жизни и определяющие социальную мобильность выпускника вуза. Названные составляющие компетенции тесно переплетаются, образуя сложную структуру, формирующую «идеальную модель» специалиста, определяя его личностно-деятельностную характеристику.

Карьерная компетенция становится социально востребованным качеством специалиста любого профиля. Имеется в виду способность выпускника вуза выстоять, не сломаться под обстоятельствами реальной жизни и победить в конкурентной борьбе, четко пред-

ставлять свои цели и стремиться к их достижению, поскольку профессиональная компетентность проявляется только в ходе профессиональной деятельности и может быть оценена в рамках конкретной профессии отдельно взятой личности.

По классификации профессий, данной Е. А. Климовым [4], на первом месте находится «Человек – живая природа». Цивилизация, культура человечества – это, прежде всего, культура сельскохозяйственного производства, земледелия, животноводства и т. п. Условия сельскохозяйственного труда нестандартны. Важно не просто видеть, но и предугадывать события, причем делать это своевременно, так как возможны необратимые последствия. Представителям этого типа нельзя следовать по стереотипу поведения частного случая – это живая природа, требуется глубоко вникать в конкретные ситуации и иметь не просто научное, а конкретно-полезное знание [4, с. 269].

Следовательно, профессиональная компетентность выпускников аграрного вуза включает знания и эрудицию, позволяющие специалисту квалифицированно судить о вопросах сферы профессиональной деятельности, быть сведущим в определенной области, а также качества личности, дающие возможность действовать ответственно и самостоятельно.

Карьерная компетентность является одной из важных составных частей профессиональной компетентности. В современном мире, с учетом существующего рынка труда, необходимо приобрести компетенции карьерного роста, умение самопрезентации, адаптации в новых производственных условиях. При самооценке молодой специалист должен опираться не только на отдельный набор профессиональных знаний и навыков, а на слияние ряда ключевых качеств личности со знаниями, умениями, навыками и высокой мотивацией на творческую работу. Карьерная компетентность является своего рода психологическим показателем, который определяет, какие именно из наработанных качеств, умений и способностей требуются для решения сложных, не поддающихся простому алгоритму комплексных задач.

Таким образом, стоит отметить, что наработка необходимого уровня компетентности является стратегической задачей развивающегося специалиста. Чтобы успешно планировать и строить свою карьеру, молодому профессионалу необходимо получить детальную информацию о степени развитости его основных деловых и личностных профессионально-значимых качеств, развивать самостоятельность, инициативность, конкурентоспособность, знать из чего состоят и как практически моделировать этапы карьерного роста, получить теоретические знания и практически их закрепить через тренинги и практические задания и упражнения.

Библиографические ссылки

1. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования. Проблемы качества образования. Уфа, 2003. 319 с.
2. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М. : МГУ, 1988. 517 с.
3. Лазарева Л. П. Психология жизнеустойчивости. Хабаровск : ДВГУПС, 2002. 106 с.
4. Проданов И. И. Современные подходы к анализу профессионализма учителя Сочи : СРЦУРО, 1997. 53 с.
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. М., 1999. 144 с.

© Курыло О. В., 2017

КОУЧ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

Н. С. Ливак

*доцент, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: nlivak@mail.ru*

В современных условиях рынка труда актуальна потребность в высококвалифицированных специалистах, имеющих профессиональную психологическую подготовку. Это обусловило появление направления «Психология трудовой деятельности», призванное обеспечить необходимое обучение будущих специалистов, способных к реализации своих потенциальных возможностей.

Для эффективной программы обучения психологов труда используется модульный подход с применением интерактивных методов. Например, модулем является завершённый фрагмент занятия, направленный на решение конкретной задачи или развития необходимого навыка. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения материала, определены компетенции. Модули имеют разнообразные средства обучения, которые обеспечивают активное участие будущих специалистов и позволяют усваивать необходимую информацию как в действии, так и в активной работе с учебно-методическим материалом.

Современный образовательный процесс, в особенности в области психологии, необходимо ориентировать на синергетическое взаимодействие обучающегося и преподавателя. Такое взаимодействие строится, на взаимном доверии и восприятии участников данного процесса.

Процесс синергетического общения начинается с искренности и открытости его участников. Такого эффекта можно достичь за счет применения технологий коучинга, который позволяет создать открытое коммуникативное сотрудничество и партнерские отношения преподавателя и бакалавров.

Технология коучинга максимально соответствует концепции современного образования, ориентированной на формирование готовности обучающегося к саморазвитию и непрерывному образованию.

Основателями этого направления являются такие известные исследователи, как Дж. Уитмор, Т. Голви, Л. Уитворт, Г. Кимси-Хаус, Ф. Сэндал и др. Тимоти Голви в своей книге «Работа как внутренняя игра» писал: «Коучинг – это раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности. Коучинг не учит, а помогает учиться» [1].

Коучинг способствует реализации обучения и развития, повышению компетентности и совершенствованию профессиональных навыков обучающегося. По определению Международной Федерации Коучинга (ICF) Коучинг (coaching) – это непрерывное сотрудничество, которое помогает людям достигать реальных результатов в своей личной и профессиональной жизни. Основная концепция коучинга отталкивается от того, что в каждом из нас заложен потенциал для решения практически любых вопросов и задач. Задача преподавателя суметь этот потенциал найти и раскрыть в полной мере.

Таким образом, коучинг представляет собой систему техник и инструментов, способствующих развитию потенциала личности обучающегося и группы, что обеспечивает максимальное раскрытие и эффективную реализацию этого потенциала; процесс, направленный на достижение целей в различных сферах деятельности.

Открытость коммуникативного пространства и построение доверительных отношений «заражает» обучающихся, возникает общая эмпатия, обеспечивающая более глубокое осмысление полученных знаний. Возникает новое понимание проблемы, рождаются нестандартные решения. Это может быть достигнуто не с первого раза, но основа, положен-

ная в самом начале изучения, уже создаст ту благоприятную почву, которая и будет мотивировать обучающихся к творческой работе.

