

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева»

Институт социального инжиниринга

Кафедра психологии труда и инженерной психологии

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

ПСИХОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ



МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ

20 апреля 2018 года

Красноярск

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

ПСИХОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

*Материалы Международной научно-практической конференции
(20 апреля 2018 г., Красноярск)*

Электронное издание

PSYCHOLOGY IN THE SYSTEM OF SOCIAL RELATIONS OF PRODUCTION

*Materials of the International scientific and practical conference
(on April 20, 2018, Krasnoyarsk)*

Electronic edition



Красноярск 2018

© СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2018

УДК 159.923:316.6
ББК 88.5
П86

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

Печатается по решению редакционно-издательского совета
университета

П86 **Психология в системе социально-производственных отношений** [Электронный ресурс] : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (20 апреля 2018 г., Красноярск). – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 2,85 МБ). – Систем. требования : Internet Explorer; Acrobat Reader 7.0 (или аналогичный продукт для чтения файлов формата .pdf) ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2018. – Режим доступа: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/>. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-86433-746-2

Представлены результаты научных исследований в области психологии в системе социально-производственных отношений студентов, аспирантов и специалистов высших учебных заведений России и зарубежья.

В статьях сохранен авторский стиль изложения.

Информация для пользователя: в программе просмотра навигация осуществляется с помощью панели закладок слева; содержание в файле активное

УДК 159.923:316.6
ББК 88.5

ISBN 978-5-86433-746-2



Подписано к использованию: 16.11.2018. Объем: 2,85 МБ. С 295/18.

Корректурa, макет и компьютерная верстка Л. В. Звонаревой

Редакционно-издательский отдел СибГУ им. М. Ф. Решетнева.
660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31.
E-mail: rio@mail.sibsau.ru. Тел. (391) 201-50-99.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Азарёнок Н. В. Особенности потребительской социализации молодёжи с разными социально-демографическими характеристиками	5
Аликин М. И., Аликин И. А. Динамика рефлексии студентов, обучающихся по психолого-педагогическому направлению	11
Бахадова Е. В. Проблема идентичности в киберпространстве у современных подростков	17
Бегалинова К. К., Ашилова М. С., Бегалинов А. С. Проблема личностной идентичности в современном обществе	22
Живоглядова А. Ю. Проблемы формирования социальной идентичности и активной жизненной позиции юношеского возраста	27
Лукина А. К. Становление личностной идентичности подростков	30
Лукьянченко Н. В. Социально-психологические аспекты исследования идентичности	35
Миллер О. М., Кресова Н. Ю. Личностная составляющая ситуаций педагогического затруднения	39
Рифицкая И. И. Смысложизненные ориентации студенческой молодёжи	42
Ткаченко И. А., Лукьянченко Н. В. Типологические особенности профессиональной ответственности работников фармацевтического производства	46
Финогенова О. Н., Филиппова А. О. Профессиональное самоопределение одарённых	51
Черчес Т. Е., Колас Т. А. Особенности гендерных стереотипов и гендерной идентичности у студентов различных специальностей	54

ЛИЧНОСТНАЯ, ОРГАНИЗАЦИОННАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ И РАЗВИТИЯ

Брасс А. А. Человеческий капитал как основа личной и организационной продуктивности	58
Гадилия А. М. Коммуникативные способности в структуре деятельности специалистов экономического профиля	64
Гудовский И. В. Развитие профессионально-ценностных ориентаций сотрудников социальной сферы	67
Дзюба К. И., Лукьянченко Н. В., Аликин И. А. Личностные характеристики педагогов с разной степенью эмоционального выгорания	72
Довыденко Л. В., Лукьянченко Н. В., Аликин И. А. Особенности профессиональной мотивации студентов разных курсов технических и гуманитарных направлений подготовки	76
Жбанкова Н. В. Когнитивный потенциал личности как показатель её социальной продуктивности в постоянно изменяющихся условиях окружающей среды	81

Емельянов В. С., Лукьянченко Н. В. Мотивационные факторы удовлетворённости трудом работников библиотек	85
Лубочников П. Г. Актуализация аналитико-синтетических способностей посредством синтеза субъектом абстрактных понятий и формулирования суждений	90
Месникович С. А., Ходан А. А. Представления о страхе у школьников и студентов в контексте личностной продуктивности	95
Микелевич Е. Б. Психологический портрет сотрудников с конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях	98
Петрушихина Е. Б. К вопросу о влиянии последователей на лидерство	102
Портнягина А. М. Развитие воображения субъекта в процессе импровизационной деятельности	107
Почебут Л. Г., Безносков Д. С. Концепция социального капитала организации	112
Судакова Л. А. Психологические особенности сдвига мотива на цель в процессе учебной деятельности	116
Темирова Ш. Е. К вопросу о самостоятельной работе студентов в процессе инструментальной работы	120
Шабашёва И. В. Исследование конфликтного поведения личности подростков	123
Шатравко Н. С. Коммуникативная компетентность как необходимый компонент профессиональной подготовки специалистов	128
Шунаева Г. А. Исследование влияния социально-психологического тренинга на развитие управленческих навыков менеджера	131

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Воробьева С. А., Кравцова Е. Н. Социальный проект как условие межведомственного подхода в первичной профилактике абортотв	134
Дубинко Н. А. Формирование национальной системы квалификаций в сфере управления	139
Кригер Е. Э. Внеконтекстная дискуссия в проектировании	142
Кузькина К. О., Лукьянченко Н. В., Аликин И. А. Взаимосвязь креативности и профессиональной мотивации у педагогов средней школы	144
Ливак Н. С. Технологии командного коучинга в системе социально-производственных отношений	149
Пахальян В. Э. Проблемы экспертизы продуктивности и качества работы практического психолога в условиях внедрения стандартов профессиональной деятельности	152
Скоробогатова Т. Е., Шпейт М. Ю. Применение проектного метода обучения в рамках предмета «начертательная геометрия» (для школьников старших классов)	156
Титова О. И. Толерантность к неопределённости и отношение к деловому взаимодействию в контексте готовности к проектной деятельности	159
Шершнева Т. В. Роль доминирующего стиля руководства в развитии мотивации трудовой деятельности персонала	164
Сведения об авторах	169

ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

УДК 159.923:316.6

ОСОБЕННОСТИ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ С РАЗНЫМИ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ

Н. В. Азарёнок

доцент, Институт психологии Белорусского государственного
педагогического университета имени Максима Танка
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: azarionoknv@mail.ru

Приведены результаты исследования представлений о потребительском поведении молодых людей в возрасте от 18 до 30 лет. Показаны общие и специфические особенности представлений в зависимости от пола, возраста, уровня образования семейного положения, рода занятий.

Ключевые слова: потребительская социализация, социально-демографические характеристики, молодёжь, представления.

PECULIARITIES OF CONSUMER SOCIALIZATION OF YOUTH WITH DIFFERENT SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS

The results of research on the behavior of young people between the ages of 18 and 30 are presented. Shows the general and specific features of representations depending on gender, age, level of education of marital status, occupation.

Keywords: consumer socialization, socio-demographic characteristics, youth, ideas.

Владение знаниями социальных норм, ценностей, требований общества, а также социальным опытом, во многом определяет успешное функционирование человека в обществе. Такие знания приобретаются в процессе социализации, связанном с воспитанием, обучением и самообразованием.

Г. М. Андреева подчеркивают двусторонность социализации: «с одной стороны, это усвоение индивидом социального опыта вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой – процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счёт его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [3, с. 76].

При этом А. А. Реан акцентирует внимание, что одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются и переживаются различными личностями, а потому они могут выносить из них разный социальный опыт. То есть между процессом социализации и индивидуализации существует неразрывная связь [8].

По направленности выделяются различные виды социализации: правовая, политическая, полоролевая, экономическая и др. При этом экономическая социализация рассмат-

ривается как частный случай общей социализации, процесс превращения человека в полноправного члена экономического сообщества, основанный на приобретении необходимых знаний, понятий и представлений об основных экономических явлениях этого общества. Следствием данного процесса является формирование экономического сознания, мышления и соответствующего экономического поведения.

А. В. Овруцкий отмечает, что потребительская социализация есть одна из главных частей экономической социализации и описывает её как процесс социализации потребностей и конкретных способов их удовлетворения. Исследователь полагает, что в отличие от иных видов социализации, потребительская происходит практически постоянно [7].

Согласно И. В. Алешиной, потребительская социализация – «процесс приобретения молодыми людьми умений, знаний и отношений, затрагивающих их функционирование на рынке в качестве потребителей. Потребительская социализация происходит как передача культурных ценностей от одного поколения к другому (чаще от родителей к детям) и предполагает формирование устойчивых, социально-одобряемых потребительских предпочтений» [2, с. 144].

В свою очередь А. В. Бояренцева отмечает, что потребительская социализация – процесс формирования навыков рациональной покупки и использования товаров и услуг, а, следовательно, она предполагает формирование устойчивых, социально-одобряемых потребительских предпочтений, приобретение навыков потребительского поведения и усвоение знаний об экономических понятиях, характеризующих различные аспекты потребления: деньги, покупка, место покупки и др. Содержание потребительской социализации может быть разделено на прямо и не прямо относимое к объекту [4].

Прямо относимые аспекты потребительской социализации – это те, что необходимы для собственно покупки и потребления. К ним относятся конкретные навыки (как покупать, как сравнивать сходные марки, как распоряжаться имеющимся доходом), знания и суждения о магазинах, продуктах, марках, продавцах, средствах рекламы.

Не прямо относимое содержание потребительской социализации связано с освоением мотивации покупательского и потребительского поведения. Это знания, отношения и ценности, побуждающие людей хотеть конкретные товары или услуги и позволяющие им давать оценки продуктам и маркам [4].

С приведенным выше определением А. В. Бояренцевой во многом соглашается А. В. Мудрик. Исследователь считает, что потребительская социализация есть приобретение навыков потребительского поведения и усвоение знаний об экономических понятиях, характеризующих различные аспекты потребления: деньги, покупка, место покупки и др. [6].

Таким образом, потребительская социализация рассматривается, в первую очередь, как процесс приобретения навыков, умений и знаний об экономических понятиях, а во вторую предполагает формирование устойчивых, социально-одобряемых потребительских предпочтений, во многом определяющих нашу потребительскую активность.

По мнению О. В. Дядиченко, индивид проходит потребительскую социализацию с помощью целого ряда агентов, т. е. социальных субъектов, институтов, посредством которых индивиды обучаются соответствующей потребительской культуре [5].

В нашем исследовании приняли участие молодые люди в возрасте от 18 до 30 лет (61 человек) с различными социальными и демографическими характеристиками: пол (мужской/ женский), возраст (18–24/ 25–30), уровень образования (среднее/ среднее специальное/ высшее), семейное положение (состоит/ не состоит в браке), наличие детей (есть/ нет), род занятий (студент/ рабочий/ служащий).

Полученные в результате исследования данные были подвергнуты количественной и качественной обработке, которая позволила описать особенности потребительской социализации молодежи с различными социально-демографическими характеристиками.

Структуру представлений молодежи о потребителе можно охарактеризовать тремя категориями: «Покупка/ приобретение» (62 %), «Удовлетворение потребностей» (22 %) и

«Потребление/ использование» (16 %), куда вошли дескрипторы, описывающие основные действия потребителя с указанных сторон. Стоит отметить, что статистически значимых различий в представлениях молодежи о потребителе выявлено не было, что говорит об однородности образа потребителя в молодежном экономическом сознании.

Представления о покупателе структурно оформились следующим образом: «Осуществление покупки» (54 %, сюда вошли описания покупателя как человека, неоднократно, постоянно совершающего покупки), «Денежные операции» (29 %) и «Непосредственное совершение покупки в настоящий момент» (17 %). Статистически значимые различия в представлениях молодежи о покупателе были выявлены по возрасту и семейному положению.

Молодые люди в возрасте от 18 до 24 лет (в сравнении с молодыми людьми возраста 25–30 лет) свои представления о покупателе в большей степени ассоциируют с неоднократным процессом покупки и приобретения блага. То есть для них покупатель – это человек, который постоянно покупает или приобретает товар/ услугу ($t = 2,51$, при $p = 0,01$). В свою очередь молодежь 25–30 лет более склонна связывать представления о покупателе с непосредственным совершением покупки именно в настоящий момент, сейчас ($t = -2,11$, при $p = 0,03$). Такая же тенденция наблюдается и у представителей молодежи, состоящих в браке ($t = 2,19$, при $p = 0,03$), в отличие от не состоящих. Данный факт свидетельствует, что в восприятии покупателя более зрелыми и замужними представителями молодежи присутствует временной контекст или же ролевая позиция – «именно сейчас я покупатель», потом могу перейти в категорию потребителя. На наш взгляд, это более осознанная и экономически грамотная характеристика.

Основываясь на результаты можно сделать вывод, что наиболее часто потребительское поведение определяется молодежью в рамках категории «Действия/ общие закономерности и правила» (42 %), то есть молодые люди под потребительским поведением, в первую очередь, понимают совокупность потребительских действий и общих правил, относящихся ко всем потребителям. Однако, в зависимости от возраста, образования и рода занятий определились статистически значимые различия. Например, молодежь 18–24 лет (в отличие от молодежи 25–30 лет) свои представления о потребительском поведении чаще связывает с выгодой, отмечая, что потребительское поведение – поведение, при котором потребитель, в первую очередь, ищет для себя наиболее оптимальные варианты удовлетворения своих потребностей, а также извлекает ту или иную максимальную выгоду ($t = 2,18$, при $p = 0,03$). Установлено, что молодые люди со средним образованием при описании своих представлений о потребительском поведении также больше внимания уделяют таким категориям как «Выгода» ($F = 5,52$, при $p = 0,01$) и «Действия/ общие закономерности/ правила» ($F = 7,66$, при $p = 0,00$), по сравнению с молодыми людьми со средним специальным и высшим образованием. Это же более свойственно и студентам ($F = 3,64$ при $p = 0,02$ и $F = 5,00$ при $p = 0,00$), в отличие от служащих и рабочих.

Представления о продавце включают в себя 4 категории: «Функция продажи/ сбыта» (61 %), «Предоставление товара/ услуг» (17 %), «Посредник» (12 %), «Личная выгода», т. е. ориентация на заработок (10 %). Статистически значимые различия в представлениях молодежи о продавце были выявлены по характеристикам пол и наличие детей. Оказалось, что девушки, в отличие от юношей, свои представления о продавце чаще связывают с ролью «Посредника» ($t = -2,40$, при $p = 0,02$), то есть для них продавец – человек, который в основном является связующим звеном между покупателем и поставщиком. Такой же тенденции придерживается молодежь, не имеющая детей ($t = -2,38$, при $p = 0,02$). Юноши же в большей степени описывают свои представления в рамках категории «Предоставление товаров и услуг» ($t = 2,61$, при $p = 0,01$), для них это в большей степени человек, предоставляющий товары и услуги на рынок.

Такой экономический феномен как «Реклама» в описаниях молодежи имеет более развернутый понятийный аппарат, включающий в себя наибольшее количество категорий: «Средство продвижения товара/ повышения продаж» (30 %), «Средство информирования»

(26 %), «Побуждение к покупке/ привлечение покупателей» (18 %), «Презентация преимуществ» (13 %), «Негативная оценка» (13 %).

Результаты позволили констатировать, что представления о рекламе девушек, в отличие от юношей, чаще имеет негативный характер ($t = -2,18$, при $p = 0,03$), например, «обман, распространение ложной информации». Это же свойственно и молодежи 25–30 лет ($t = -2,38$ при $p = 0,02$). Юноши же в большей степени описывают рекламу как «Средство информирования» ($t = 2,76$, при $p = 0,01$), что и является одной из непосредственных функций рекламы. В свою очередь, молодые люди 18–24 лет чаще характеризуют рекламу через категорию «Средство продвижения товара/ стимулирование продаж» ($t = 2,12$, при $p = 0,04$), а молодежь, не имеющая детей, через «Побуждение к покупке/ привлечение покупателей» ($t = -2,38$, при $p = 0,02$), что также свидетельствует о знаниях целевого назначения рекламы.