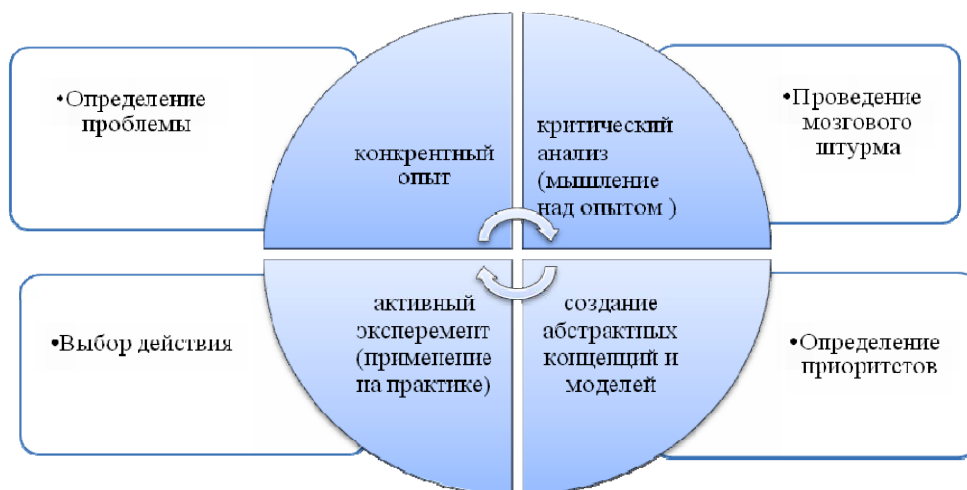
Преподаватель, используя техники коучинга, сможет развивать у обучающихся личную осознанность, независимость в принятии решений, повысит их мотивацию к обучению и стремление к саморазвитию. Коучинг развивает новый тип позитивного мышления. Ученые отмечают, что в основе формирования позитивного мышления лежит позитивный подход к развитию личности – основанный на том, что человек, опираясь на свои сильные качества, совершенствует то качество или ту способность, которая на данный момент больше необходима.

Взаимодействие с обучающимися посредством использования технологии открытых вопросов и различных инструментов коучинга, таких как техники «шкалирование», «колесо баланса», создание видения будущего и др., способствует достижению личностных результатов и требований к освоению управленческих дисциплин.

В качестве одного из методов коммуникативного сотрудничества в процессе обучения используется разработанная в 1984 году Д. Колбом циклическая модель. Автор модели исходит из предположения, что мы развиваемся через осознанную деятельность и мышление. Колб обнаружил, что люди обучаются одним из четырех способов, исходя из этого разработал повторяющийся цикл, необходимый для приобретения общекультурных и профессиональных компетенций:

- конкретный опыт – получение результата действия;
- рефлексивное наблюдение – размышление над опытом;
- теоретические концепции с помощью абстрактной концептуализации;
- применение на практике – активная экспериментальная проверка.

Ориентируясь на данную модель, преподаватель может использовать коучинговую технику GROW. Техника GROW универсальная и наиболее известная в коучинге. Она опирается на эффективную постановку вопросов и следование четкой структуре (см. рисунок).



Техника GROW в цикле Д. Колба

Структура методики GROW представлена в следующем виде:

Goal – постановка цели;

Reality – проверка ее реальности;

Options – рассмотрение всех альтернативных действий;

Will – выбор действия.

Вопросы преподавателя должны быть направлены на конкретизацию цели (Goal). Затем внимание переключается на реальность (Reality) предполагаемых действий. После-

дующие вопросы исследуют практические варианты действий (Options), которые может выбрать обучающийся для достижения поставленной цели. Наконец, фокус внимания перекладывается на выбор альтернативы как руководство к действию (Will).

В качестве примера, преподаватель предлагает обучающимся быстро, одним предложением, определить существующую актуальную проблему психологии труда и поставить цель. Качественная постановка вопросов позволяют преподавателю и обучающемуся с помощью мозгового штурма выделить три основных аспекта проблемы:

- симптомы;
- причины;
- характер.

Выделив три аспекта существующей проблемы, определяются приоритеты. На последней стадии – выбор самой подходящей в данной ситуации альтернативы для ее практической реализации.

После выполнения этой структурированной техники появляется возможность быстро сконцентрироваться на потенциальных действиях. Опираясь исключительно на заданные вопросы, преподаватель может помочь обучающимся проговорить большую часть проблемы и самих вариантов действий. Таким образом, это позволяет более четко сфокусировать внимание к действительному осуществлению действий для реализации одной или нескольких из выявленных альтернатив.

Интерактивное занятие, построенное таким способом, стимулирует глубокое погружение будущего специалиста в процесс анализа и взаимодействия с другими; подобная включенность фактически является одним из показателей успеха. Важно, чтобы обучающиеся на стадии дебрифинга абстрагировались от содержания ситуаций и проанализировали происходившее; такая деятельность требует понимания, что предыдущий процесс завершен.

При использовании данного метода обучения, когда учащиеся сопоставляют поставленные цели и полученный результат, осваивается миссия их будущей профессиональной деятельности, которая оценивается по конечному результату.

Таким образом, основными задачами современного образования является не только передача учащимся знаний, но и формирование у них умений и желаний учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и самореализации. Коучинг – это инструмент. Повышение эффективности деятельности – это основное, для чего призван коучинг, который позволит преподавателям наиболее эффективно взаимодействовать с обучающимися, способствует введению стандартов нового поколения.

Библиографические ссылки

1. Голви У. Тимоти. Работа как внутренняя игра: фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте. М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. 252 с.
2. Уитмор Дж. Coaching – новый стиль менеджмента и управления персоналом: практическое пособие. М.: Финансы и статистика, 2001. 160 с.

© Ливак Н. С., 2017

ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В. Э. Пахальян

*профессор, научный редактор
журнала «Психологическая наука и образование»,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
г. Москва, Российская Федерация
E-mail: vicp2007@yandex.ru*

Специфика подготовки специалистов в области практической психологии заключается в первую очередь в том, что личность обучающегося и обучающего здесь – условие и результат эффективной подготовки профессионала, способного оказывать психологическую помощь людям. В условиях внедрения стандартов профессиональной деятельности и переработки современных ФГОС этот факт имеет существенное значение как условие, обеспечивающее эффективность и профориентационной работы, и обучения специальности, повышения квалификации, переподготовки, профотбора и аттестации кадров.

По сути, сегодняшний профессиональный стандарт (ПС) – некий эталон, позволяющий определить соответствие подготовленности (образованности, квалификации) человека требованиям профессиональной деятельности. Причем, речь идет не об эталоне как идеале, а об эталоне как наборе минимально необходимых требований к профессии по квалификационным уровням, выполнение которых обеспечивает качество, продуктивность и безопасность работ. В эти требования включены функциональные обязанности (как совокупность знаний, умений, навыков) и компетенции, т. е. круг вопросов, которые решает работник при осуществлении трудовых функций. Это позволяет в целом оценивать компетентность работника и способствует мобильности на рынке труда. Здесь важно отметить, что ПС применяется всеми заинтересованными сторонами: работодателем, работником и системой профессионального образования и обучения.

Учитывая вышеуказанное, важно обратить внимание на тот факт, что есть группа профессий (условно их называют «помогающие»), где требования к личности являются не менее важным условием эффективности работника, чем функциональные обязанности и компетенции в целом.

В контексте вышеотмеченного важно также подчеркнуть, что в новых экономических условиях наличие диплома о высшем образовании и даже ученой степени и звания явно недостаточно для занятия той или иной вакансии (что давно является фактом в ряде развитых стран). Не менее важно заметить, что введение ПС необходимо влечет за собой организацию «сертификаций», т. е. процедур проверки, оценки указанного выше соответствия. Сегодня в Российской Федерации уже создана «Система добровольной сертификации в области психологии» (зарегистрирована 23 августа 2008 г. Федеральным агентством по техническому регулированию и метрологии, регистрационный номер РОСС RU.K511.04Ш300). А тут, как показывает проведенный нами анализ, «конь не валялся», что заранее создает проблемы «судей», тех, кто будет заниматься профотбором, профподбором и аттестацией. В настоящее время можно констатировать, что институт «экспертов» и «экспертизы» в отношении практикоориентированных психологических специальностей отсутствует как таковой.

То же касается и тех, кто будет готовить (или уже готовит) такого рода специалистов (обучающих). Специфика помогающих профессий остро ставит вопрос не только о тех, КОГО готовят, но и о тех, КТО готовит. Решая задачи качества процесса подготовки практических психологов, мы не можем обойти следующие темы:

– отбор и подбор тех, кто будет обеспечивать этот процесс;

- определение критериев и требований к кадрам, занимающимся подготовкой специалистов в этой сфере;
- определение критериев и требований к программам их повышения квалификации, переподготовки; в целом к системе дополнительного высшего образования для специалистов такого рода профессиональной деятельности и т. п.

Итак, несмотря на то, что на сегодняшний день у нас есть правовые ориентиры деятельности, обеспечивающей процесс подготовки практических психологов, мы констатируем, что они между собой недостаточно сопряжены и требуют доработки всего того, что связано с компетенциями будущих специалистов в области их педагогической деятельности, направленной на подготовку практических психологов. Для решения задач, связанных со спецификой подготовки практических психологов недостаточно только описания функций, обязанностей преподавателя, а необходимо и определение требований к личности того, кто будет организовывать и вести этот процесс, так как в этом случае это и условие, и фактор, определяющий результат. Изучение психолого-педагогической литературы, по данной тематике показало, что в значительной своей части там выделяют то, что можно условно обозначить как «академическая модель» такого рода деятельности не имеет прямого отношения к собственно подготовке практических психологов. Хотя вопрос требований к личности преподавателя психологии включен во многие более широкие темы. В частности, в активно обсуждаемую тему «психологической культуры» (И. В. Дубровина, В. Я. Ляудис, О. В. Орлова, В. В. Семикин и др.).

В связи с этим необходимо включить в программу модернизации существующих ФГС и ПС по данной группе профессий требования к тому, что условно обозначается как «личностные компетенции», «личностная готовность» и т. п. Соответственно такое направление работы предполагает опору на определенную методологию.

Очевидно, что все выделенные задачи будут опираться на определенные идеи, отвечающие как законом развития личности, так и специфике профессиональной деятельности практических психологов. Проведенный анализ публикаций по выделенной тематике показал, что в основу организации процесса обучения будущих специалистов этому виду профессиональной деятельности целесообразно положить идеи культурно исторической теории (Л. С. Выготский) и человеко-центрированного подхода (К. Роджерс). При этом важно учитывать, что в современных условиях подготовка специалистов помогающих профессий в высшем профессиональном образовании может быть эффективной, если она построена не на парадигме «учета человеческого фактора», а на парадигме «человеческих ресурсов», идее безграничных возможностей личности и ее естественной потребности к самоактуализации (Ю. М. Забродин). Эти подходы объединяет представление о человеке как саморазвивающейся сущности.

В частности, рассматривая «психологические орудия» как элементы культуры, Л. С. Выготский обращает наше внимание на то, что они изначально повернутые «вовне», к партнеру, затем оборачиваются «на себя», т. е. становятся средствами управления собственными психическими процессами, а далее – «вращаются внутрь». После этого психическая функция опосредствуется «изнутри», т. е. отпадает необходимость во внешнем, по отношению к ней, стимуле-средстве [2, с. 103].

К. Роджерс [5] подчеркивает, что у человека есть естественная потребность в самоактуализации, которая является основным механизмом его позитивных изменений, личностного роста. Важно отметить, как здесь решается вопрос о ресурсах изменения личности: через создание специфических отношений между специалистом и его подопечным. Отмечается, что такие отношения не могут быть результатом контакта профессионала, знающего технику воздействия, так как специалист представлен в такой работе как человек, а контакт осуществляется как контакт человека с человеком. Это значит, что такую работу нельзя оценивать как «манипуляцию эксперта».

Ю. М. Забродин [4] обращает внимание на то, что в современной психологии идет смена парадигм, связанная с несоответствием резко изменившихся требований практиков

к научной психологии, которая по-прежнему стоит на позиции «учета человеческого фактора», где один специалист ставит себя в позицию человека, который предлагает «нечто», что другой специалист обязательно должен учитывать в своей работе. Он с сожалением отмечает, что, традиционно находясь на этой позиции, мы изо всех сил стремимся помочь другому человеку сделать его деятельность более эффективной, но здесь всегда возникает вопрос: а нужна ли этому другому специалисту наша помощь? По его мнению, в современной мировой психологии существует иная парадигма – «управление человеческим ресурсом», которая рассматривает человека как носителя всех необходимых ресурсов, позволяющих ему преодолевать собственные трудности.

При разработке и внедрении стандартов профессиональной деятельности в отношении практического психолога важно опираться на ключевые понятия культурно-исторической концепции, касающихся процесса развития. В частности – «новообразование», акцентирующее наше внимание на особенности личности в самовосприятии и отношении к самому себе на каждом этапе ее становления. В этом контексте актуально замечание И. Ю. Соколовой [7], в котором предлагается определять качество подготовки специалистов по таким критериям как сформированность психологической системы деятельности, сформированность психологической готовности к профессиональной деятельности.

М. Г. Дзугоева отмечает, что качественное своеобразие психических новообразований студенческого возраста связано с вхождением человека в различные социальные, профессиональные и культурно ориентированные общности, усвоением роли студента, формированием учебно-профессиональной деятельности, становлением целостной структуры интеллекта [3]. Н. Л. Росина выделяет как новообразование этапа студенческого обучения профессиональную обучаемость и показывает, что системообразующим компонентом профессиональной обучаемости студентов-психологов выступает рефлексивный компонент [6].

Рассматривая вопросы модернизации профессионального образования, специалисты отмечают, что профессионализм сегодня все больше определяется тем, насколько специалист может оперативно «перенастраивать (доставлять)» свою квалификацию в зависимости от конъюнктуры складывающейся ситуации.