Таким образом, можно сделать вывод, что молодежь с различными социально-демографическими характеристиками имеет различия в представлениях о таких потребительских понятиях, как «Покупатель», «Продавец», «Потребительское поведение» и «Реклама», что говорит о разном уровне их понимания, указывает на разный опыт, знания в данной области и, как следствие, на разный уровень потребительской социализации. Молодые люди давали как точную (правильную) формулировку указанным экономическим феноменам, так и абсолютно неверную. Например, молодежь в большинстве своём не видит существенных различий в определениях таких понятий как «потребитель» и «покупатель», наделяя их схожими функциями. Однако с научной точки зрения важно понимать, что потребитель и покупатель могут совпадать, а могут принципиально отличаться. Потребитель – конечный пользователь продуктом или услугой, а покупатель – это тот, кто непосредственно совершает покупку и может ограничиться только функцией приобретения без использования.

Специфика представлений и знания молодежи о культурных принципах покупателя выражаются в следующем. Юноши при описании своих представлений о культурных принципах покупателя более ориентированы на «Уважительное отношение к товару» ($t = 2,31$, при $p = 0,02$) и «Этические требования к покупателю на рынке» ($t = 2,72$, при $p = 0,01$), а девушки на категорию «Рациональность и компетентность покупателя» ($t = -2,86$, при $p = 0,01$), понимаемую как рациональное использование денежных средств, приобретение наиболее полезных товаров и услуг и объективную оценку цены и качества.

Молодые люди со средним образованием при описании своих представлений о культурных принципах покупателя больше внимание уделяют такой категории как «Личные качества покупателя» ($F = 3,22$, при $p = 0,04$), по сравнению с молодыми людьми со средним специальным и высшим образованием. То есть молодежь со средним образованием в рамках культурных принципов поведения покупателя более ориентирована на его вежливость, внимательность и честность.

В описаниях культурных принципов продавца молодые люди 25–30 лет ($t = -3,12$, при $p = 0,01$) и представители молодежи со средним специальным образованием ($F = 4,88$, при $p = 0,01$) чаще используют понятия, связанные с «Профессиональной этикой продавца», то есть, по их мнению, продавец должен с уважением относиться к покупателям, предоставлять правдивую информацию о своей продукции. Представители со средним образованием при описании таких принципов отдают предпочтение категории «Этика рыночных отношений и деятельности» ($F = 3,49$, при $p = 0,04$). По мнению этой категории молодежи, продавец должен уважительно относиться к конкурентам, не распространять ложную информацию о них и не заниматься коррупцией. Такая же тенденция наблюдается у служащих ($F = 3,03$, при $p = 0,04$), состоящих в браке ($t = 2,03$ при $p = 0,05$) и у молодежи в возрасте 18–24 лет ($t = 2,18$, при $p = 0,03$).

Стоит отметить, что в описании представлений о культурных принципах поведения и продавца, и покупателя отсутствует такая необходимая в современных рыночных условиях компетенция, как знание своих прав и обязанностей, знание Закона РБ «О защите

прав потребителей». Такое недопонимание культурных принципов функционирования в рыночных условиях может свидетельствовать о низкой осведомленности в данной области.

В ходе исследования были также выявлены 5 основных феноменов, затрагивающих функционирование на рынке в качестве потребителей, другими словами такое функционирование можно назвать потребительской активностью. Этими феноменами стали: «товар», «цена», «деньги», «магазин», «продавец».

Наше исследование показало, что юноши чаще, чем девушки в качестве основного феномена, затрагивающего их функционирование на рынке в качестве потребителя, выбирают «Деньги» ($t = 2,34$, при $p = 0,02$), а молодые люди в возрасте 18–24 лет – «Магазин» ($t = 2,01$, при $p = 0,05$).

Обозначились 2 основных предпочитаемых молодежью способа формирования навыков совершения покупки: собственный опыт в качестве самостоятельного покупателя (52 %) и совместно организованный шопинг родителей и детей (40 %). Данные способы современные исследователи относят к ведущим агентам и институтам потребительской социализации. К категориям с низкой частотой выбора отнесены – наблюдение за поведением других с последующим воспроизведением этого поведения (4 %), инструктирование детей как необходимо себя вести в местах торговли и общение со сверстниками по этому вопросу (по 2 % соответственно).

Статистически значимые различия во мнении молодежи о способах формирования навыков совершения покупки и использования товаров и услуг были выявлены по следующим социально-демографическим характеристикам: пол, возраст, образование, наличие детей и род занятий

Наиболее часто выбираемый способ – «Совместно организованный шопинг детей с родителями», чаще предпочитают юноши ($t = 2,30$, при $p = 0,03$), молодые люди в возрасте 18–24 года ($t = 2,06$, при $p = 0,04$), рабочие ($F = 7,06$, при $p \leq 0,01$) и не имеющие детей ($t = -2,05$, при $p = 0,04$).

Молодежь в возрасте 25–30 лет ($t = -3,16$, при $p \leq 0,01$), так же, как и молодые люди с высшим образованием ($F = 7,55$, при $p \leq 0,01$) и служащие ($F = 7,42$, при $p \leq 0,01$), больше ориентируются на «Собственный опыт в качестве покупателя».

Потребительское поведение, как результат потребительской социализации, есть совокупность наиболее характерных поступков и действий индивидуума в процессе совершения покупки, включающий в себя мотивы, намерения покупателей, процесс принятия решения о покупке и процесс выбора товара, реакцию на покупку, поведение до и после покупки, готовность к совершению пробной и повторной покупки [1].

Как показало наше исследование, основополагающими покупательскими мотивами современной молодежи являются *комфорт* и *экономия*. При этом, *комфорт*, как наиболее важный покупательский мотив, выделяют молодые люди от 25–30 лет ($U = 170,50$, при $p \leq 0,01$), также его значимость отмечают представители со средне-специальным образованием ($N = 20,41$, при $p \leq 0,01$) и служащие ($N = 6,01$, при $p = 0,05$). Молодежь со средне-специальным образованием также значительно выше оценивают мотив *экономия* ($N = 20,41$, при $p \leq 0,01$).

Таким образом, существуют различия в потребительской социализации молодежи в зависимости от их социально-демографических характеристик.

Библиографические ссылки

1. Азарёнок Н. В., Жук Н. Н. Социально-психологические детерминанты потребительских предпочтений при выборе обуви // Вести БГПУ. Сер.1. Педагогика. Психология. Филология. 2017. № 3. С. 63–68.
2. Алёшина И. В. Поведение потребителей : учебник. М. : Экономистъ, 2006. 525 с.

3. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 1996. 375 с.
4. Бояринцева А. В. Психологические проблемы экономической социализации // Педагогика. 1994. № 4. С. 12–18.
5. Дядиченко О. В. Потребительская социализация молодежи как социальная проблема / отв. ред. Ю. Г. Волков. Ростов-н/Д., 2008.
6. Мудрик А. В. Социализация человека. М. : Изд. центр «Академия», 2006. 258 с.
7. Овруцкий А. В. Социальное содержание категории потребление // Вестник Челяб. гос. ун-та. 2012. № 4 (258). С. 89–93.
8. Реан А. А. Педагогика и психология. СПб. : Питер, 2000. 432 с.

© Азарёнок Н. В., 2018

ДИНАМИКА РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ НАПРАВЛЕНИЮ

М. И. Аликин

*студент, Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: alikin1995@gmail.com*

И. А. Аликин

*доцент кафедры Психологии, Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: alikinia@mail.ru*

Приведены результаты исследования особенностей рефлексии студентов разных курсов, обучающихся по психолого-педагогическому направлению. Показано, что уровни различных характеристик рефлексии не имеют должной положительной динамики на протяжении всего обучения.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, студенты, рефлексия.

DYNAMICS OF REFLECTION OF STUDENTS STUDYING ON PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIRECTION

The results of the study of the features of the reflection of students of different courses studying in the psychological and pedagogical direction are presented. It is shown that the levels of different characteristics of reflexion do not have the proper positive dynamics throughout the entire training.

Keywords: professional self-development, students, reflection.

В современном динамичном мире на этапе подготовки специалиста, как и в его практической деятельности, необходимы постоянный личностно-профессиональный рост и саморазвитие. Профессиональное саморазвитие невозможно без рефлексии. Именно она является основой субъектности, действенных профессиональных знаний и продуктивного опыта, профессионального роста и, в конечном итоге, профессиональных успехов. Развитая рефлексия позволит выбрать эффективную индивидуальную траекторию профессионального развития.

Поэтому, по нашему мнению, изучение динамики рефлексии будущих профессионалов в области психолого-педагогического сопровождения детей актуально.

Исследование проводилось на базе факультета начальных классов ФГБОУ ВО КГПУ имени В. П. Астафьева. В исследовании приняли студенты всех четырёх курсов психолого-педагогического направления обучения, всего 62 респондента.

Выбранные для исследования диагностические методики позволяют оценить различные аспекты рефлексии студентов: это методика определения рефлексивности мышления (О. С. Анисимов) и методика «Рефлексия человека в жизнедеятельности» (А. С. Шаров).

Методика О. С. Анисимова «Определение уровня рефлексии» представляет собой опросник, с помощью которого исследуется рефлексия по 3 критериям: уровень рефлексии

сивности личности, уровень коллективистичности личности и уровень самокритичности личности.

Методика А. С. Шарова «Рефлексия человека в жизнедеятельности» предназначена для измерения рефлексии личности в процессе жизнедеятельности. Она замеряет уровень рефлексии по временным параметрам (прошлое, настоящее, будущее, по сферам жизнедеятельности (витальная, социальная и культурная), и по регулятивным тенденциям (самопротравивание, самоутверждение, саморазвитие), Все эти параметры также оцениваются по рефлексивным качествам (простроенность, осмысленность, организованность).

Первичные данные, полученные в результате использования методики «Рефлексия человека в жизнедеятельности» (А. С. Шаров), были сведены в таблицы, и подвергнуты качественному анализу.

Нами были рассчитаны средние арифметические значения по трем качествам рефлексии (простроенность, осмысленность, организованность), а также по показателям рефлексии связанным со временем, сферами жизнедеятельности и регулятивными тенденциями респондентов. Результаты представлены в таблицах (табл. 1 и 2).

Таблица 1

**Качества рефлексии у студентов, обучающихся
по психолого-педагогическому направлению**

Качества рефлексии	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Простроенность	5,0	5,2	4,6	4,8
Осмысленность	4,8	5,0	4,4	4,6
Организованность	4,9	5,1	4,3	4,5

Результаты обработки данных в графическом виде представлены на рис. 1.

Таблица 2

**Показатели рефлексии у студентов, обучающихся
по психолого-педагогическому направлению**

Курс	Время			Сферы жизни			Регулятивные тенденции		
	РР	РН	ПР	В	С	К	СП	СУ	СР
1	5,0	4,7	5,0	4,7	5,1	5,0	4,9	4,7	5,1
2	5,0	5,1	5,2	5,0	5,3	5,0	5,1	5,0	5,3
3	4,6	4,4	4,4	4,4	4,5	4,4	4,5	4,4	4,4
4	4,6	4,7	4,7	4,6	4,8	4,5	4,8	4,5	4,7

Результаты обработки данных в графическом виде представлены на рис. 2.

По рис. 1 видно, что всем трем анализируемым качествам присуща сходная динамика. Наблюдается повышение уровня выраженности качеств от первого курса ко второму, резкое снижение их уровня к третьему курсу и некоторое повышение уровня выраженности качеств от третьего к 4 курсу. Заметим, что уровень всех качеств у студентов 4 курса, в среднем, остается ниже, чем уровень тех же параметров у студентов первого курса.

По рис. 2 нетрудно заметить, что по всем анализируемым видам рефлексии наблюдается сходная динамика. Повышение параметров от 1 курса ко второму, значительное снижение выраженности видов рефлексии со 2 курса к третьему и повышение выраженности видов рефлексии от 3 курса к четвертому.

Таким образом, заметим, что в видах рефлексии во временной перспективе, сферах жизнедеятельности и регуляционных тенденциях наблюдается разнонаправленная динамика от курса к курсу.

Сравнение динамики качеств и выраженности видов рефлексии показал сходную их динамику. В процессе обучения наблюдается снижение уровня рефлексии студентов. Наименьшая рефлексия наблюдается у студентов 3 курса.

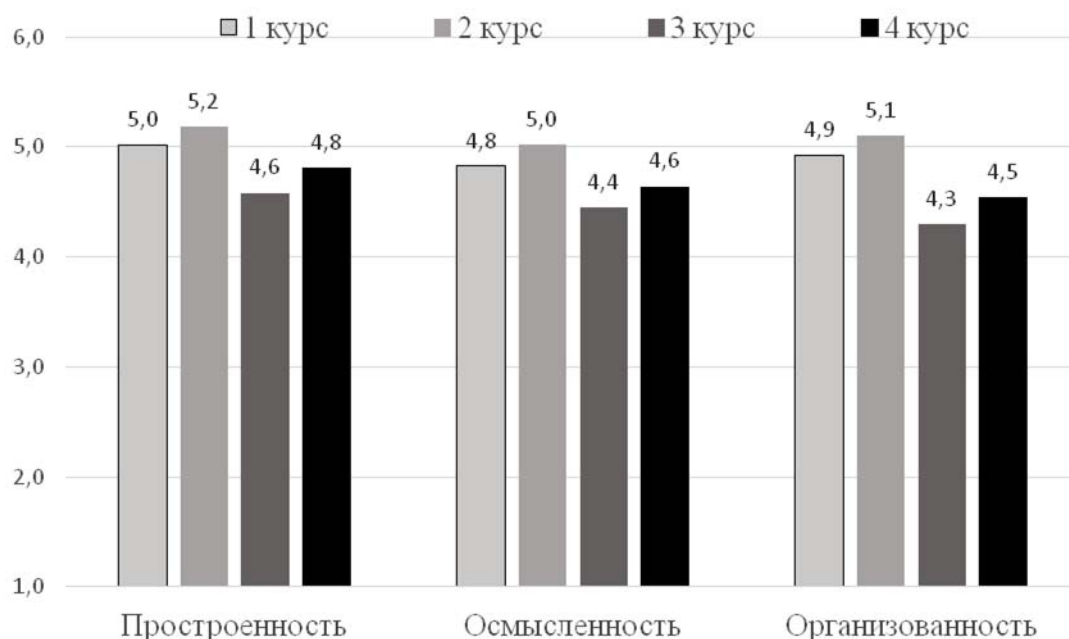


Рис. 1. Динамика по качествам рефлексии у студентов разных курсов обучения (по А. С. Шарову)