Опираясь на выделенное выше понимание сущности термина «новообразование», специфику его проявления на этапе вузовского обучения, мы можем предполагать (связывая результат с тем или иным уровнем высшего образования), что в качестве такового выступают как те требования к личности, которые отражены во ФГОС, так и те, которые выделены в стандартах профессиональной деятельности. Однако внимательное прочтение этих документов показывает, что перечисленные здесь характеристики далеко не во всех случаях можно обозначить «личностными новообразованиями» именно этого этапа развития.

В стандарте профессиональной деятельности «педагог-психолог» нет конкретных требований именно к личности специалиста, но в требованиях к навыкам и содержанию трудовых действий они присутствуют по умолчанию. В частности:

- в разделе 3.1.2. трудовая функция «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций» предполагает такие трудовые действия, как «Оказание психологической поддержки педагогам и преподавателям в проектной деятельности по совершенствованию образовательного процесса»;

- в разделе 3.1.6. трудовая функция «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса» предполагает умение преподавать, вести дискуссии, презентации, что, как известно, во многом связано с теми или иными личностными качествами исполнителя.

Представленный выше материал показывает, что пока открытым остается вопрос о тех требованиях собственно к качествам личности практического психолога, которые отмечаются во многих пособиях и статьях, посвященных этой профессии.

Завершая обсуждение выделенных выше вопросов, приведем цитату, где в обобщенном виде представлено понимание процесса развития деятельности, которое позволит нам продолжить анализ проблемы подготовки практических психологов в системе современного высшего образования:

«...За достаточно простой на первый взгляд схемой смены ведущих деятельностей скрывается сложнейший процесс развития деятельности и сознания как органической системы; за внешне линейным процессом перехода от одной ведущей деятельности к другой скрыт глубинный процесс обретения человеком на каждом этапе развития качественно нового пространства возможностей» [1, с. 86].

Библиографические ссылки

1. Вересов Н. Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип // Культурно-историческая психология 2005. № 2. С. 86.
2. Выготский Л. С. Инструментальный метод в психологии // Собр. соч. В 6 т. Т. 1. М., 1982. С. 103.
3. Дзугкоева М. Г. Психические новообразования студенческого возраста : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1999. 157 с.
4. Забродин Ю. М. Психология акмеогенеза – анализ движения личности в социальном пространстве // Вестник практической психологии. 2010. № 2. С. 34–41.
5. Роджерс К. Становление человека. М., 1994.
6. Росина Н. Л. Интегративная психологическая система формирования профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе : автореф. ... дис. д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2012.
7. Соколова И. Ю. Психологические основы технологий подготовки специалистов в техническом вузе : автореф. ... д-ра психол. наук. Томск, 1997.

© Пахальян В. Э., 2017

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ХАРИЗМАТИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА

Е. Б. Петрушихина

*заведующий кафедрой психологии управления,
Российский государственный гуманитарный университет
г. Москва, Российская Федерация
E-mail: ebpetr@mail.ru*

Концепция харизматического лидерства является одной из наиболее популярных в настоящее время. Однако несмотря на распространенность, данный подход к описанию лидерства обладает рядом ограничений, которые не всегда четко обозначаются исследователями и практиками. Как правило, подчеркивается безусловная ценность харизмы, ее значимость в реализации эмоционального воздействия лидера на последователей и достижения организационной эффективности. Однако более тщательный анализ данного феномена указывает на следующие теоретические проблемы.

Неопределенность харизмы. До сих пор нет ясности и последовательности в определении харизмы. Весьма часто харизма по-прежнему трактуется как личностная особенность, однако наиболее полезной представляется трактовка харизмы в терминах атрибуции при сильной идентификации последователей с лидером. Иными словами, харизму целесообразно понимать как результат взаимодействия лидера с последователями, при котором лидеру приписывается некая исключительность, дающая возможность оказывать влияние [1].

Неопределенность процессов влияния. Пока непонятно, какие процессы лежат в основе влияния лидера на последователей. Необходимо выяснить, как взаимодействуют уступчивость, персональная и социальная идентификация, а также интернализация во влиянии на поведение исполнителей. Известно, что при сильной личной идентификации последователей имеют место лояльность, покорность, служение лидеру, самопожертвование. Однако ослабевает способность к критике планов лидера и отклонения от них, ослабевает инициатива, обратная связь.

Интернализация связана с ключевыми ценностями и самоидентичностью последователей. Более важной становится служение делу, соответствие задач ценностным приоритетам исполнителей. Если поведение лидера не соответствует реальности или преследует эгоистичные цели, последователи будут выражать недовольство и могут отказаться выполнять распоряжения руководителя [3].

Акцент на диадических процессах. В настоящее время харизматическое лидерство рассматривается как влияние на отдельно взятых последователей. Необходимо более четко изучить, как харизматическое лидерство влияет на такие групповые процессы, как принятие групповых целей, взаимное доверие, кооперация между членами, коллективная самоэффективность, идентификация с группой. Тем более, что харизматическое лидерство имеет тенденцию поляризовать группу на сторонников и противников.

Также остается неясным, каким образом харизматичные лидеры внедряют изменения в организации, и как харизма в организации институализируется [1].

Поведение харизматичных лидеров. Остается большая неопределенность в понимании того, какие параметры в поведении харизматичных лидеров являются ключевыми. Исследователи чаще описывают те характеристики, которые влияют на атрибуцию харизмы, в то время как более важными представляются формы поведения, воздействующие на эффективность организации.

Кроме того, больше следует уделять внимание социально приемлемым формам поведения, учитывая, что есть и темная сторона харизмы, связанная с ее манипулятивным характером [1].

Факторы формирования харизмы. При рассмотрении факторов формирования харизмы основное внимание уделяется свойствам лидера, и пока мало исследований относи-

тельно свойств последователей. Имеются данные о таких факторах формирования харизмы, как незащищенность, отчужденность последователей, страх потери физической или экономической безопасности, низкая самооценка последователей и их слабая самоидентичность.

В дальнейших исследованиях необходимо изучение того, как свойства последователей взаимодействуют с качествами лидера, процессами влияния и ситуационными переменными.

Из ситуационных факторов прежде всего называют кризис со времен Вебера. В современных концепциях кризис способствует, но не предопределяет харизматическое лидерство. Лидер может интерпретировать ситуацию как кризисную, скрытым образом создавать события, формирующие восприятие неизбежного кризиса.

Но есть и другие условия – например, внедрение инноваций, создание новых продуктов и услуг. Следует выявить, существуют ли различия в поведении лидера и его процессах влияния в кризисных и некризисных ситуациях [2].

Утрата харизмы. Часто недооценивается тот факт, что харизма подвижна. Она может быть сформирована и утрачена при изменившихся условиях. Потеря харизмы изучена недостаточно. Вероятно, атрибуция харизмы будет ослабевать, если кризис закончится, последователи обретут уверенность и способности в решении проблем. Другими причинами могут быть неудачи, предательство лидера, появление более привлекательных и компетентных соперников.

Потеря харизмы и смещение харизматичных лидеров случаются время от времени в организациях, ими руководимых. Биографические исследования и кейс-стади показывают, что харизматичные лидеры становятся жертвами своего успеха. В растущей организации, усиливающей свой профессионализм и разрабатывающей бюрократические процедуры, основатель может быть смещен, если его квалификация перестает быть уникальной, а импульсивное, не соответствующее правилам поведение становится дисфункциональным и угрожающим выживанию [3].

Связь харизматического лидерства и организационной эффективности. Последствия харизматического лидерства для организационной эффективности могут быть и позитивными и негативными.

Харизматичные лидеры могут инициировать изменения в культуре и стратегии, которые не нужны или неприемлемы. Харизматичные лидеры могут злоупотреблять властью, в то время как видение будет оставаться несбыточной мечтой. Поляризация сторонников и противников харизматичных лидеров может парализовать организацию при необходимости немедленных действий. Часто харизматичные лидеры весьма неудачны в выборе преемника, что вызывает новый кризис при их уходе.

Эмпирических исследований влияния харизматического лидерства на организацию крайне мало. По преимуществу мы имеем данные из исторических документов и описательных исследований. В этих работах указывается на позитивные и негативные последствия для исполнителей. Значительное число исследований лидерства в эффективных организациях свидетельствует о том, что харизматическое лидерство не является необходимым. Успешные изменения, как правило, являются результатом трансформационного лидерства менеджеров, которые не воспринимаются как харизматичные. А видение есть продукт коллективных усилий, а не творение единственного, исключительного человека.

Необходимо прояснить, когда харизматическое лидерство необходимо или желательно. Концепция харизматического лидерства кажется плохо совместимой с идеей наделения полномочиями и концепцией разделенного лидерства. Так, например, харизматическое лидерство может быть дисфункциональным в самоуправляемых командах, кросс-функциональных командах, коллегиальных профессиональных организациях [2].

По всей вероятности, харизматическое лидерство может быть целесообразным в ограниченном числе случаев. Это может быть визионерный предприниматель, мужественно преодолевающий обстоятельства в процессе создания новой организации, гуру нового ре-

лигиозного культа, страстный революционер, ведущий борьбу с коррумпированным организационным руководством, либо внешний управляющий, спасающий организацию от коллапса.

В дальнейшем нужны интенсивные лонгитюдные исследования для выяснения того, когда и каким образом харизматичные лидеры оказываются эффективными в организациях.

Библиографические ссылки

1. Кричевский Р. Л. Психология лидерства. М. : Статут, 2007.
2. Iszatt M., Saunders C. Leadership. Oxford: Oxford Univ. Press, 2014.
3. Yukl G. An Evaluation of conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories // The Leadership Quarterly. 1999. Vol. 10 (2).

© Петрушихина Е. Б., 2017

МОТИВАЦИИ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ РАЗНЫХ КУРСОВ СРЕДНЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ*

Н. Г. Филиппова

*преподаватель, Красноярский институт железнодорожного транспорта,
г., Красноярск, Российская Федерация*

Н. В. Лукьянченко

*доцент, кафедра психологии труда и инженерной психологии
Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация*

Принятая в 2014 году новая редакция Транспортной стратегии РФ до 2030 года [6] требует основательной разработки новой модели транспортного образования. Система подготовки специалистов на железнодорожном транспорте всегда проходила в условиях оперативного реагирования на любые изменения в отрасли, на техническое перевооружение и модернизацию транспортных предприятий. Стратегия развития предъявляет к молодым специалистам требования профессионального становления, отвечающие современной экономической ситуации: молодой железнодорожник должен быть активным, конкурентоспособным, с новой ментальностью, компетентным специалистом, стремящимся к постоянному профессиональному развитию и самосовершенствованию [6]. В целях повышения эффективности работы железных дорог, и иных структурных подразделений ОАО «РЖД» по гарантированному обеспечению квалифицированными специалистами с высшим и средним профессиональным образованием утверждено «Положение о подготовке для ОАО «РЖД» специалистов с высшим и средним профессиональным образованием на условиях целевого приема и целевого обучения». В соответствии с этим распоряжением выпускникам гарантируется трудоустройство по специальности и социальные льготы, что должно служить весомым мотивационным фактором для будущих специалистов. Вместе с тем, проблемным вопросом до настоящего времени остаётся мотивация учащихся к приобретению профессиональных знаний и навыков, осознанное отношение к освоению профессиональной деятельности в процессе обучения. Полноценное овладение профессией возможно только при заинтересованности в ее познании и желании пройти путь профессионального становления. Содержание учебно-профессиональной мотивации должно быть ориентировано на достижение в будущем определенного мастерства в профессии, социального положения и материального благополучия, осознание своей социальной значимости.

В настоящее время множество исследований посвящено аспекту изучения развития и становления учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе обучения (В. А. Гавриленко, Р. К. Малинаускас, С. А. Гапонова, Л. В. Мищенко, И. Л. Васильева, Е. Л. Афанасенкова). В русле проблемы профессиональной подготовки проведен ряд исследований, посвященных изучению процесса решения профессиональных задач в контексте деятельности. Их можно условно разделить на два направления: первое связывает свои исследования с феноменом успешности решения профессиональных задач, и мотивация, в данном случае, выступает как один из факторов, влияющих на этот процесс; второе направление делает акцент на исследование профессиональной мотивации в процессе

* Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, Правительства Красноярского края, Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности в рамках научного проекта № 16-16-24022.

решения определенных задач, и, в этом случае, задача выступает как условие деятельности, в которой формируется и развивается мотивация. При всей разноплановости исследовательских ракурсов, их объединяет признание важности того факта, что в ходе учебно-профессиональной подготовки, изучения алгоритмов и способов решения производственных задач, проявляется профессиональная мотивация студентов, которая с одной стороны определяет этот процесс, а с другой – в нем формируется и развивается [2–5].

Согласно данным научно-методической литературы учебно-профессиональная мотивация полидетерминирована и является динамическим образованием, претерпевающим изменения [1]. Специалисты Красноярского института железнодорожного транспорта КриЖТ филиала ИрГУПС (среднее учебное заведение) отмечают, что у будущих работников железной дороги мотивация заметно изменяется после прохождения производственной практики (следует отметить, что три первых года обучения проходят в «кабинетном режиме», и только на четвёртом, выпускном курсе студенты могут ознакомиться с реальными производственными условиями своей будущей профессии).

С целью уточнения характера этих изменений было проведено исследование особенностей мотивации освоения профессиональной деятельности студентами третьего (до прохождения практики) и четвёртого (после прохождения практики) курсов.