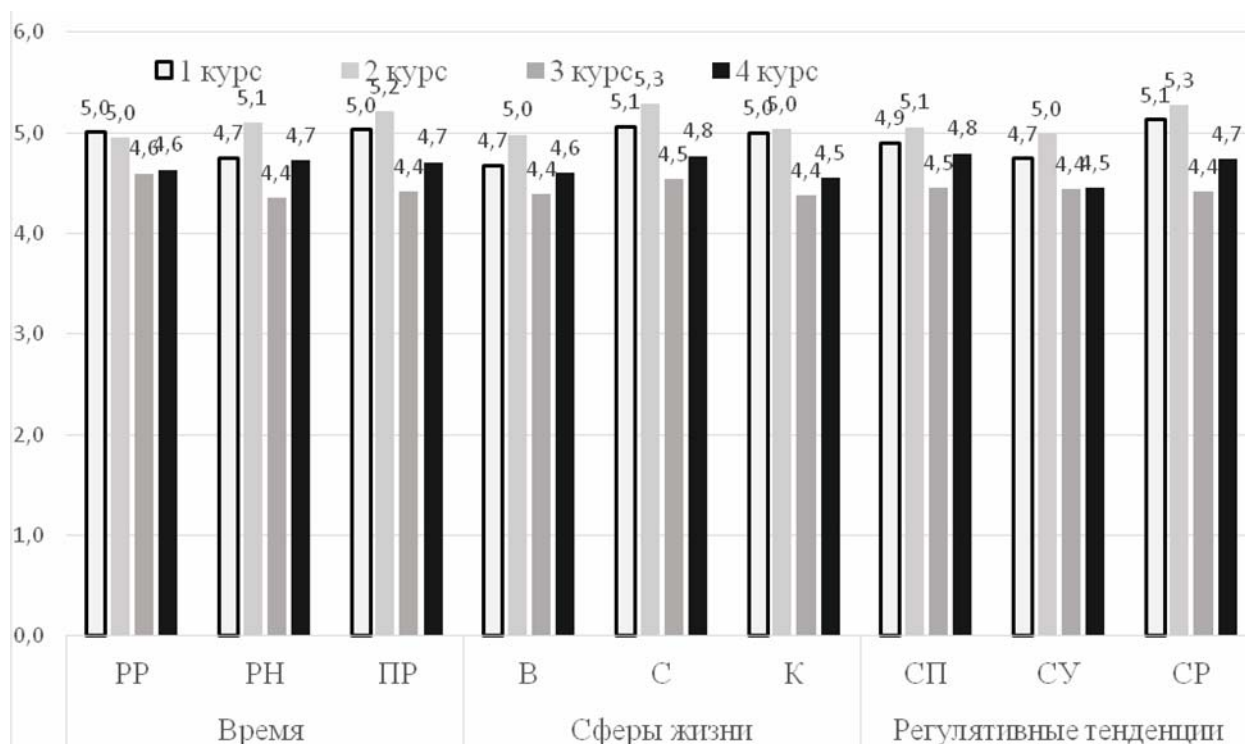


Рис. 2. Динамика по видам рефлексии у студентов разных курсов обучения (по А. С. Шарову)

Первичные данные, полученные в результате использования методики определения рефлексивности мышления (О. С. Анисимов), были сведены в таблицу, и подвергнуты качественному анализу. Нами были рассчитаны средние арифметические значения по трем

критериям: уровень рефлексивности мышления, уровень самокритичности, уровень коллективности респондентов. Результаты анализа представлены в таблице (табл. 3). Результаты обработки данных в графическом виде представлены на рис. 3.

Таблица 3

**Критерии рефлексии у студентов, обучающихся
по психолого-педагогическому направлению**

Критерии рефлексии	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Рефлексивность мышления	8,3	8,4	8,5	8,5
Самокритичность	3,1	2,4	2,4	1,8
Коллективность	9,2	8,7	8,5	8,8

На рис. 3 видно, что по трем критериям рефлексии наблюдается разная динамика. По критерию «рефлексивность мышления» динамика незначительна у всех курсов. Уровень критерия «самокритичность» от первого курса ко второму значительно снижается, у третьего курса уровень критерия аналогичен выраженности критерия у второго курса, а к четвертому значительно снижается. Заметим, что уровень самокритичности по всем курсам имеет слабую выраженность и также снижается по ходу обучения. Уровень критерия «коллективность» снижается от первого курса к третьему. От третьего курса к четвертому выраженность критерия нарастает.

Таким образом, заметим, что по критериям рефлексии динамика разнонаправлена, как между курсами, так и между критериями.

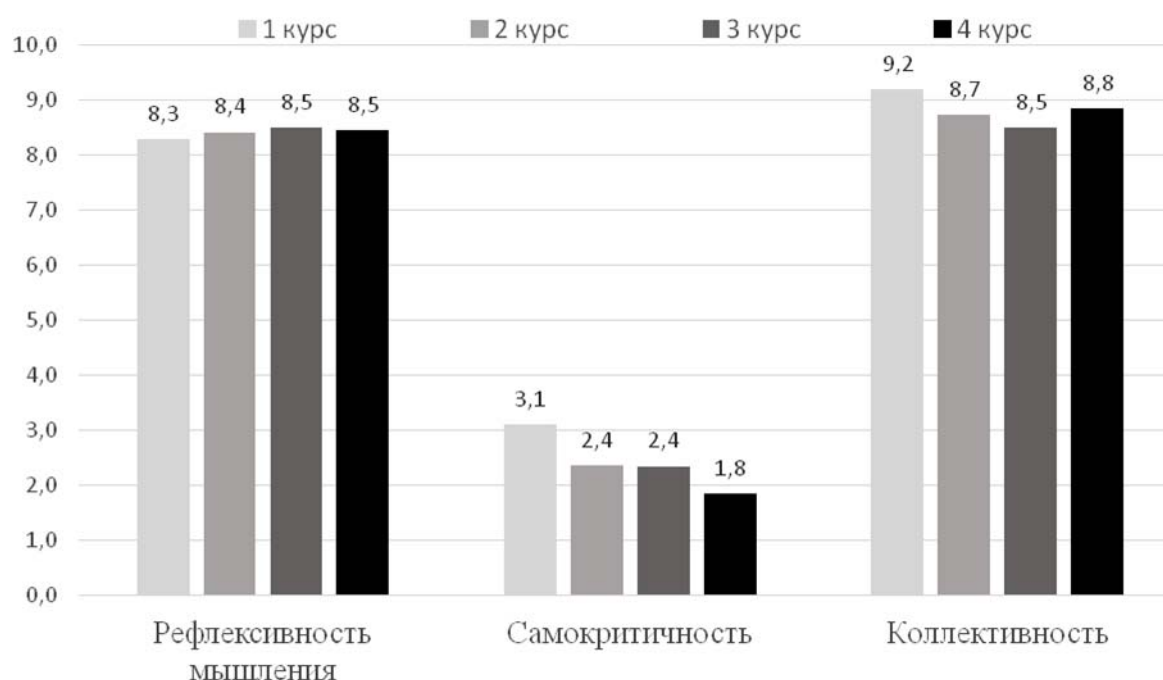


Рис. 3. Динамика критериев рефлексии у студентов разных курсов обучения (по О. С. Анисимову)

Также нами было проведено последовательное сравнение студентов четырех курсов по каждому из 9 видов рефлексии в каждом из трех его качеств с выявлением достоверных различий. Результаты сравнительного анализа приведены в табл. 4.

Сравнение первого и второго курсов показывает, что из 27 параметров достоверны 5 параметров, 2 параметра имеют тенденцию достоверного различия. 7 параметров имеют направления увеличения, а 1 параметр тенденцию уменьшения.

Сравнение между вторым и третьим курсом демонстрирует достоверные, высоко достоверные и сверхвысоко достоверные различия по 25 параметрам из 27. Причем наблюдается существенное снижение от второго к третьему курсу.

Сравнение студентов третьего и четвертого курсов по исследуемым параметрам рефлексивности демонстрирует увеличение по 12 из 27 анализируемых параметров. По 5 параметрам различия достигают уровня достоверности, а по 7 различия остаются на уровне тенденции к достоверному различию.

Существенных изменений по видам и качествам рефлексии между первым и четвертым курсом нами не отмечается. Всего по трем параметрам наблюдается тенденция к достоверному различию с некоторым преобладанием для студентов первого курса.

Таким образом, проведенное нами последовательное сравнение студентов четырех курсов демонстрирует динамику уже выявленную нами ранее, увеличение некоторых аспектов рефлексии от первого курса ко второму, резкое снижение, практически по всем параметрам от второго курса к третьему и некоторое нарастание анализируемых характеристик рефлексии от третьего курса к четвертому.

Таблица 4

**Направление и достоверность различий между студентами, обучающимися
по психолого-педагогическому направлению различных курсов
по параметрам рефлексии (по методике А. С. Шарова)**

№ п/п	Параметры		Группы сравнения			
			1-2	2-3	3-4	1-4
1	РР	простроенность				
2		осмысленность	> 95 %			> 90 %
3		организованность		> 99 %		
4	РН	простроенность	< 95 %	> 99,9 %	< 95 %	
5		осмысленность	< 95 %	> 99 %		
6		организованность		> 99 %	< 90 %	
7	ПР	простроенность		> 99,9 %		
8		осмысленность	< 90 %	> 99,9 %	< 90 %	
9		организованность		> 99,9 %	< 95 %	
10	В	простроенность		> 99 %	< 90 %	
11		осмысленность	< 90 %	> 95 %		
12		организованность	< 95 %	> 99,9 %	< 95 %	
13	С	простроенность		> 99 %	< 90 %	
14		осмысленность	< 95 %	> 99,9 %		
15		организованность		> 99,99 %		
16	К	простроенность		> 99 %	< 90 %	
17		осмысленность		> 99 %		
18		организованность		> 99 %		> 90 %
19	СП	простроенность		> 99 %	< 95 %	
20		осмысленность		> 95 %	< 95 %	
21		организованность		> 95 %		
22	СУ	простроенность		> 90 %		
23		осмысленность	< 90 %	> 99 %		> 90 %
24		организованность		> 99 %		
25	СР	простроенность		> 99,9 %	< 90 %	
26		осмысленность		> 99 %	< 90 %	
27		организованность		> 99,9 %	< 90 %	

Также нами проведен сравнительный анализ критериев рефлексии у студентов психолого-педагогического направления. Результаты анализа приведены в табл. 5.

Анализ таблицы показывает, что достоверных различий между последовательными курсами по критериям рефлексивности мышления и коллективности не выявлено.

По критерию самокритичности отмечается высоко достоверное снижение от первого курса ко второму, некоторое снижение от третьего к четвертому и вследствие этого существенное падение самокритичности в рефлексии от первого к четвертому курсу.

Таблица 5

Направление и достоверность различий между студентами, обучающимися по психолого-педагогическому направлению различных курсов по рефлексивности мышления (по О. С. Анисимову)

№ п/п	Параметры	Группы сравнения			
		1-2	2-3	3-4	1-4
1	рефлексивности мышления				
2	самокритичности	> 99 %		> 90 %	> 99 %
3	коллективности				

Вывод. Проведенный нами качественный и статистический сравнительный анализ динамики качеств, видов и критериев рефлексии показал наличие определённой динамики характеристик рефлексии от момента начала обучения к его концу. На первом курсе выраженность качеств и видов рефлексии характеризуется повышенными значениями, которые, в основном, еще повышаются к середине второго года обучения. На третьем курсе практически все качества и виды рефлексии становятся меньшими, стремясь к средним значениям. На последнем году обучения отмечается повышение по отдельным качествам и видам рефлексии и выраженность параметров рефлексии можно охарактеризовать как повышенную.

Таким образом, исследование показало, что развитие качеств, видов и критериев рефлексии не имеет должной положительной динамики на протяжении всего обучения.

© Аликин М. И., Аликин И. А., 2018

ПРОБЛЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Е. В. Бахадова

доцент кафедры психологии и педагогики образования,
Институт психологии имени Л. С. Выготского
Российского государственного гуманитарного университета,
старший научный сотрудник ФГБНУ «ЦНИИОИЗ» Минздрава РФ
г. Москва, Российская Федерация
E-mail: bach-ev@mail.ru

Поставлена проблема формирования идентичности подростков в контексте популярности общения в интернет-пространстве. Приведены данные исследования особенностей идентичности подростков, имеющих склонность к интернет-зависимости и их сверстников группы нормы.

Ключевые слова: подростки, киберпространство, идентификация, идентичность.

THE PROBLEM OF IDENTITY IN CYBERSPACE IN MODERN TEENAGERS

The problem of forming adolescents' identity in the context of the popularity of communication in the Internet space is posed. The data of research of features of identity of the teenagers having a propensity to Internet-dependence and their coevals of group of norm are given.

Keywords: adolescents, cyberspace, identification, identity.

Проблема идентичности и идентификации впервые была поднята в 40-е годы XX века Э. Эриксоном. Сам Эриксон среди основных предшественников концепции выделял У. Джеймса и З. Фрейда. Развитие этой проблематики мы можем проследить в трудах Юнга К., Пиаже Ж., Фромма Э., Баумайстера Р., Маслоу А., Мейли Р., Олпорта Г., Роджерса К., Салливена Х., Хабермаса Ю., Хесле В., Хорни К., Шпрангера Э., Гидденса А., а также классиков отечественной психологии и философии Альбухановой-Славской К. А., Бахтина М. М., Выготского Л. С., Гусейнова А. А., Дробницкого О. Г., Ильенкова Э. В., Кона И. С., Леонтьева А. Н., Лотмана Ю. М., Мерлин В. С., Поршнева Б. Ф., Рубинштейна С. Л., Сохань Л. В., Спиркина А. Г., Эльконина Д. Б., Ядова В. и др. [1; 3; 8; 9; 17; 18; 19; 20].

К середине XX века завязался философский спор вокруг наметившегося противоречия между человеческим и технологическим разумом, в опровержении установок, согласно которым «Я» – центр Вселенной. Просто «Я» – теперь объявлялось не более чем словесным утверждением, пока оно не обретает тех свойств, которые его выделяют как «Я». «Неогуманизм» становится на защиту личности человека, открывая поле «идентичности», в котором выделяется ответственность «Я» перед «Другими» и миром за свои поступки, за свою жизнь в противовес деятельно-технологической картины истории, которая не оставляет для человека возможности осмысленного бытия, «режет, дробит» сознание и психическое на части. «Преодоление поляризации новой, набирающей обороты, технологической картины истории и универсально-гуманистической потребовало сближения философии, психологии, социологии, антропологии, истории», – считает доктор философских наук, профессор Заковоротная М. В [7].

Согласно эпигенетической теории Э. Эриксона, идентичность – чувство самотождественности, собственной истинности, сопричастности к миру и другим людям; чувство обретения, адекватности, владение личностью собственным Я, независимо от изменения последнего и ситуации; способность личности к полноценному решению задач, встречающихся перед ней на каждом этапе развития. Таким образом, идентичность выступает, как свойство психики человека в концентрированном виде выражать для него то, как он представляет себе свою принадлежность к различным социальным, экономическим, национальным, профессиональным, языковым, политическим, религиозным, расовым и другим группам или иным общностям или отождествление себя с тем или иным человеком, как воплощением присущих этим группам или общностям свойств [18; 19].

Идентичность – это результат, отстаивание и защита себя, идентификация – приспособление, процесс постоянного выбора, принятие норм, традиций, установок. Потому на каждом уровне описания процесс идентификации предшествует осмыслению идентичности [6; 7; 10].

Ситуация в поле «технологический прогресс – человек» сегодня стоит значительно острее, нежели в середине XX века. Мировая паутина Интернет все сильнее опутывает земной шар. Возможности познания, информирования, коммуникации с помощью Интернета становятся все более глобальными. Человечество, погрузившись в киберпространство, начинает все более постигать его опасные зоны и риски.

Термин «киберпространство» (англ. *cyberspace*) появился в 1984 году в романе «Нейромант» (Neuromancer) канадского писателя-фантаста Уильяма Гибсона, и происходит оно от слов кибернетика и пространство. Киберпространством Гибсон назвал в романе «цифровую местность». Цитата из его романа гласит: «Киберпространство – это консенсуальная галлюцинация, ежедневно переживаемая миллиардами» [4]. Сегодня эта метафорическая абстракция является (виртуальной) реальностью, которая представляет Ноосферу или Второй мир как «внутри» компьютеров так и «внутри» компьютерных сетей.

Интернет, обладая столь покрывающими и поглощающими возможностями, из простого «средства общения» превращается в коммуникационное общество – «киберобщество», виртуальное общество, а не только киберпространство.