Для реализации поставленных задач использовались следующие методики: Методика диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой); методики «Мотивация к успеху» «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса; Тест «смыслжизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева; методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана; модифицированный в соответствии с целями исследований вариант методики «Незаконченные предложения». В исследовании приняли участие 40 респондентов. Из них 20 респондентов – студенты 3-го курса, 20 респондентов – студенты 4-го курса.

Таблица 1

Средние значения показателей методик «Диагностика учебной мотивации студентов» (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой), «Мотивация к успеху», «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса

Виды мотивов	Средние значения	
	3 курс	4 курс
Коммуникативные мотивы	3,45	3,8
Мотивы избегания	2,69	2,81
Мотивы престижа	3,05	3,06
Профессиональные мотивы	3,29	4,02
Мотивы творческой самореализации	3,05	3
Учебно-познавательные мотивы	3,3	3,55
Социальные мотивы	3,4	3,41
Мотивация к успеху	17,95	17,45
Мотивация избегания неудач	15,75	15,65

Сравнительные данные показывают, что у прошедших производственную практику студентов четвёртого курса в сравнении с третьекурсниками заметно выше значения показателей коммуникативных и профессиональных мотивов, несколько выше показатели учебно-профессиональных мотивов. Интересно, что мотивация достижения успеха у студентов четвёртого курса ниже, чем у третьекурсников.

В общежитийской сфере желаемые уровни удовлетворения мотивов поддержания жизнеобеспечения, общения, деловой активности и общественной полезности у студентов четвёртого курса в сравнении с третьекурсниками выше. Реальные уровни удовлетворения мотивов поддержания жизнеобеспечения, статуса и общения у четверокурсников выше, чем у студентов более младшего курса, и значительно выше желаемого уровня. Следует

отметить, что студенты техникума живут в благоустроенном общежитии, и для них проводится большое количество развлекательных мероприятий. Судя по характеру их мотивационного профиля, такой образ жизни у студентов, прошедших практику в условиях реального производства, вызывает эффект пресыщения.

Таблица 2

Средние значения показателей методики «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана

Виды мотивов	Средние значения			
	3 курс		4 курс	
	идеальное	реальное	идеальное	реальное
Общежитейская сфера				
Поддержание жизнеобеспечения	7,3	6,1	6,2	6,5
Комфорт	6,4	7,1	6,5	7,1
Статус	4,6	6,6	4,8	7
Общение	4,3	8,8	3,7	9,2
Деловая активность	8	5	7,6	4,9
Творческая активность	3,2	7	3,5	7,2
Общественная полезность	7,4	4,7	6,7	5
Учебная сфера				
Поддержание жизнеобеспечения	5,9	5,6	6,8	6,5
Комфорт	6	4,9	6,1	6,6
Статус	7	7,9	6,6	7,3
Общение	8	5,5	7,7	7,7
Деловая активность	6	4,2	5,9	5,9
Творческая активность	7,3	6,1	7	7
Общественная полезность	6,7	5,9	7,2	7,2

В учебной сфере у студентов четвёртого курса выше идеальные уровни мотивов жизнеобеспечения и общественной полезности, ниже – статуса и творческой активности. Реальные уровни удовлетворения значительно выше в группе четверокурсников у мотивов «Комфорт», «Общение», «Творческая активность», «Общественная полезность» и ниже у мотива «Статус». Более удовлетворёнными, чем третьекурсники, чувствуют себя студенты выпускного курса в комфорте, статусе, деловой и творческой активности.

Модифицированная в соответствии с поставленными целями исследования методика «Незаконченные предложения» предназначена для выявления наиболее значимых положительных и отрицательных мотиваторов посредством контент-анализа.

Данные проективной методики свидетельствуют, что студенты четвёртого курса в большей мере, чем третьекурсники, ориентированы на содержание обучения, осознают его значимость и ощущают личную ответственность за его результаты.

Признавая, что объём выборки небольшой и это необходимо учитывать, в том числе и в перспективе перепроверки результатов на других выборках, можно, на наш взгляд, говорить об определённых тенденциях, выявленных в исследовании. В целом его результаты говорят о том, что прохождение производственной практики действительно влияет на мотивацию студентов, определяя её менее претенциозный характер и большую направленность на содержание профессиональной деятельности.

На наш взгляд, такие результаты имеют прямое отношение к проблеме психологической готовности к профессиональной деятельности, формирование которой не решается только за счёт содержания учебных курсов. Большое значение имеет организация учебного процесса, включение в него ситуаций действенного знакомства с реалиями производства, задач, решаемых специалистом и собственными ресурсами профессионализации.

Таблица 5

**Типы ответов студентов на вопросы методики «Незаконченные предложения»
(процентное соотношение)**

Незаконченные предложения	Типы ответов	
	3 курс	4 курс
Я учусь, чтобы ...	Получить диплом – 30 %. Получить образование – 40 %. Развиваться и получить знания – 10 %. Получить профессию и быть успешным и перспективным – 20 %	Получить диплом – 5 %. Получить образование – 55 %. Развиваться и получить знания – 30 %. Получить профессию – 10 %
Мне важно, чтобы в будущей профессиональной деятельности ...	Хорошо оплачиваемая работа – 40 %. Карьерный рост – 10 %. Интерес к работе – 45 %. Не горю желание работать на Ж.Д. – 10 %	Хорошо оплачиваемая работа – 20 %. Карьерный рост – 15 %. Интерес к работе 60 %
Самое интересное в профессиональном обучении ...	Практические занятия – 70 %. Общение – 10 %. Ничего интересного нет – 5 %. Получение новых знаний – 15 %	Практические занятия – 65 %. Общение – 10 %. Получение новых знаний – 25 %
Мне хотелось бы, чтобы профессиональное обучение ...	Пригодилось в будущем – 20 %. Было связано с практическими занятиями – 45 %. Было интересным и познавательным – 5 %. Было легче – 5 %. Нечего не хотелось – 5 %	Пригодилось в будущем – 25 %. Было связано с практическими занятиями – 25 %. Было легче и короче – 30 %. Было бесплатным – 15 %
Мне не хотелось бы, чтобы профессиональное обучение ...	Много теории (скучно) – 75 %. Трудно давалось – 10 %. Было со второй смены – 5 %. Длилось слишком долго – 5 %	Много теории (скучно) – 10 %. Трудно давалось – 10 %. Было со второй смены – 5 %. Длилось слишком долго – 10 %. Было платным – 20 %. Не пригодилось в будущем – 30 %
Качественно освоить профессиональные навыки мне помогает ...	Практика – 16 %. Я сам себе помогаю – 5 %. Преподаватели – 15 %	Практика – 13 % Я сам себе помогаю – 20 %. Преподаватели – 15 %
Качественно освоить профессиональные навыки мне мешает ...	Теория – 10 % Лень – 60 % Не заинтересованность – 15 % Нехватка времени – 15 %	Теория – 10 %. Лень – 60 %
Мне нравится, что в институте ...	Есть практические занятия, возможность получить знания – 50 %. Общение – 25 % . Буфет, столовая – 10 %	Есть практические занятия, возможность получить знания – 60 %. Буфет, столовая – 35 %
Мне не нравится, что в институте ...	Мало практических занятий – 35 %. Маленькая стипендия – 20 %. Один вход – 15 %	Неравномерная нагрузка – 15 %. График обучения – 30 %

Для реализации этих целей, мы предлагаем в рамках учебного заведения:

- в содержание психологического сопровождения студентов первого курса включить мониторинг адаптации студентов в учебном заведении, создание возможности профдиагностики и профориентационного консультирования;
- с целью ознакомления с особенностями выбранной профессии ввести для студентов младших курсов цикл экскурсионных занятий в производственных условиях;
- на втором и третьем курсах в целях формирования у студентов представлений о профессиональной действительности, развития внутренней профессиональной мотивации, ввести «деловые игры» и групповые формы занятий, направленные на реализацию

практических заданий, связанных с технологическим процессом и ориентирующих студентов к предстоящей практике;

– для студентов выпускных курсов ввести цикл занятий, дающих возможность оценить уровень общих и профессиональных компетенций, полученных в процессе обучения, подготовить студентов к возможным трудностям процесса социально – психологической адаптации на производстве.

Библиографические ссылки

1. Бердыган А. В. Динамика формирования профессиональной мотивации студентов Хабаровск : Академия, 2014. 394 с.
2. Гринкруг Л. С. Человеческий потенциал вуза: потребности и возможности развития М. : Академия естествознания, 2012. 216 с.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования М. : Изд. Моск. психолого-социал. ин-та, 2003. 480 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004. 304 с.
5. Макарова А. Н. Профессиональное развитие личности (профессиологический аспект) / ВГИПУ. Н. Новгород, 2006. 185 с.
6. Об утверждении Положения о подготовке для ОАО «РЖД» специалистов с высшим и средним профессиональным образованием на условиях целевого приема и целевого обучения : Распоряжение № 1371р. М. : ОАО «РЖД». 2014. 100 с.

© Филиппова Н. Г., Лукьянченко Н. В., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦКУРСОВ ПО ВЫБОРУ СТУДЕНТОВ

Н. С. Шатравко

*заведующий кафедрой истории и педагогики,
Белорусская государственная сельскохозяйственная академия,
г. Горки, Республика Беларусь
E-mail: kafpps@mail.ru*

Высокие требования, которые предъявляются к специалистам работодателями в условиях рыночной экономики, касаются креативности в решении профессиональных проблем, умения адаптироваться к переменам, эффективно выстраивать взаимоотношения в коллективе, ясно и четко излагать свои мысли, формулировать цели и задачи профессиональной деятельности. Многие из этих способностей предполагают наличие социальных, личностных, психолого-педагогических, межкультурных навыков, которые необходимо развивать, в том числе и путем интеграции гуманитарных знаний. Вузы должны ориентироваться на социальный заказ общества и учитывать потребности инновационной экономики.

Белорусская государственная орденов Октябрьской Революции и Трудового Красного Знамени сельскохозяйственная академия является крупнейшим многопрофильным высшим учебным заведением агропромышленного направления среди стран СНГ и Европы. Она была основана в 1840 году, и сегодня на 12 факультетах очного и заочного отделений здесь обучается около 12 тыс. студентов, которые востребованы во всех сферах народного хозяйства страны. Около 50 % руководителей районных исполнительных комитетов и более 60 % руководителей сельхозорганизаций Республики Беларусь, 90 % работников аграрного и биологического отделений НАН Беларуси являются выпускниками академии. Между тем сфера АПК является в настоящий период одной из самых сложных и к уровню профессиональной подготовки специалистов здесь предъявляются особые требования. Сегодня уже большинство руководителей убедились в важности проведения грамотной кадровой политики, ведь при правильном подборе кадров организация сможет эффективно решать стоящие перед ней задачи и добиваться высоких показателей в работе.

Межвузовская научно-исследовательская лаборатория мониторинга и управления качеством высшего образования, созданная на базе Белорусской государственной сельскохозяйственной академии, регулярно проводит опросы руководителей сельскохозяйственных предприятий, хозяйств с целью определения удовлетворенности работой выпускников нашего вуза. В результате опросов получены данные, свидетельствующие о важности формирования у будущих специалистов социально-психологических компетенций. Так, 43 % работодателей считают недостаточными организационно-управленческие навыки молодых специалистов; низкий уровень таких качеств, как «коммуникабельность, умение общаться в коллективе, налаживать связи в интересах производства» отмечают 40 % руководителей; 35 % считают низким уровень «психологических знаний для работы в трудовом коллективе и умение адаптироваться в нём».

В этой связи актуализируется значение таких социально и культурно значимых дисциплин, как психология, педагогика, философия, социология, история, риторика. Именно эти гуманитарные дисциплины призваны раскрыть уникальность и самобытность культуры страны, национального характера, развить личностные качества, без которых невозможно успешная социализация молодых людей в современном обществе и их профессиональное развитие.

Современный выпускник аграрного вуза должен быть профессионально эрудированным, обладающим фундаментальными теоретическими знаниями, в совершенстве вла-

деющим практическими компетенциями по специальности, умеющим ставить и решать инновационные задачи, перестраивать свою деятельность в изменяющихся социально-экономических условиях. Чтобы успешно решать поставленные задачи, необходимо создать такие педагогические условия, при которых ресурсы всех учебных дисциплин направляются на развитие ключевых профессионально-творческих компетенций, на формирование профессиональной культуры будущих специалистов.

В соответствии с Концепцией оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования Республики Беларусь в учебные планы специальностей УО БГСХА, кроме обязательных модулей «Философия», «История», «Экономика», включены специализированные модули по выбору студентов «Психология управления», «Психология межличностных отношений», «Социология управления» и др. Данные спецкурсы пользуются особым интересом у студентов экономических, инженерных специальностей, которые планируют строить свою будущую карьеру в управленческой деятельности.

Освоение студентами знаний по социогуманитарным дисциплинам должно обеспечить успешность решения многих профессионально-социальных задач по управленческой культуре, выстраиванию конструктивных отношений с коллегами по работе, деловыми партнерами, умению разрешать конфликтные ситуации, достигать успеха в профессиональной деятельности и т. д.

Реализация компетентного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования профессиональных навыков обучающихся, развития социально-личностных компетенций будущего специалиста.