В виртуальной реальности человек имеет дело не с реальным объектом, а с его образом – симуляцией. И сегодня в деятельности людей, в их отношениях друг с другом образы замещают реальность. Виртуальный продукт, виртуальное производство, виртуальная корпорация, виртуальные деньги допускают и провоцируют превращение компьютерных сетей не только в средство, но и в среду экономической деятельности.

Что же происходит с человеком?

Человеческое общество за время своего существования выработало систему общественных социальных институтов, которые позволяют человеку выстраивать ролевые отношения, нормы общественного поведения. Интернет-пространство позволяет преодолевать эти нормы и систему социальных институтов.

В связи с возможностями Интернета общение стало возможным в анонимном статусе – быть тем, кого не видно: есть возможность не представлять свою подлинную личность ни свою для другого, ни другого человека, появляется возможность отделять свои действия от реальной жизни и идентичности. Столь важный феномен как идентификация личности стал растворяться, расплываться.

Анонимность снимает ответственность: человек может более откровенно раскрывать свои чувства, проявлять враждебность, агрессивность, делать то, что он никогда бы не сделал «на самом деле».

С одной стороны, Интернет дает свободу идентификации: виртуальное имя, виртуальное тело, виртуальный статус, виртуальная психика, виртуальные привычки, виртуальные достоинства и виртуальные пороки. С другой стороны – происходит утрата (отчуждение) реального тела, статуса и т. д. [12].

Более того, в рамках нашего сознания происходит формирование образа собеседника благодаря его самопрезентации и, отчасти, в соответствии с нашими желаниями и потребностями. В каком-то смысле «другой» – это не реальный другой, а тот, которого мы хотим видеть, происходит общение в виде «написание романа» в нашей собственной голове.

Так включается диссоциативное воображение. Человеку может казаться, что созданные нашим воображением люди – персонажи, живут «где-то там», в другом измерении, где не действуют требования и обязательства реального мира. Эмили Финч, писатель и адвокат по криминальному праву, изучающая кражи личных данных, полагает, что пользователи киберпространства представляют жизнь, своего рода игрой со своими нормами и правилами. «Они уверены, что выключив компьютер и вернувшись к повседневным заботам, они выключают и саму игру и свою игровую идентичность. Почему они должны нести ответственность за то, что случается в выдуманном мире, который не имеет никакого отношения к реальности? В конце концов, это не многим отличается от перестрелки с приятелями в какой-нибудь видео-игре». Анонимность имеет тенденцию усиливать разобщающее диссоциативное воображение.

Анонимность может побуждать человека быть невидимым, быть никем, что приводит к упрощению или редукции идентичности. Тогда как в результате диссоциативного воображения предъявляемая, обособленная виртуальная часть личности становится все более сложной и тщательно проработанной.

Джон Сулер, профессор психологии Райдерского университета (Лоуренсвилль, США), один из пионеров исследований интернет-зависимостей и киберпространства, писал об эффекте растормаживания в Сети (disinhibition effect). С одной стороны, люди могут сообщать о себе очень личные сведения, проявлять скрытые эмоции, страхи, желания или демонстрировать акты неожиданной доброты и великодушия. С другой стороны, эффект растормаживания может оказаться не таким уж благоприятным, и тогда возникают грубость, злость, ненависть, даже угрозы. Люди исследуют темную сторону Интернета: порнографию и насилие – области, которых никогда бы не коснулись в реальной жизни. Джон Сулер именует эти проявления токсическим растормаживанием (toxic disinhibition). «Растормаживание благоприятного типа указывает на попытку человека понять и исследовать самого себя; желание работать над своими проблемами и находить новые пути существования. В случае токсического растормаживания речь может идти о слепом катарсисе, действиях, направленных на удовлетворение сомнительных потребностей и желаний без какого бы то ни было личностного роста» [15].

Некоторые люди, по наблюдениям исследователей, уверяют, что их истинное «Я» проявляется именно в киберпространстве. «Личность многослойна, – пишет Дж. Сулер, – И если ее ядро скрыто под внешним защитным слоем и внешними ролями повседневных социальных взаимодействий, то способствует ли эффект растормаживания высвобождения этой истинной сущности? Это заманчивое заключение. При тщательном исследовании эффекта растормаживания обнаруживается, что идея „истинного «Я» в сети“ слишком неоднозначна, не обоснована и неразвита, чтобы служить основой Я-концепции» [15].

Защитные механизмы с точки зрения психоаналитической теории не менее важны для формирования идентичности, для понимания Истинного-Я личности, нежели их растормаживание и уничтожение с помощью сети [11].

Теперь о подростках. Э. Эриксон отмечал, что процесс идентификации закладывается в детском возрасте, когда дети соотносят себя с родителями, той средой, в которой происходит их развитие и взросление. В современном мире есть два отягчающих обстоятельства. Общение в родителя с ребенком сегодня в связи с технологизацией общества становится все менее подлинным «общением», но все более – «коммуникацией», среда обитания детей в семьях сегодня также виртуализирована. Подростковый возраст предполагает освоение новых социальных ролей, обретение внутренних позиций, новые потребности. Но социальные роли, в связи с чрезмерной распространенной увлеченностью

Интернетом – так же виртуализируются, искажаются или не обретаются вовсе, подростки предпочитают находиться в игровых и социальных сетях более, нежели в реальности, они избегают столкновения с ней [19].

Используя интернет-пространство подросток виртуально может реализовать там большую часть имеющихся у его потребностей:

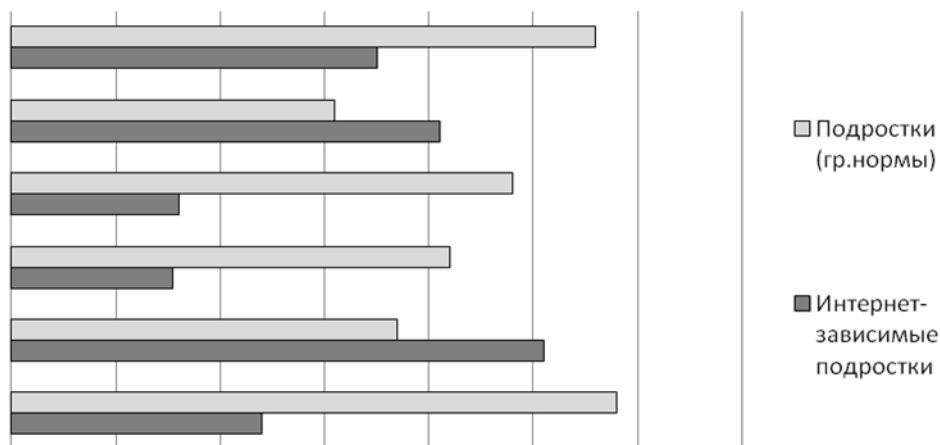
- потребность в общении, большая часть подростков висит на «общении» в интернете ради «факта общения», что свидетельствует скорее о компенсаторном характере общения в сетях Интернета [12];
- возможность творения «персоны», вызывая тем самым определенную реакцию окружающих и получая признание (по данным К. Янг) [12];
- подросток нуждается в самовыражении и, если у него нет других средств поделиться своими мыслями и энергией, то он обращаются к компьютеру;
- принадлежность к социальной группе: участие в чате, конференции или в сетевой игре удовлетворяет эту потребность. Как любое сообщество, культура киберпространства обладает своим собственным набором ценностей, стандартов, языка, символов, к которому приспосабливаются его пользователи. Включаясь в такую группу, человек получает возможности поддержания позитивного образа «Я» за счет позитивной социальной идентичности;
- «гормональный взрыв», бурное физическое развитие, в частности, находит свое разрешение и удовлетворение интереса во втягивании подростка в порно сайты;
- новообразование этого периода «чувство взрослости» так же двигает подростка выйти за рамки школьной, детской жизни и приобщиться к миру взрослых в этом пространстве [3].

Все это существенно снижает мотивацию к реализации в настоящей жизни.

Самоотождествление, формирование личной идентичности, вопросы «Кто Я?» и «Каков мой жизненный путь?» задаются подростками все реже и реже.

Нами было проведено пилотное исследование 100 подростков 15–16 лет на интернет-зависимость с помощью тестов К. Янг и И. Голдберга, которое показало не грубую зависимость, но склонность к интернет-зависимости. Таким образом, были определены две группы подростков: не имеющие (подростки группы нормы) и имеющие склонность к интернет-зависимости. Затем мы исследовали характеристики идентичности личности подростков с помощью теста двадцати высказываний «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) (см. рисунок).

Характеристики идентичности личности подростков группы нормы и подростков со склонностью к интернет-зависимости



Изучение характеристик идентичности личности подростков.

Было обнаружено, что подростки, которые имеют склонность к интернет-зависимости, в меньшей степени реализуют и осознают социальные роли (социальное-Я) и профессиональное самоопределение (перспективное-Я), у них не развито деятельное-Я и мало осознана гендерная идентичность. Эти показатели вполне вписываются в понимание того, что подростки, склонные отдавать больше времени социальным сетям, сетевым играм и компьютерным играм, отстают от своих сверстников в понимании себя, осознании собственной идентичности. Но при этом рефлексивное-Я и коммуникативное-Я у них более выражено, нежели у подростков группы нормы. Это возможно объяснить описанным выше явлением диссоциативного воображения и развитием виртуальной части рефлексивной личности, имеющей различие с личностью реальной.

Таким образом, наше небольшое исследование показало справедливость утверждений, что киберпространство негативно влияет на еще не сформировавшуюся личность подростка. Такие свойства личности как стабильная самоидентификация, «творческая индивидуальность» активными пользователями Интернета сознательно или неосознанно разрушаются. Само киберпространство – нейтрально, но человек – не нейтрален. Виртуализируется, таким образом, с помощью киберпространства не только общество, но и порожденная им личность.

Проблемы идентификации личности вообще и подростка, в частности, таким образом, становится проблемой номер один, проблемой социокультурного и исторического генеза.

Библиографические ссылки

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М. : Прогресс, 1986. 422 с.
2. Возрастная психология : хрестоматия / сост. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. М. : Академия, 2005. 624 с.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. В 6 т. Т. 3. М., 1984.
4. Гибсон У. Нейромант. М. : Азбука, 2015. 480 с.
5. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. М., 1993.
6. Егорычева И. Д. Самореализация подростка: квазифеномен развития или норма возраста // Мир психологии. 2007. № 4. С. 37–49.
7. Заковоротная М. В. Идентичность человека. Краснодар, 2004.
8. Ильенков Э. В. Философия и культура. М., 1991.
9. История зарубежной психологии 30–60 г. Тексты. М., 1986.
10. Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989.
11. Лейбин В. М. Психоанализ и философия неопрецидизма. М., 1977.
12. Малыгин В. Л. Интернет-зависимость у подростков. Клиника, диагностика, профилактика. М., 2010.
13. Малахов В. С. Неудобства с идентичностью // Вопр. философии. 1998. № 2. С. 43–54.
14. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб. : Питер, 2000. 656 с.
15. Сулер Дж. Эффект растормаживания в сети. URL: <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/disinhibit.html> (дата обращения: 18.03.2018).
16. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности // Избр. тр. В 2 т. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2005. Т. 1. 568 с.
17. Фрейд З. Психология Я и защитные механизмы. М., 1993.
18. Эриксон Э. Молодой Лютер. М., 1996.
19. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.
20. Юнг К. Психологические типы. М., 1996.

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

К. К. Бегалинова

*профессор, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан*

М. С. Ашилова

*преподаватель, Казахский университет международных отношений
и мировых языков имени Абылай хана, г. Алматы, Республика Казахстан*

А. С. Бегалинов

*преподаватель, Университет международного бизнеса
Казахского национального университета имени Аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан,
Казахский университет международных отношений
и мировых языков имени Абылай хана, г. Алматы, Республика Казахстан
E-mail: kalima910@mail.ru*

Анализируется понятие личностной идентичности, анализируются современные условия становления личностной идентичности, обращается внимание на их специфику у разных народов, описываются некоторые особенности формирования личностной идентичности у представителей казахского народа.

Ключевые слова: личность, личностная идентичность, индивидуализация, типы личности.

THE PROBLEM OF PERSONAL IDENTITY IN MODERN SOCIETY

The concept of personal identity is analyzed, modern conditions of formation of personal identity are analyzed, attention is paid to their specificity in different peoples, describes some features of the formation of personal identity among the representatives of the Kazakh people.

Keywords: personality, personal identity, individualization, types of personality.

В условиях глобализации проблема личностной идентичности является фундаментальной как для отдельного человека, так и для определенного сообщества. Социально-культурная идентичность имеет для личности решающее субстанциональное значение, она позволяет обретать чувство определенности и стабильности. Проблематика идентичности особенно актуализировалась в постсоветских странах в последние десятилетия, поскольку она усилила кризисные тенденции, связанные с разрушением прежней советской идентичности и обретением нового смысла, связанных с вхождением этих стран в рыночные отношения. Как справедливо отмечал Герберт Маркузе, кризис идентичности переживают и развитые индустриальные общества, поскольку они идут назад к «непосредственным, автоматическим идентификациям», как на уровне теоретической рефлексии, так и на уровне массового сознания. В своих произведениях ученый раскрывает «онтологически неуверенную личность», «децентрированного субъекта», его «расколотое Я», выступающее результатом динамического развития информационного, индустриального обще-

ства, которое лишает личность и общество идентификационной стабильности. «С переходом современных обществ к мировоззренческому плюрализму религия и ускоренный в ней этнос, рассматриваемые в качестве избранных основ значимости общей для всей морали, распадаются», – отмечал Ю. Хабермас [2].

Понятие «идентичность» в западной философской литературе связывается с социально-культурным процессом индивидуализации. Процесс индивидуализации понимается как осознание индивидом своей самости, значимости, отделенности от других людей. Идентичность рассматривается через дихотомическую модель «мы – они», которая реализуется через различение и противопоставление себя другим. «Идентичность – самосознание индивида или группы. Она представляет собой продукт самоидентификации, понимания того, что вы или я обладаем особыми качествами, отличающими меня от вас и нас от них, – пишет С. Хантингтон. – Идентичность присуща даже новорожденному, у которого она определяется такими признаками, как пол, имя, родители, гражданство. Правда эти признаки остаются латентными до тех пор, пока ребенок не осознает их и не самоопределится с их помощью... Пока люди взаимодействуют со своим окружением, у них нет иного выбора, кроме как определять себя через отношения к другим и отождествлять обнаруженные сходства и различия» [3, с. 50]. С. Хантингтоном выделяются различные источники идентичности – аскриптивные, культурные, территориальные, политические, экономические и другие. «В современном мире культурные идентичности (этнические, национальные, религиозные цивилизационные) занимают центральное место, а союзы, антагонизмы и государственная политика складывается с учетом культурной близости и культурных различий», – отмечает он [3].

Сущностными характеристиками идентичности выступают общность и отличительность. Общность определяет степень гармоничности этноса, индивида, которая достигается различными мифами и представлениями о своей истории, территории, институтах, языке и религии. Она может быть описана как в качественных, так и в количественных показателях. Отличительность характеризует, степень похожести/ отличительности той или иной этнической общности или индивида. На примере личности рассмотрим особенности идентичности.

Человек рассматривается сложным биопсихосоциокультурным существом, который на определённом этапе своего индивидуального развития приобретает личностные качества. Личность – это социальные качества человека. Понятие личности выступает одним из сложнейших понятий в философии человека. Как правило, в западной культуре личность связывается с лицом человека, с его душой. В восточных языках – со всем его телом как единство телесного и духовного.

Но в целом любая философская система понимает под личностью прежде всего такие качества, как автономность (независимость, самостоятельность), свобода, самосознание (самоконтроль, саморегуляция).