Учебный материал спецкурсов разработан с учетом практической значимости для будущей профессиональной деятельности специалистов. В связи с этим «особое внимание уделяется изучению личности руководителя и подчиненного, проблемам межличностного взаимодействия в малых группах, психологическим особенностям делового общения, приемам и способам урегулирования конфликтных ситуаций в коллективах, проблемам адаптации молодого специалиста к условиям организации, правилам проведения деловых совещаний, дисциплинарных бесед» [1, с. 5].

Эффективными формами учебной работы по формированию профессионально-личностных компетенции будущих специалистов является применение различных инновационных средств и методов обучения: создание проектов, подготовка публичных выступлений, дискуссионное обсуждение профессионально важных проблем, разыгрывание проблемных ситуаций, подготовка видеофильмов и презентаций и т.д. В учебном процессе применяются активные формы и методы, способствующие формированию жанрового разнообразия профессиональных и деловых речей (совещание, коммерческие переговоры, служебные беседы, дискуссии, споры, прием посетителей, общение в условиях конфликта и т. д.). Коллективное обсуждение профессиональных ситуаций, целенаправленная работа над деловым стилем общения, поиск наиболее выразительных и убедительных риторических средств воздействия позволят развивать и совершенствовать профессиональную культуру речи будущих специалистов. Особое внимание уделяется такому популярному в настоящее время методу обучения, как тренинг. Данный метод позволяет эффективно решать задачи, связанные с развитием навыков общения, управлением эмоциональным состоянием, профессиональным самоопределением, формирует навыки межличностного группового взаимодействия.

Инновационный характер данных форм и методов обучения студентов разных специальностей проявляется в интеграции профессиональной, научно-поисковой и учебной деятельности, возможности развития творческой индивидуальности и совершенствования личности студента, выработке лидерских качеств, развитии уверенности в себе, самостоятельности, творческого подхода к решению профессиональных задач.

За счет специализированных модулей по выбору вуз обеспечивает студентам возможность участвовать в формировании своей программы обучения, индивидуализировать процесс обучения. Освоение специализированных модулей – основа для формирования важнейших профессионально-личностных компетенций будущих специалистов, готовности к научно-исследовательской, инновационной деятельности, достижение интеграции социогуманитарных дисциплин и специальной профессиональной подготовки будущих специалистов.

Библиографическая ссылка

1. Шатравко Н. С., Захаренко Т. А. Психология управления : курс лекций / БГСХА. Горьки, 2016. 143 с.

© Шатравко Н. С., 2017

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аболина Елена Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Азарёнок Наталья Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и организационной психологии Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Аликин Игорь Анатольевич, кандидат биологических наук, доцент Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Аликин Марк Игоревич, студент Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Асташевский Борис Станиславович, студент Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Брасс Александр Анатольевич, кандидат экономических наук, доцент Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Войтко Ольга Константиновна, преподаватель Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Воробьева Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь.

Гадилия Алла Михайловна, доцент кафедры педагогики и психологии УО «Белорусский государственный экономический университет», г. Минск, Республика Беларусь.

Горлова Наталья Владимировна, старший преподаватель Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация.

Груздева Ольга Васильевна, кандидат психологических наук, зав. кафедрой социальной психологии Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Гудовский Игорь Витальевич, кандидат педагогических наук, доцент Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Деревянко Ольга Ивановна, преподаватель Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Дзюба Ксения Игоревна, магистрант Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Довыденко Лариса Владимировна, магистрант Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Живоглядова Анастасия Юрьевна, магистрант Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Российская Федерация.

Камаева Анастасия Геннадьевна, психолог отдела социального сопровождения Муниципального молодежного автономного учреждения «Молодежный центр «Новые имена», г. Красноярск, Российская Федерация.

Кербис Ирина Юрьевна, старший преподаватель Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Кресова Наталья Юрьевна, аспирант Института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Кузькина Ксения Олеговна, магистрант Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Кузьмич Владислав Сергеевич, студент Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Кулько Екатерина Ивановна, старший преподаватель УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», г. Горки, Республика Беларусь.

Курыло Ольга Владимировна, старший преподаватель УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», г. Горки, Республика Беларусь.

Ливак Наталия Степановна, кандидат психологических наук, и. о. заведующего кафедрой психологии труда и инженерной психологии Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Лукина Антонида Константиновна, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Российская Федерация.

Лукьянченко Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Мартинovich Наталья Евгеньевна, старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь.

Месникович Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Микелевич Елена Болеславовна, соискатель кафедры психологии Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Павлючук Артур Сергеевич, магистрант Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Пахальян Виктор Эдуардович, кандидат психологических наук, профессор, научный редактор журнала «Психологическая наука и образование», Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация.

Петрушихина Елена Борисовна, заведующий кафедрой психологии управления, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), г. Москва, Российская Федерация.

Попкова Наталья Александровна, магистрант Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Реут Галина Мирославовна, социальный педагог Красноярского аграрного техникума, г. Красноярск, Российская Федерация.

Спасёнова Виктория Андреевна, студент Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Сутович Елена Иосифовна, кандидат психологических наук, профессор кафедры идеологической работы Института пограничной службы Республики Беларуси, г. Минск, Республика Беларусь.

Уткевич Ольга Ивановна, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Витебского государственного технологического университета, г. Витебск, Республика Беларусь.

Филиппова Надежда Георгиевна, преподаватель Красноярского института железнодорожного транспорта, г. Красноярск, Российская Федерация.

Черчес Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Чупахина Лариса Геннадьевна, педагог-психолог Красноярского колледжа сферы услуг и предпринимательства, г. Красноярск, Российская Федерация.

Шабашёва Инна Викторовна, старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь.

Шатравко Наталья Семеновна, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой истории и педагогики Белорусской государственной сельскохозяйственной академии, г. Горки, Республика Беларусь.

Шершнёва Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии Белорусского национального технического университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Юрченко Валентина Николаевна, старший преподаватель УО «Полоцкий государственный университет», г. Новополоцк, Республика Беларусь.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГИИ ТРУДА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

*Материалы Международной научно-практической конференции
(24 ноября 2017 г., Красноярск)*

**CURRENT PROBLEMS
WORK PSYCHOLOGY:
THEORY AND PRACTICE**

*Materials of the International scientific and practical conference
(on November 24, 2017, Krasnoyarsk)*

Корректор *А. А. Быкова*
Оригинал-макет и верстка *Л. В. Звонаревой*

Подписано в печать 24.11.2017. Формат 60×84/8. Бумага офисная.
Печать плоская. Усл. печ. л. 17,2. Уч.-изд. л. 14,5. Тираж 100 экз.
Заказ . С 270/17.

Редакционно-издательский отдел СибГУ им. М. Ф. Решетнева.
Отпечатано в редакционно-издательском центре
СибГУ им. М. Ф. Решетнева
660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31.