С понятием «личность» связаны понятия «индивид», «индивидуальность». Индивид означает неделимость чего-либо. Имеется в виду, что личность выступает таким целым, которое имеет свой стержень, свою основу, субстанцию. Эта отдалённость индивида от другого становится сутью индивидуализма, противопоставляющего эту отделенность объединенности. Коллективизм, наоборот, противопоставляет объединенность, общее отдельному, отделённому. Более правильным будет такой подход, который эти качества берёт в единстве, взаимосвязи.

Индивидуальность означает уникальность, неповторимость личности. К. Маркс подчёркивал, что человек выступает сначала как отдельная особь, как индивид биологический, потом социальный, затем как сословный индивид (принадлежащий к определённой социальной группе) и затем как личность. «Индивидом рождаются, личностью становятся. Индивидуальность отстаивают» [1, с. 403]. Личность фокусирует в себе индивидуальные и общечеловеческие качества. Именно последние определяют её место в истории.

Индивидуальность характеризует не столько общее, сколько особенность, своеобразное в личности, не столько атомарность человека, иначе человек ничем бы ни отличался от дома, стола, стула. Индивидуальное не является заслугой человека, это – нечто, принадлежащее только ему, ставшее его собственностью. Современный немецкий философ Ю. Хабермас пишет, что «моя концепция меня самого» имеет смысл тогда, когда человек признаётся как личность (связанная с обществом), и как именно эта индивидуальная личность. Встаёт вопрос: человек рождается личностью или становится ею в процессе индивидуального развития? Ответ – становится, не рождается ею. Так, ребёнок до 13–14 лет ещё не является личностью, он не обладает способностью отвечать за себя, за свои поступки, даже юридически ответственным человек становится примерно в возрасте 14–17 лет. В это время человек получает аттестат зрелости, удостоверение (паспорт) личности.

Современная психология показала, что все дети рождаются индивидами, индивидуальностями, но ещё не личностями. И в личностном становлении играет большую роль пренатальный период, эмбриональное развитие. Здесь большое значение имеют взаимоотношения матери и плода. На втором месяце беременности у эмбриона формируется центральная и периферическая нервная система, плод способен ощутить боль, к третьему месяцу возникает орган вкуса, в пять месяцев эмбрион слышит громкие крики, пугается, сердится, а с шести месяцев начинается интеллектуальное психоэмоциональное развитие плода. Следовательно, определённые качества, признаки личности уже складываются на пренатальном этапе развития, что требует правильного осмысления значимости этого этапа в становлении человека как личности.

Данный период индивидуального развития находит отражение в культурах разных народов. Так, например, в казахской культуре есть замечательная традиция бережного отношения к будущей матери. Её поят пеной молока верблюдицы, поют ритуальные песни, что способствует формированию у будущего ребёнка особого отношения к миру, космосу. Этот мир воспринимается не как среда, в которой будет жить новорожденный, а как его собственный внутренний мир, его «Я». Это стало сущностью мировоззрения казахского народа, сформировавшегося в глубокой древности, прошедшего через всю историю культуры и сохранившегося и в настоящее время. Именно это характеризует особенность личностного становления казаха. И это стало частью казахской национальной идеи.

Многочисленные исследования показывают, что любой человек находится в глубочайшем родстве с природой, с космосом в целом. Поэтому, уместно подчеркнуть, что личностное становление определяется и природными условиями бытия человека. Новорожденный ребёнок уже имеет определённые черты личности, свой особый стиль поведения, понятный родителям. Они усиливаются последующим становлением маленького человека. В возрасте до 7 лет складывается психоэмоциональная сущность личности, проявляющаяся как система устойчивых форм поведения – усидчивость, внимательность и др. В возрасте 7–17 лет происходит мировоззренческое становление личности, определяются его ориентации и ценностные отношения к миру и другим людям. В возрасте 17–25 лет происходит профессиональное становление человека, в 25–35 лет – социальное становление, трансформация человека как биосоциального существа в личность.

Следует отметить, что идентичность формируется в процессе развития личности в результате постоянного соревнования между старыми и новыми смыслами. Этот процесс представляет собой специфический интерактивный феномен, который конструируется с учетом взаимодействия «я» со своим окружением. «Соприкасаясь с новыми смыслами, исторические практики играют роль, которую психологи называли «Значимый Другой». «Значимый Другой» инициирует процесс социализации актера и переноса социально существенных знаний и их смыслов в «я», таким образом наполняя его или её имеющим решающее значение влиянием» [2].

Различают три этапа социализации человека – школьный этап, приобретение профессии, трудовая деятельность. При этом личность руководствуется различными мотивами поведения – «ты – мне, я – тебе», эгоистический, бескорыстный. Все они взаимосвяза-

ны, но наиболее высоким мотивом выступает бескорыстие, т. е. такое поведение, когда человек делает добро, «сеет доброе, разумное, вечное», не ожидая добра взамен. Именно эта форма деятельности выступает основой духовного прогресса общества.

Существует различная классификация типов личности. Одна из них выделяет такие типы, как «деятели», «мыслители», «люди чувств и эмоций», «гуманисты и подвижники». Деятели – это люди активные, которые изменяют мир, себя и других. К ним относятся врачи и педагоги, инженеры и менеджеры, воины и ремесленники и др. Они «горят» на работе, среди них имеются трудоголики. Не случайно, девизом врачей выступают такие слова: «Светя другим, сгораю сам». В обществе всегда была большая потребность в такого рода личностях.

Мыслители – это люди, которые приходят в мир не для того, чтобы заниматься конкретным делом, а размышлять, думать. Именно они являются носителями духовного прогресса. Будда и Иисус, Мухаммед, Лао-цзы, Конфуций, аль-Фараби, аль-Газали и другие считались посланцами Небес, Богов, либо обожествлялись. Такие личности должны абстрагироваться от повседневной земной жизни, чтобы предвидеть будущее. Но как говорится в Библии, нет пророков в своём Отечестве. Судьба их на своей родине была подчас трагичной. Однако, их слово, их предвидение не утратили своей значимости и сегодня.

Люди чувств и эмоций остро переживают все перипетии мира и человека. Они сердцем видят эти коллизии, высказывают прогнозы, пророчествуют будущее. Это часто свойственно художникам и поэтам. Александр Блок предвидел будущее России как евразийской державы. Поэт Абай с грустью провожал уходящую кочевую цивилизацию и предсказывал нелёгкий путь вхождения казахов в оседлую цивилизацию.

Гуманисты и подвижники – бескорыстные люди, которые остро ощущают боль другого человека, спешат помочь другому, оказать ему помощь. Среди них такие всемирно известные люди, как А. Швейцер, Ян Корчик, Ф. Гааз, Мать Тереза и многие другие. «Спешите делать добро» – эти слова русского врача XIX века Ф. Гааза раскрывают сущность таких личностей.

Вторая классификация выделяет типы личности по принципу взаимоотношения человека и общества, их политической роли: авторитарный, демократический, харизматический; внутри социальной группы – формальный и неформальный тип личности – лидер. Сегодня предпочтителен демократический лидер в обществе, так как он способствует прогрессивному развитию. Соответственно типам цивилизации формируются определённые типы личностей. К. Юнг в работе «Различие западного и восточного типа мышления» показывает отличие западной личности от восточной: западный человек экстравертивный, открытый, ориентирован больше на цивилизацию, чем духовную культуру, рационалист; восточный – по преимуществу интровертивный, флегматик, иррационалист, ориентирован на чувственно-созерцательное отношение к миру.

Русские и казахи относятся к евразийскому типу личности, сочетающим в себе синтез качеств Востока и Запада. Например, русские и рационалисты, и иррационалисты. Тютчев писал: «Умом Россию не понять. Аршином общим не измерить. У ней особенная стать. В Россию можно только верить».

Казахский народ сочетает в себе восточную неторопливость и созерцательность с западной деловитостью, утилитарностью.

Мировые религии выработали свой идеал личности, воплощающий в себе любовь к Богу, а через него к человеку. В буддизме личность рассматривается в таком аспекте – её основой является страдание (субстанция бытия человека), умение преодолеть его через праведный образ жизни, соблюдение восьми ступеней жизненного пути, для чего необходимо овладеть определённой психотехникой (самадха). В христианстве идеалом личности выступает личность Иисуса Христа, отдавшего свою жизнь за спасение человечества. Отсюда жертвенность, бескорыстие являются важными качествами личности. Сюда же относятся любовь к Богу, к человеку, к врагу своему, умение преодолеть свою греховную природу. В исламе для личности предписывается строгое и безукоризненное соблюдение

воли Аллаха, человек должен повиноваться и поклоняться Ему. Предписывается умеренность во всём – еде, отношении к людям, доброта и справедливость, не поднимать первым оружие против другого человека, всякого живого существа. Запрещается алкоголь, азартные игры, наркотики. В то же время поощряется полнота жизни, запрещается самоубийство и прерывание беременности и др.

Таким образом, разные культуры и цивилизации формируют свой концепт типов личности и его идентичности – от природного, социального до божественного образа, субъекта деятельности, совокупности общественных отношений. Но человек свободен в плане формирования себя как личности и некоторых аспектов своей идентичности.

Библиографические ссылки

1. Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 2. М. : Мысль, 2010. 634 с.
2. Хабермас Ю. Вовлечение Другого. Очерки политической теории. СПб., 2001. С. 51.
3. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности / пер. с англ. А. Башкирова. М. : АСТ Москва. 2008. 635 с.

© Бегалинова К. К., Ашилова М. С., Бегалинов А. С., 2018

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

А. Ю. Живоглядова

*магистр, Институт педагогики, психологии и социологии
Сибирского федерального университета,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: a.zhivoglyadova@mail.ru*

Анализируются особенности становления социальной идентичности в условиях современного социума, делается вывод о необходимости формирования активной жизненной позиции юношества и разработки соответствующих этой цели образовательных практик.

Ключевые слова: юношеский возраст, социальная идентичность, активная жизненная позиция, образовательное пространство.

PROBLEMS OF FORMING SOCIAL IDENTITY AND ACTIVE LIFE POSITION OF YOUNG AGE

The peculiarities of the formation of social identity in the conditions of modern society are analyzed, the conclusion is made that it is necessary to form an active life position of the youth and to develop educational practices corresponding to this goal.

Keywords: youth age, social identity, active life position, educational space.

В настоящее время как никогда заостряется внимание на самообразовании человека. Саморазвитие, самоактуализация, самостановление – все говорит нам о том, что каждый должен создавать себя сам, иметь активную жизненную позицию. Известно, что возраст формирования характера, позиции и личности в целом это преимущественно детство и юность, школьная и студенческая пора. Стоит отметить, что для российской научной действительности многими авторами активно рассмотрены периоды детства, подростковый возраст, в то время как возраст юношества остается исследованным преимущественно рядом зарубежных авторов.

Стоит начать с того, чем обусловлена такая возрастно-психологическая нагрузка на ребенка. Речь пойдет не о подростковом возрасте (12–15 лет), который достаточно плотно изучен: ведущая деятельность – общение, социальная ситуация – переход от детства к взрослой жизни, смещение интересов и приоритетов, поиск своего места и профессиональное самоопределение. Все это, заложенное концептуально такими отечественными и зарубежными деятелями как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Э. Эриксон, Д. Б. Эльконин [4] и не теряет актуальности, но приобретает новую окраску.

В описание и рассмотрение юношеского возраста (15–20 лет) значимый вклад внес Э. Эриксон своей книгой «Юность и кризис идентичности», также немногочисленные исследования российских психологов, таких как Д. И. Фельдштейн, И. С. Кон («Психология ранней юности») и другие. Центральное событие и впоследствии новообразование этого возрастного периода – кризис идентичности и ее формирование. Он необходим для нормального «взросления личности» и плотно связан с изменением мотивации, формированием нравственной позиции и обращенностью в будущее. В данный период происходит окончательная стабилизация жизни, которая проявляется в снижении уровня тревожности,

адекватной самооценке, нормализации эмоционального самочувствия, интерес интимной сферы [2].

Из всего обозначенного можно сделать вывод, что период юности сталкивает человека с проблемами формирования собственной и социальной идентичности, а также и жизненной позиции, траекторией жизненного движения.

Ведущая деятельность возраста учебно-профессиональная, в ходе которой уже не только усваиваются знания, также решаются задачи профориентации и профессионального самоопределения. Вновь меняется не только вид деятельности, темп жизни, но и, например, агенты социализации. Один из не многих стабильно существующих и практически не видоизмененных остается образование (школа, колледж, вуз и т. п.). Это значит, что данный механизм необходимо использовать в интересах детей, но, тем не менее, как показывает практика образование в нашей стране остается преимущественно только задачей ЗУНов.

Конечно, данные проблемы решаются, принимаются профилактические меры, внедрения стандартов, но потенциал современного образовательного пространства реализуется не в полной мере. Формируя новые механизмы работы в каком-то смысле мы сейчас упускаем целое поколение, общение и социализацию как процесс в классическом его понимании, если не научимся контактировать с человеком юношеского возраста, потенциалом будущей страны [3].

Понятие «социальная идентичность» несет в себе множество определений, для нашей статьи рабочее выглядит следующим образом: это один из процессов социальной идентификации, формирования системы знаний о социальной окружающей действительности и самом себе.

Человек должен оставаться социальным и утверждающимся индивидом. Для становления личности необходимо обладать рядом свойств, включающих в себя проявление активности по отношению к окружающему его миру, а также уметь интегрировать внутреннюю активность, проявлять рефлексивность, автономность личности и способность к саморазвитию. Именно это мы понимаем под становление субъектности или же активной жизненной позиции. В том числе это же отражает процесс идентификации себя в обществе. Данные понятия вновь появляются в статьях и диссертациях последнего десятилетия и активно используются современниками.

Основную роль в формировании активной жизненной позиции играет образование, приобщающее к освоению личностно значимого социального, жизненного опыта всего человечества в целом. Российское общество на своем этапе развития нуждается в образовании качественно нового типа, внесении качественных изменений.

Современные педагогические исследования уже ориентируются на полисубъектное взаимодействие, на субъектное становление и личностное самоопределение, что естественно на фоне утверждения новых ценностей образования. Один из самых очевидных возможных путей решения – включение в образовательную практику общественной (социальной) жизни. В разные периоды времени просматриваются свои ключевые концептуальные идеи. Например, 20-е годы прошлого века ознаменованы возникновением движения студенческих отрядов и скаутов, 60-е годы дали нам педагогические идеи В. А. Сухомлинского, 80-е описаны педагогами и целыми педагогиками: «Педагогика жизни» И. П. Иванова, «Теория педагогической поддержки О. С. Газмана».

Эти и многие другие популярные и малоизвестные деятели в разные промежутки времени по разному показывали, как и чему именно необходимо уделять внимание: личности, коллективу и самому отношению к воспитательному делу.

В настоящее время активно осуществляются и разрабатываются теоретические концепции, практики на уровне страны. Пример этому запуск проекта «Российское движение школьников». Стоит напомнить, что движение представляет собой частичное воспроизведение пионерской организации, которая когда-то брала начало из движения скаутов за рубежом [1].

Вышеописанные краткие выкладки свидетельствуют о том, что человек в юношеском возрасте зачастую находится в образовательном пространстве, на какой-либо ступени в тот самый ответственный момент формирования себя самого. Институты образования должны выделять отдельным компонентом работу с жизненной позицией, личностной идентификацией и социальной идентичностью человека. Развивая это, мы развиваем потенциал и формируем капитал личности, то, без чего в современном резко изменяющемся мире не сможет существовать человек.

Подводя итоги, следует напомнить, что на настоящем этапе развития общества необходимо обратить внимание на внедрение в образовательную практику не только привычных знаний умений и даже метаумений, а выделение отдельной категории – активной жизненной позиции и разрабатывать компоненты для работы именно с социумом и личностью человека. Ведущим механизмом, конечно, выступают детско-взрослые образовательные сообщества, так как этот компонент является обязательным в жизни каждого человека и оказывает существенное влияние на формирование личности человека, будущего страны.

Библиографические ссылки

1. Живоглядова А. Ю. Подготовка старших подростков как организаторов детского общественного движения в условиях «Школы молодежного лидера» [Электронный ресурс] : выпускная квалификационная работа бакалавра : 44.03.02. Красноярск : Изд-во СФУ, 2017.
2. Ксёнда О. Г. Схемы по педагогической психологии : пособие для студентов, изучающих психологию и педагогику. Минск : БГУ, 2008. 115 с.
3. Омельченко Е. Л. Стили жизни Российской молодежи: из XX в XXI век // Народное образование. 2006 . № 5. 175 с.
4. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2007. 383 с.

© Живоглядова А. Ю., 2018

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

А. К. Лукина

доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики
Сибирского федерального университета,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: antinida_lukina@mail.ru

Приводятся результаты исследований различных аспектов идентичности у красноярских подростков. Показывается, что образ героя для идентификации на протяжении последних лет не меняется, имея характер сильной личности, и имеются весьма существенные различия в представлениях об успехе между подростками – представителями различных этнических групп.

Ключевые слова: подростки, личностная идентичность, идентификация, ценности, этническая идентичность, представления об успехе.

FORMATION OF THE PERSONAL IDENTITY OF ADOLESCENTS

The results of studies of various aspects of identity in Krasnoyarsk teenagers are presented. It is shown that the image of a hero for identification over the past few years does not change, having the character of a strong personality, and there are very significant differences in the notion of success between adolescents – representatives of different ethnic groups.

Keywords: adolescents, personal identity, identification, values, ethnic identity, ideas about success.

Взросление, культурное самоопределение и становление личностной идентичности современных подростков проходит в непростое время «культурного разлома». В обществе сосуществуют, как бы не замечая друг друга, три различные системы ценностей:

- О традиционная «советская», идущая от третьего поколения (бабушки и дедушки);
- О христианские ценности, активно внедряемые в жизнь и даже школьные программы официальной пропагандой;
- О современные индивидуалистические «западные» ценности, идущие из СМИ и реальности жизни, идущие от философии прагматизма.

Молодому человеку, подростку, не имеющему еще собственных жизненных ценностей и ориентиров, приходится выстраивать свою собственную систему ценностей, ориентируясь на то, что существует в обществе. Ситуация осложняется тем, что поколение родителей также мало что может предложить своим детям, потому что их взросление происходило в период коренной ломки системы ценностей, и родители также являются маргиналами в этой жизни.

О реальной системе ценностей человека образцах для подражания и идентификации можно судить по тому, на каких героев он ориентируется в своей жизни, чьи ценности он разделяет. На протяжении 15 лет кафедрой общей и социальной педагогики Сибирского Федерального университета проводится мониторинг системы ценностей и жизненных ориентиров, и соответственно – образцов для построения идентичности молодежи и подростков Красноярского края. В 2007 г. нами было проведено сравнительное исследование правовой культуры и ценностных ориентаций подростков и взрослых жителей (родителей и педагогов) Красноярского края, в котором приняло участие около 4 тысяч человек.

Анализ ответов на вопрос «Кто ваши любимые исторические личности?» показал, что и для детей, и для родителей на первом месте с огромным отрывом от остальных идут правители (формальные и неформальные). Второе место у детей и родителей занимают деятели культуры, на третьем месте у детей – полководцы, завоеватели, у родителей – диктаторы (что, впрочем, почти одно и то же). Близкие к этому данные были получены и в московском опросе 10 лет тому назад – на первом месте правители, на втором – реформаторы, на третьем – диктаторы.

При этом нужно отметить, что родители более, чем дети ориентированы на законопослушание (в пять раз), на традиции общества (22,8 % родителей против 16,1 % детей) и на справедливость (21,6 % у родителей против 18,4 % у детей). Дети же больше ориентируются на представления ближайшего социального окружения (7,8 % против 4,9 % у родителей), и на страх наказания (25,2 % против 24,7 % у родителей). Дети же и значительно чаще затруднялись с ответами на этот вопрос. Это говорит о более низком уровне правового сознания у детей по сравнению с родителями.

Ориентация на традиции общества в большей степени характерна для жителей г. Красноярска, в меньшей – воспитанникам кадетского корпуса. Менее всего ориентированы на безусловное следование закону жители села и г. Красноярска. Жители села и малых городов более, чем другие, ориентированы на справедливость закона.

Исследование, проведенное спустя 6 лет, показало сходные результаты.

Таким образом, видно, что никаких существенных различий между детьми и родителями в ценностных ориентациях не выявлено. С другой стороны, и система базовых установок в отношении образцов для подражания не меняется.

Существенных различий в любимых героях в зависимости от места проживания не обнаружено, за исключением, пожалуй, того, что в кадетском корпусе значительно выше доля тех, кто выбирает в качестве ориентиров для себя правителей, и значительно меньше – деятелей культуры. Больше всего на деятелей культуры ориентируются жители села. Ниже всего процент ориентации на правителей среди подростков малых городов.

Таким образом, среди всех поколений преобладает ориентация на «сильную» личность, на власть и подчинение власти, что говорит о достаточно глубоких корнях тоталитаризма в общественном сознании, вне зависимости от возраста опрошенных.

Таблица 1

**Распределение ответов на вопрос «Кто ваши любимые исторические личности»
в зависимости от места проживания подростков**

	Малый город	Село	г. Красноярск	Кадетский корпус	Вся выборка
Ученые, философы	4,29	4,04	–	6,67	4,16
Деятели культуры	6,87	8,31	6,9	2,22	7,41
Гуманисты,	2,58	2,14	6,90	6,67	2,75
Правители	38,20	43,23	44,83	68,89	43,28
Богатые люди	–	0,24	3,4	–	0,27
Герои, жители России	0,43	–	–	–	0,14
Жители иных стран	–	–	3,4	0	0,14
Полководцы, завоеватели	4,29	5,46	–	4,44	5,36

Опрос, проведенный спустя три года в школах г. Красноярска, показал, что ценностные ориентиры и образцы для подражания у школьников изменились незначительно.

Идеальных героев из фильмов или книг в 2010 году нашли 18 % опрошенных старшеклассников, среди них – Ахиллес, Воланд, Маргарита, Остап Бендер, Мартин Иден, Саша Белый, Люк Скайуокер («Звездные войны») и др. На своих близких людей (мать, отца, брата, спортивного тренера) хотят быть похожими 8 %. Они, по мнению детей, добились сами всего в жизни, успешные люди, спокойные, верные, любящие, авторитетные.

На деятелей эстрады или актеров хотят походить 7 %, за то, что они многого добились своим трудом, за вклад в развитие искусства. На политиков, бизнесменов или ученых – 5 % – за их идеалы, позицию и т. д. На спортсменов 4 %, за целеустремленность и упорство, причем это выбирали в основном дети, которые сами занимаются спортом. На исторических личностей хотят походить 3 % (Ленин, Жанна д'Арк и др.) Практически у каждого второго старшеклассника есть такой герой, идеальный образец. Общие мотивы среди всех – целеустремленность, ум, этот герой сам многого добился в жизни, сила, храбрость, мудрость и т. д.

И в опросах, проведенных спустя еще три года, обнаружились схожие данные. Гордостью России абсолютное большинство респондентов из числа русских назвали Путина (41,85 %), такая же картина и у представителей Кавказа (31,58 %) и Средней Азии (33,33 %).

Относительно символа России, который вызывает чувство гордости за принадлежность к нации, большинство опрошенных русских указали медведя (28,93 %) и водку (20,27 %), а праздник 9 Мая указали всего 5,03 %.

С другой стороны, многими исследователями отмечается проблема неотрефлексированности собственной национальной культуры значительной части населения сибирских городов, что, с одной стороны, затрудняет целенаправленную деятельность по интеграции мигрантов в социальную среду Сибири, а, с другой стороны – не способствует становлению позитивной этнической идентичности подрастающих поколений коренного населения.

В наших исследованиях [2] выяснилось, что у русских подростков, по сравнению с представителями других этнических групп, самые низкие показатели позитивной этнической идентичности. Образ России в сознании подростков имеет негативные коннотации, связан с такими символами, как «водка», «медведь», «балалайка» [2]. Праздник 9 мая указали всего 5,03 % опрошенных подростков. Про полеты в космос, достижения в экономике, науке, культуре, спорте не вспомнил никто.

Важный показатель степени адаптированности человека к обществу – его этническая идентичность, отношение к собственной национальности. Наши исследования показали весьма серьезные различия между русскими школьниками и школьниками других национальностей по этому признаку (см. табл. 2).

Таблица 2

Отношение школьников к своей национальности

Отношение к своей национальной принадлежности	Национальность школьников			
	Русские	Кавказ	Ср. Азия	Другие
Гордость	59,78	73,68	62,79	57,14
Не имеет значения	34,24	26,32	27,91	42,86
Дискомфорт	0,54	0	4,65	0
Испытываю стыд	1,08	0	0	0
Другое	4,32	0	4,64	0

Мы видим, что для большинства старшеклассников характерна позитивная этническая идентичность; нейтральное отношение характерно для трети русских школьников и чуть больше четверти – кавказцев и выходцев из Средней Азии; негативную этническую идентичность имеют 6 % русских школьников и 9 % – выходцев из Средней Азии.

О системе ценностных ориентаций, и соответственно – образцах для становления идентичности у подростков различных этнических групп, проживающих в г. Красноярске, можно судить и на основе анализа их представлений о жизненном успехе и о путях достижения этого успеха. Наше исследование 2015 года обнаружила достаточно серьезные различия по этим параметрам у подростков различных этнических групп.

Из данных таблицы видно, что у русских подростков доминирующие места занимают такие представления об успехе, как семья, материальное благополучие и хорошие друзья; вообще – семья является главной ценностью для всех подростков, независимо от нацио-

нальности. Однако у подростков с Кавказа, высокие позиции, наряду с друзьями, занимает «общественное положение» и «хорошая работа», а у выходцев из Средней Азии вторую позицию занимает «здоровье». Вообще, надо отметить, что у русских подростков «Хорошая работа» как ценность занимает только восьмую позицию, значительно уступая «удовольствиям» и даже «желанию принести пользу обществу». Это говорит о низком уровне трудовой морали у русских подростков, в русских семьях вообще. Зато русские подростки заметно больше других ориентированы на «удовольствия» и «материальное благополучие».

Таблица 3

**Зависимость представлений о жизненном успехе от национальности респондентов
(в % к числу опрошенных; разрешалось давать более одного ответа)**

Представление о жизненном успехе	Русские	Представители Кавказа	Представители Средней Азии	Другие
Материальное благополучие	42,9	21,0	30,9	0,0
Хорошая семья	63,0	68,4	69,0	75,0
Общественное положение	26,6	36,8	16,7	12,5
Друзья	39,7	52,6	35,7	75,0
Здоровье	26,1	26,3	42,9	37,5
Работа	10,3	36,8	30,9	37,5
Польза обществу	16,3	5,3	23,8	37,5
Удовольствия	27,7	15,8	19,0	12,5
Слава, известность	7,6	5,3	2,4	0,0
Не думал	3,3	5,3	0,0	0,00

В опросе 2007 года были получены аналогичные результаты: старшеклассники считают, что жизненный успех связан с созданием хорошей семьи (70 %), наличием друзей (63 %) и достижением материального благополучия (60 %) (в опросе в основном принимали участие русские школьники).

Среди качеств характера, которые привлекательны в людях, школьники в 2007 г. называли коммуникабельность, чувство юмора и честность, далее следуют доброта, открытость, ум, активная жизненная позиция, целеустремленность, смелость, ответственность, дружелюбие, трудолюбие, обаяние, уверенность в себе.

Среди негативных черт характера – ложь, лицемерие, завышенная самооценка, злость, лень, безответственность, эгоизм, грубость, глупость, навязчивость, предательство, наглость, вредные привычки, упрямство, отсутствие цели в жизни.

Замечу, что большинство положительных черт опять же указывают на активную жизненную позицию. Они не только помогают достичь самостоятельности, прийти к своей цели, но и полезны просто в общении с людьми.

Если представление о жизненном успехе позволяет нам судить о целях подростков, то их представления о качествах и обстоятельствах, важных для достижения успеха, дают представление о стратегиях, то есть средствах достижения цели. Ответы на вопрос о качествах, важных для жизненного успеха, представлены в табл. 4.

Из данных таблицы видно, что жизненные стратегии подростков и образцы идентификации значительно зависят от их национально-культурной принадлежности. Первое место у всех опрошенных, независимо от национальности занимает «Трудолюбие, ответственность» как ведущее качество личности, обеспечивающее ей успех; выше других это качество оценивают представители Кавказа. На втором месте у русских школьников – «Умение общаться с людьми», а у выходцев с Кавказа и из Средней Азии – хорошее образование. У русских школьников «Образование» занимает только пятую позицию. Таким образом, подтверждается гипотеза, высказанная Д. А. Александровым и коллегами [1] о том, что дети мигрантов имеют более высокую учебную мотивацию, и поэтому часто более прилежны в учебе, считаются хорошими учениками.

**Представления респондентов о качествах, важных для успеха
(в % к числу опрошенных; разрешалось давать более одного ответа)**

Варианты ответов	Национальность респондентов			
	Русские	Кавказ	Средняя Азия	Другие
Способности, талант	37,5	26,3	38,1	25,0
Хорошие знания, профессионализм	39,1	47,4	45,2	25,0
Трудолюбие, ответственность	62,5	73,7	61,9	75,0
Хорошее образование	31,5	47,4	52,4	75,0
Личная активность	25,5	21,0	26,2	50,0
Хорошее здоровье	15,2	10,5	21,4	25,0
Лидерские качества	19,6	26,3	11,9	0
Положение, помощь родителей, связи, знакомства	21,7	21,0	7,1	0
Удача, везение, случай	14,7	0	7,1	0
Умение общаться с людьми, коммуни- кабельность	59,8	57,9	35,7	12,5
Другое	2,2	0	0	0

Девушки выбирают это качество на треть чаще, чем юноши; отличники ценят его значительно выше, чем остальные; это может быть связано и с тем, что среди отличников большинство – девушки.

Третью позицию у русских школьников и выходцев из Средней Азии занимает «Хорошие знания, профессионализм», как качество, обеспечивающее достижение цели. У выходцев с Кавказа на третьем месте – коммуникабельность, в этом они близки к русским ребятам [2].

Выходцы из Средней Азии, как и в представлении о жизненных целях, достаточно высоко оценивают здоровье. Как показали наши предыдущие исследования, ценность здоровья обычно характерна для представителей низших социальных слоев, занимающихся физическим трудом, что и подтверждается данными об образовании родителей (прямых вопросов о месте работы родителей мы не задавали).

Представители Кавказа заметно более других оценивают значимость лидерских качеств, и ниже других – роль здоровья в достижении цели.

Жизненные планы подростков, как показало наше исследование, достаточно однородны, и слабо зависят от пола, национальности, возраста опрошенных, и образования их родителей.

Таким образом, результаты исследований показывают, что становление личностной идентичности – важнейшая задача, которую решает каждый человек в подростковом возрасте. Основой для становления личностной идентичности может выступать «герой» – образец для подражания, или система ценностей существующих в обществе. Образ героя на протяжении последних 15 лет практически не претерпел изменений – это сильная личность, чаще всего – правители полководцы, деятели культуры; межпоколенные различия по этому параметру также незначительны. Имеются весьма существенные различия в представлениях об успехе как «линиях» реализации идентичности между подростками – представителями различных этнических групп, проживающих в Красноярске, что требует особого внимания при организации учебно-воспитательного процесса.

Библиографические ссылки

1. Александров Д. А., Иванюшина В. А. Казарцева Е. В. Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России // *Вопр. образования* 2015. № 2. С. 173–195.
2. Становление идентичности и толерантности в условиях поликультурного образования : монография / отв. ред. А. К. Лукина. Красноярск : Изд-во СФУ, 2015. 242 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ

Н. В. Лукьянченко

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

Анализируются проблемы исследования идентичности в психологии. Делается вывод, что самовыделение из социального контекста, как основа идентичности, характеризуется динамической многослойностью границ, описываются типы контекстуальности.

Ключевые слова: личностная идентичность, социальная идентичность, социальный контекст, контекстуальность.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDY OF IDENTITY

The problems of identity research in psychology are analyzed. It is concluded that self-identification from the social context, as the basis of identity, is characterized by a dynamic multilayered boundaries, types of contextuality are described.

Keywords: personal identity, social identity, social context, contextuality.

На рубеже тысячелетий проблема идентичности стала осью межпредметных рефлексий для гуманитарных наук. Природа этого феномена, в силу своей диалектичности, не укладывается в чёткие определения [6]. Введение его в обиход науки связано с тем, что сходные по семантике категории (такие как самосознание, Я-концепция, личность, индивидуальность) не вычерпывают сущности субъективной самоопределённости человека, лежащей в основе его субъектности, взаимодействия с миром [16].

Неоднозначность понятия идентичность определяет исследовательские сложности, затрудняет его операционализацию, формирование адекватного диагностического инструментария и разработку типологий в первую очередь в социальной психологии. Общепринятым стало противопоставление личностной и социальной (понимаемой как групповая) идентичностей. Накопленные исследовательские данные о соотношении их содержательного наполнения противоречивы. При этом появились авторы [3; 7; 12], считающие неправомерным такое противопоставление и подчёркивающие единую личностно-социальную природу идентичности. На наш взгляд, ограничения социально-психологических исследований идентичности связаны с излишне однозначной трактовкой её границ, пониманием групповой идентичности как эквивалента групповой принадлежности и универсализацией закономерностей соотношения личностной и групповой идентичности безотносительно личностно-социального становления индивида. Традиции социально-психологических исследований стали в определённой мере ограничителями, и инновационной задачей в настоящее время становится их преодоление. В данном контексте проведём анализ проблемы идентичности, ориентируясь на социально-психологический ракурс обсуждения, привлекая при этом наработки как других гуманитарных дисциплин, так и смежных областей в самой социальной психологии. Фокусом рассмотрения будут психологические границы и социально-психологическая сущность содержательного наполнения идентичности.

По мнению Т. Шибутани, обязательного пространственного или временного совпадения между границами представления человека о самом себе и действительными границами его физического существования не существует, т.к. человек субъективно самоопределяется внутри своего символического окружения. И его действия во многом вытекают из того, что он относит к себе, а что считает существующим вне себя [15]. Б. Ф. Поршнев, анализируя человеческую историю, приводит доказательства того, что самым исходным конституирующим социально-психологическим феноменом было противопоставление «они», и подчеркивает значение внешнего «они» для складывания самоопределённости всякой общности [10]. Формирование «мы» происходит позднее на базе уже готовых отмежеваний. Иными словами, любая фиксируемая в субъективном самоотражении человека социальная целостность предполагает наличие граничащего с ней социального контекста, относительно которого эта целостность и структурируется в сознании. Самоотражение любой социальной целостности определяется соотношением с контекстом. Отделение от контекста – аксиоматическое условие какой бы то ни было оформленности. Так, этнопсихологи указывают, что самовыделение этноса для него первично, а содержательное наполнение этого самовыделения «опредмечивает», делает это самовыделение явным и далеко не обязательно отражает объективные характеристики [5; 13].

Полагая, что представление человека о себе шире его непосредственных физических границ, Т. Шибутани говорит, что люди идентифицируют себя с событиями имеющими место до их рождения или могущими случиться после их смерти [15]. Индивид, иными словами, не имеет жёстких рамок выстраивания идентичности, «расширяя» границы своей бытийности не только «по горизонтали» (в социальном аспекте), но и «по вертикали» (во временном измерении). Очень наглядно «расширительное» самовосприятие, не замечаемое современным человеком, выступает в исторических иллюстрациях. Например, В. М. Розин обращает внимание на, что, тысячелетиями человек отождествлял себя с родом, семьёй (позднее – с государством). Не иметь рода означало не иметь своего лица. Продолжая логику проводимого Б. Ф. Поршневым анализа местоименных начал, обнаруживаем, что при вступлении в сферу «вы», «каждый человек оказывается принадлежащим к разным психическим общностям – разным «мы». С этого момента он уже начинает становиться личностью – точкой скрещения разных общностей [11].

По мнению Б. Ф. Поршнева, по мере развития социума и появления новых форм самоотражения человека прежние формы не утрачиваясь в своём фактическом существовании, становятся менее отчётливо представлены, иными словами «не находятся в фокусе сознания» [10]. Это вовсе не умаляет их фактического, а порой априорного по силе действительности влияния. Формирование персональных «пределов» не снимает подспудно существующих групповых границ разных уровней. Эти границы не только не взаимоисключают друг друга, но функционируют одновременно и даже совмещаются в идентификациях человека. В.М. Розин приводит пример такого совмещения в анализе еврейской национальной идентификации. В описании автора еврейская формула – «я человек в качестве еврея» [15]. Обращает на себя внимание, ощущение совмещённости границ – личных, этнических и общечеловеческих: Я – еврей – человек. Границы могут сдвигаться в более широких масштабах, охватывая сферы всеобщности. Этого добиваются, например, эзотерические практики. Об этом, фактически говорят авторы, исследующие проблему формирования экологического сознания [2; 8].

Множественность границ задаёт мультифакторность социального бытия человека и определяет сложности социальной психологии. Социальная идентичность по большей части сводится к признакам, приписываемым представителям той или иной группы, а группа понимается как набор единиц (индивидов), а не как расширение субъектом границ собственного самоотождествления. В таких социально-психологических исследованиях, на наш взгляд теряется специфика собственно идентичности. На это обращали внимание и некоторые аналитики [4], отмечая неправомерность игнорирования чувства идентичности как первичного внутреннего переживания себя (self-feeling). Идентичность

имеет некоторую исходную точку – источник ассимиляции, интеграции опыта и самовосприятия. Источниковость идентичности придаёт ей цельности, возможности связывать разноуровневые начала бытийности человека – от физического до широко-социального. И источниковость позволяет «удерживать» сукцессивную оформленность идентичности при постоянном поступательном её изменении. Личностная и социальная идентичности, в таком понимании, различаются не операциями определения содержания (уподобление своим, противопоставление чужим), а широтой заданных границ. Основным механизмом оформления границ – соотнесение с контекстом. Но внутреннее субъективное пространство структурируемой определённости разное. Самовыделение из контекста в первом случае имеет индивидуальные границы, во втором – групповые. И человек не столько рассматривает себя как рядоположенный элемент своей группы, а скорее как точку, расширенную до границ группы.

Человек «волен» самоопределяться в своих границах. Определённость в таком случае не означает однозначной конечности. Чрезмерное «замыкание» границ угрожает субъектности. В. А. Ильин обращает внимание на то, что Э. Эриксон выделял два универсальных и при этом содержательно противоположных принципа обеспечения целостности мультифакторных динамических систем, к которым относятся и личность, и социальная структура общества): цельность и тотальность. Цельность подразумевает совокупность частей, вступающих в плодотворное объединение и связь в рамках целого, границы которого открыты и подвижны. Тотальность же предполагает замкнутость, когда все, что находится внутри произвольно очерченных границ, не может выйти за их рамки, а то, что находится вовне, не допускается внутрь [3]. Фактически это означает, что цельность – это не конечность, не замкнутость, а локализованная связность. Эта связность множественностей в данных субъективно актуальных границах.

Таким образом, нуждаясь в определённости, а, значит и границах, человек в своём субъективном мире удерживает динамическую многослойность, которая задаётся как внешними факторами, так и субъективными процессами самоидентификаций. Механизмом содержательного определения идентичности является динамическое соотнесение идентифицируемой субъективности и контекста. Формы соотношения с контекстом – вопрос, ещё менее изученный и фактически – пространство «белого пятна» социальной психологии. Во многом, это обусловлено линейной логикой альтернативы уподобления-противопоставления в социально-психологических исследованиях идентичности.

Преодоление ограничений линейной логики возможно при обращении к установкам системного подхода, наиболее адекватного при понимании идентичности как цельности с многослойными границами. 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 [14]. При этом становится возможным выстраивание линии прогрессивного усложнения соотнесения с контекстом. Проблематика определения идентичности через соотношение с контекстом разной степени сложности улавливается в наработках психологических школ, характеризующихся продуктивной интеграцией личностного и социального начал в природе человека. Логика этого усложнения прослеживается, например, при анализе последовательности психосоциального развития Э. Эриксона [17], формирования личности через этапы вхождения в социальные общности А. В. Петровского [9], уровней Эго-дифференцированности в теории семейных систем М. Боуэна [1]. Формирование зрелой личности предполагает определённый уровень соотнесения с контекстом, который мы назвали контекстуальностью. Можно выделить четыре типа контекстуальности: моноцентрическая, дихотомическая, гомеостатическая и открытая.

Моноцентрическая контекстуальность предполагает, что границы не фиксируют разнородности внутреннего и внешнего. Скорее здесь базовым требованием является приведение в соответствие того и другого. Основным ориентир – догматическая норма, позволяющая стандартизировать действия. В терминах Э. Эриксона этот уровень характеризу-

ется тотальностью, а не цельностью. Дихотомическая контекстуальность основывается на удержании двухполюсной системы позиций – «своей» и «иной» и строится по принципу противопоставления с естественной защитой своего содержания. Гомеостатическая контекстуальность предполагает «целостность внутри другой целостности». Субъект рассматривает себя в границах определённой группы наряду с другими равными ему субъектами, и идентичность определяется в ориентирах равновесия самопроявлений участников. Гомеостатическая контекстуальность предполагает удержание разных позиций с учётом специфики каждой. И, наконец, открытая контекстуальность определяет возможность, удерживая целостности как личностного, так и группового порядка, выйти за их границы в более широкие контексты, выбор которых – авторское право личности.

Библиографические ссылки

1. Боуэн М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика. М. : Когито-Центр, 2008. 496 с.
2. Дерябо С. В., Ясвин В. А. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // Психологический журнал. 1996. № 6. С. 4–18.
3. Ильин В. А. Психосоциальная теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе : дис. ... д-ра психол. наук 19.00.05 – Социальная психология; 19.00.13 – Психология развития, акмеология. М. : МГППУ, 2009. 392 с.
4. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н. Идентичность в норме и патологии. Новосибирск : НГПУ, 2000. 256 с.
5. Левкович В. П., Панкова Н. Г. Социально-психологические аспекты проблемы этнического сознания // Социальная психология и общественная практика. М. : Наука, 1985. С. 138–152.
6. Малахов В. С. Неудобства с идентичностью // Вопр. философии. 1998. № 2. С. 43–53.
7. Павленко В. Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопр. психологии. 2000. № 1. С. 135–141.
8. Панов В. И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–28.
9. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Политиздат. 1982. 255 с.
10. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. М. : Наука, 1979. 131 с.
11. Розин В. М. Культурология : учебник. М. : Инфра-М, Форум, 2000. 344 с.
12. Сипягин Д. В. Влияние психосоциальной идентичности на статусно-ролевую позицию индивида в группе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2007.
13. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М. : Аспект Пресс, 2004. 368 с.
14. Черников А. В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. М. : Независимая фирма «Класс», 2001. 208 с.
15. Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. В. Б. Ольшанского. Ростов н/Д. : Феникс, 1998. 544 с.
16. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 600 с.
17. Erikson E. H. (1980). Identity and the Life Cycle. N. Y., L., Norton. 191 p.

© Лукьянченко Н. В., 2018

ЛИЧНОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИТУАЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗАТРУДНЕНИЯ

О. М. Миллер

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

Н. Ю. Кресова

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

Выявлен тип ситуаций педагогического затруднения, успешность разрешения которого связана с показателями самоактуализации. Предпринята попытка объяснения отрицательных связей успешности разрешения ситуации педагогического затруднения и параметров самоактуализации.

Ключевые слова: педагоги, профессиональная деятельность, ситуации педагогического затруднения, самоактуализация личности.

PERSONAL COMPONENT OF SITUATIONS PEDAGOGICAL STRUGGLE

The type of situations of pedagogical difficulty is identified, the success of which is related to the indicators of self-actualization. An attempt has been made to explain the negative links between the success of resolving the situation of pedagogical difficulty and the parameters of self-actualization.

Keywords: teachers, professional activity, situations of pedagogical difficulty, self-actualization of personality.

Личностная составляющая в профессиональной деятельности педагога большинством авторов расценивается как один из важнейших факторов, определяющих параметры образовательных ситуаций, процесс и результат педагогической деятельности [4; 1; 5]. Однако, вопрос о возможностях педагогов задействовать личностный ресурс при столкновении с профессионально трудными ситуациями не является достаточно изученным. Основная идея нашей работы заключается в понимании того, как именно «личностный компонент» работает в ситуациях педагогических затруднений. Является ли он опорой, или напротив, – препятствием при разрешении педагогом таких стандартных и ежедневно встречающихся в работе ситуаций, как отказ детей выполнять просьбу, нарушение дисциплины, конфликты между детьми. На сегодняшний день вопрос о соотношении личностного и ситуационного компонентов в ситуациях педагогических затруднений остается дискуссионным, тем не менее влияние личности на то как будет разворачиваться та или иная ситуация мало кем отрицается [1–3].

Рассмотрим личностную составляющую ситуаций педагогического затруднения для педагогов – воспитателей муниципального детского сада. Для исследования этой составляющей были проанализированы связи между успешностью разрешения таких ситуаций и параметрами самоактуализации личности по вопроснику Н. Ф. Калиной [6]. Прежде всего, отметим, что выявлена только одна ситуация, в которой отмечена взаимосвязь показате-

лей самоактуализации личности педагогов и уровня успешности разрешения ими ситуаций педагогического затруднения. Это ситуация, где педагогам нужно было вспомнить из своего опыта случаи, связанные с переживанием чувства собственной несостоятельности: дети задают вопрос, а педагог не знает, что ответить. Здесь обнаружено шесть взаимосвязей.

Рассмотрим вначале средние значения тех показателей шкал вопросника САМОАЛ, по которым обнаружены взаимосвязи с успешностью разрешения ситуации педагогического затруднения (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения показателей педагогов по шкалам вопросника САМОАЛ, взаимосвязанных с параметром успешности разрешения ситуации педагогического затруднения

Шкалы вопросника САМОАЛ	Среднее значение показателя шкалы (в баллах)
Стремление к самоактуализации	48,9 (max 100)
Ориентация во времени	7,75 (max 15)
Автономность	6,08 (max 15)
Контактность	7,5 (max 15)
Аутосимпатия	6,6 (max 15)
Спонтанность	6,08 (max 15)

Из таблицы видно, что такие показатели шкал вопросника САМОАЛ, как «Стремление к самоактуализации», «Автономность», «Аутосимпатия», «Спонтанность» и «Взгляд на природу человека» получили в основном низкие значения, а большинство показателей респондентов по параметрам «Ориентация во времени» и «Контактность» находятся в зоне средних значений.

Низкий результат по шкале «Стремление к самоактуализации» показывает, что у педагогов, участвовавших в исследовании, слабо выражено стремление к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Средние показатели, обнаруженные у респондентов по шкале «Ориентация во времени», указывают на неспособность наслаждаться актуальным моментом, скорее погруженность в прошлые переживания и неуверенность в себе, которую стремятся компенсировать завышенным стремлением к достижениям. Об этом же свидетельствуют низкие показатели по параметру «Аутосимпатия» – такие показатели имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе. Недостаточный уровень развития автономности и низкие показатели по шкале «Спонтанность» свидетельствуют о том, что личность респондентов не характеризуется целостностью и полнотой, а способность к спонтанному поведению фрустрируется у них представлениями о нормах взаимодействия «воспитатель – воспитанники». Наконец, средние значения по шкале «Контактность», которая понимается не как уровень коммуникативных способностей личности, но как общая предрасположенность ко взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, показывают, что обследуемые педагоги не способны к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими.

Отметим также, что среднее значение параметра успешности разрешения ситуации в данной выборке достаточно низкое – 2,4 из 7 возможных баллов.

Ниже приводится таблица взаимосвязи показателей самоактуализации личности педагогов – воспитателей муниципального детского сада и уровня успешности разрешения ими четвертой ситуации педагогического затруднения (табл.2).

Таблица 2

**Взаимосвязь показателей самоактуализации личности педагогов – воспитателей
муниципального детского сада и уровня успешности разрешения ими четвертой
ситуации педагогического затруднения**

Шкалы вопросника САМОАЛ	Успешность разрешения 4 ситуации (дети задают вопрос, а Вы не знаете ответ, не можете вспомнить, что требуется)	
	оценка коэффициента корреляции рангов Спирмена	p-value
Стремление к самоактуализации	–0,6513	$p \leq 0,05$
Ориентация во времени	–0,7799	$p \leq 0,01$
Автономность	–0,7567	$p \leq 0,05$
Контактность	–0,7049	$p \leq 0,05$
Аутосимпатия	–0,6151	$p \leq 0,05$
Спонтанность	–0,6451	$p \leq 0,05$

Как видим, все выявленные взаимосвязи показателей шкал вопросника САМОАЛ обратно пропорциональны параметру успешности разрешения ситуации. Можно предположить, что педагоги, у которых недостаточно развито стремление к самоактуализации, сталкиваясь с «неудобными» вопросами воспитанников, начинают форсировать попытки управления ситуацией, при этом их фрустрация усиливается, и они стремятся компенсировать свою тревогу стандартными и неэффективными средствами, ориентируясь на социальные нормы общения, на свой статус педагога. В то же время чувство замешательства, тревога за то, что они могут быть несостоятельными в глазах воспитанников, перекрывает для педагогов возможность адекватно выстраивать отношения с ними. Именно поэтому даже увеличение значений всех перечисленных параметров самоактуализации приводит только к снижению успешности разрешения данной ситуации.

Библиографические ссылки

1. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие. М. : Рос. педагогич. агентство, 1998. 263 с.
2. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. 183 с.
3. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психологии. 1984. № 1. С. 20–27.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / под ред. М. К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Нальчик, 1996. Сер. Б-ка психолого-педагогич. лит-ры. 96 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993. 192 с.
6. Практикум по общей психологии / сост.: Миллер О. М., Черепанова Е. В. 2-е изд.; КГПУ им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2014. 348 с.

© Миллер О. М., Кресова Н. Ю., 2018

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

И. И. Рифицкая

*доцент, Белорусский государственный экономический университет,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: irina.rifitskaya@mail.ru*

Приводятся результаты исследования смысложизненных ориентаций студентов Белорусского государственного экономического университета, описываются различия между выборками представителей мужского и женского пола. Делается вывод о том, что студенты изучаемой выборки достаточно последовательны в своих смысложизненных ориентациях.

Ключевые слова: студенты, смысложизненные ориентации, социокультурная среда.

MISCONDUCTED ORIENTATIONS OF STUDENT YOUTH

The results of the study of the meaningful orientations of the students of the Belarusian State Economic University are presented, the differences between the samples of the male and female representatives are described. It is concluded that the students of the sample studied are fairly consistent in their sense of life.

Keywords: students, meaningful orientations, sociocultural environment.

Формирование смысложизненных ориентаций – важное условие в достижении профессионального и жизненного самоопределения студенческой молодежи. Это связано с тем, что данный возрастной период сензитивен для образования смысловой сферы, смысложизненных ориентаций как системы связей, отражающих направленность личности, формирующей мировоззрение человека.

Ответы на вопросы смысла жизни пытались найти с давних пор: сначала в рамках религии, затем – философии и психологии. Религия имела над человеком неоспоримое влияние, и ее догматика и идеалы давали человеку смысл жизни в аксиоматическом виде, т. е. не подлежащим сомнению, однако ее ответы, рассчитанные на веру, не всегда могли удовлетворить человека с пытливым умом. Изучение данной проблемы было основным направлением работы таких философов, как Е. Трубецкой, В. Франк, С. Кьеркегор, она так или иначе затрагивалась в теориях А. Шопенгауера, Ф. Ницше, М. Хайдегера, К. Ясперса и др.

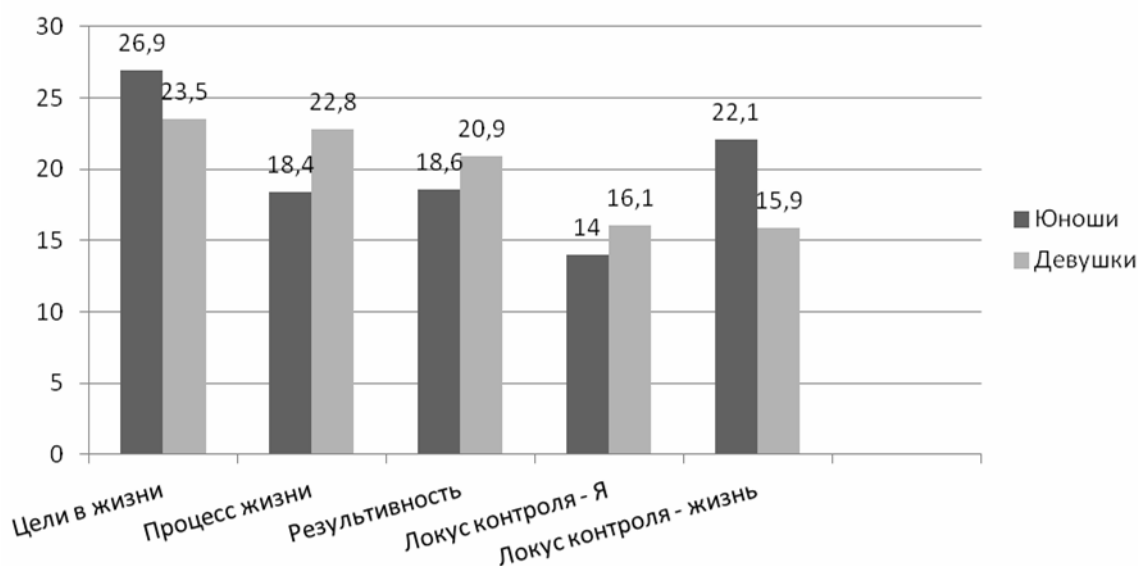
В психологии понятие смысла, которое пришло из философии и наук о языке, все чаще используется в самых разных контекстах и в рамках различных теоретических и методологических подходов. Понятие смысла занимает весьма важное место в зарубежной психологии, в частности в логотерапии В. Франкла, психологии личностных конструктов Дж. Келли, феноменологической психотерапии Ю. Джендлина, теории Ж. Нюттена [2].

Смысл жизни психологами определяется как «более или менее адекватное переживание интернациональной направленности собственной жизни», «концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого», «генеральная линия жизни, задающая высокую планку активной жизнедеятельности человека, помогающая ему не сломаться на крутых виражах судьбы, максимально использовать собственные резервы, направляя их на преобразование обстоятельств и собственной личности» [1, с. 31].

Смысложизненные ориентации – проявление высокого уровня сформированности направленности личности, иными словами – «смысложизненной направленности личности», то есть такой структуры личности, в которой ведущее место занимают мотивы поиска человеком смысла своего существования, построения своей судьбы [1, с. 38].

Цель эмпирического исследования заключалась в выявлении особенностей смысложизненных ориентаций студентов. Исследование проходило на базе УО «Белорусский государственный экономический университет». В нем приняли участие студенты 1–2 курсов факультета «Коммерции и туристической индустрии» УО «БГЭУ», всего 70 человек в возрасте 18–19 лет (35 юношей и 35 девушек).

На основании анализа первичных эмпирических данных методики «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева, были получены следующие результаты (см. рисунок).



Показатели смысложизненных ориентаций юношей и девушек

По субшкале «Цели в жизни», в подгруппе «юноши» средний показатель 26,9, а в подгруппе «девушки» средний показатель 23,5. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Таким образом, юноши лучше осознают то, чего хотят от жизни, к чему стремятся. Они являются более целеустремленными. В целом, испытуемые имеют умеренные показатели по данной шкале, т. е. с одной стороны они строят планы на будущее, с другой – задумываются о настоящем, помня о том, что будущее неразрывно связано с настоящим моментом. Они осознают ответственность за свою жизнь и за свои успехи в будущем.

По субшкале «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», в подгруппе «юноши» средний показатель 18,4, а в подгруппе «девушки» средний показатель 22,8. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, что чтобы жить. Этот показатель говорит о том, что девушки в большей степени воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, стремятся жить сегодняшним днем. У юношей по данной шкале несколько ниже показатели – 18,4. Можно говорить о том, что они не вполне довольны актуальной ситуацией своей жизни, при этом периодически они могут погружаться в прошлые воспоминания или мечты о будущем, чтобы восполнить недостатки настоящего момента.

По субшкале «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией», в подгруппе «юноши» средний показатель 18,6, а в подгруппе «девушки» средний показатель 20,9. Опять же девушки, имеющие более высокий показатель, считают пройденный этап жизни продуктивным, наполненным смыслом и содержанием. У юношей показатель по данной шкале несколько ниже, что указывает на неудовлетворенность прожитой частью жизни.

По субшкале «Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)», в подгруппе «юноши» средний показатель 14,0, а в подгруппе «девушки» средний показатель 16,1. Обе группы испытуемых имеют достаточно низкие показатели по этой шкале, поэтому можно предположить, что для них характерно неверие в свои силы, в способность контролировать события собственной жизни. Возможно, они еще не достаточно определились с целями и задачами в жизни и представлениями о ее смысле, что приводит к неуверенности в собственной личности.

По субшкале «Локус контроля – жизнь или управляемость жизнью», в подгруппе «юноши» средний показатель 22,1, а в подгруппе «девушки» средний показатель 15,9. В данном случае юноши имеют более высокие баллы, поэтому им свойственна убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Более низкие баллы (15,9), которые имеют девушки, означают фатализм, убежденность в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

По общему уровню смысложизненных ориентаций, в подгруппе «юноши» средний показатель 100,0, а в подгруппе «девушки» средний показатель 99,4, т. е. у юношей осмысленность жизни чуть выше, чем у девушек. Таким образом, можно говорить об умеренной осмысленности жизни у юношей и девушек.

Исследование показало, что студенты изучаемой выборки достаточно последовательны в своих смысложизненных ориентациях. При этом видны различия, которые существуют между выборками представителей мужского и женского пола. Так, можно сделать вывод, что юноши в большей степени ориентированы на результат, они знают, чего хотят и решительно движутся к достижению своей цели. Девушки, в свою очередь, больший акцент делают на процессе. Одновременно юноши в большей степени уверены в собственной способности контролировать события, происходящие с ними в жизни, они убеждены, что могут управлять тем, что и как с ними происходит. При этом девушки в большей степени удовлетворены своей жизнью в настоящий момент времени, а юноши больше устремлены в будущее.

В современном обществе в условиях социальной нестабильности, когда прежние ценности уже не работают, студенты ищут новые смысложизненные ориентации и стремятся их адаптировать к своим условиям. Смысложизненные ориентации формируются в социокультурной среде при усвоении социального опыта. Они проявляются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других аспектах сознания личности и направляют поведение и личностное развитие, определяют выбор жизненного пути, самоопределение человека, определяя его потенциал в настоящем и будущем. Они позволяют судить об осмысленности, насыщенности жизни. От этих ориентиров зависит не только существование конкретного человека, но и всего сообщества людей.

В настоящее время перед юношами и девушками стоит задача самостоятельного построения системы норм, ценностей и смысловых установок. В связи с этим процесс интериоризации культурных смыслов оказывается подверженным случайным влияниям и отличается непредсказуемостью и стихийностью. Одновременно формирование смысложизненных ориентаций студентов во многом зависит от духовной жизни общества, формируются под влиянием общественных воздействий, обусловлены системой воспитания и обучения, определенной структурой общественных отношений. Можно сказать, что смысложизненные ориентации представляют собой динамическую проекцию смысложиз-

ненных концепций личности на конкретные условия ее повседневной жизни. В связи с этим, для успешной самореализации студента в будущем, ему необходима непротиворечивая система смысложизненных ориентаций, которая лежит в основе формирования содержательно и хронологически согласованных жизненных целей и планов.

Библиографические ссылки

1. Карпинский К. В. Смысл жизни: от философских воззрений к психологической теории // Психологическая служба, 2015. № 3. С. 31–42.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003.
3. Психологические проблемы смысла жизни и акме // Материалы XII симпозиума ; под ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Волковой. М. : ПИ РАО, 2014. 247 с.

© Рифицкая И. И., 2018

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ РАБОТНИКОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА

И. А. Ткаченко

*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*

Приводятся данные исследования профессиональной ответственности, проведённого на базе фармацевтического производства. Выделяются и исследуются её структурные составляющие: функциональная и рефлексивно-аксиологическая. Выявлены и описаны уровни рефлексивно-аксиологической составляющей: операциональный, социальный, личностный. Выделены типологические группы респондентов, различающиеся по характеристикам профессиональной ответственности. Показано, что наиболее высокие функциональные показатели профессиональной ответственности имеет группа с личностным уровнем рефлексивно-аксиологической составляющей, наиболее низкие – с операциональным уровнем.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, эмоциональная саморегуляция, волевой самоконтроль, локус контроля.

TYPOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF PHARMACEUTICAL MANUFACTURERS

The article contains data on the study of professional responsibility, conducted on the basis of pharmaceutical production. Its structural components are singled out and investigated: functional and reflexive-axiological. The levels of the reflexive-axiological component are determined and described: operational, social, personal. Typological groups of respondents are distinguished, differing in the characteristics of professional responsibility. It is shown that the highest functional indicators of professional responsibility have a group with a personal level of a reflexive-axiological component, the lowest – with an operational level.

Keywords: professional responsibility, emotional self-regulation, strong-willed self-control, locus of control.

Проблема профессиональной ответственности в современном обществе высоко актуальна. Она относится к сфере действия так называемого «человеческого фактора», играющего важную роль в обеспечении высокой эффективности, а также безопасности процессов производства и производимой продукции.

Профессиональная деятельность представляет собой специализированную форму труда. Ключевой характеристикой труда является его цель – создание общественно полезного продукта, удовлетворяющего материальные или духовные потребности общества. Как указывал С. Л. Рубинштейн, труд, будучи направлен на создание определенного

результата, нуждается в планировании и контроле исполнения и потому априори включает определенные обязательства, требует внутренней дисциплины [10].

По мнению В. Д. Шадрикова, не смотря на то, что общественное значение деятельности и ее личностный смысл могут не совпадать, человек должен осознавать последствия своих действий для общества, что и предполагает наличие ответственности [14]. А. П. Чирков отмечает, что ответственность – это явление, которое объективно существует как обязательное проявление упорядоченности общественных отношений; оно отражает объективную необходимость согласования поведения субъектов социального общения [13]. Именно общественное значение результатов профессиональной деятельности определяет важность феномена «ответственность». Вместе с тем ответственность как уникальный для человеческой природы феномен характеризуется тем, что субъект отвечает за свои действия не только перед внешними инстанциями, но и перед самим собой. В процессе эволюции человека ответственность возникает как внутренний механизм контроля. И в этом своём статусе является предметом психологической науки. В психологическом ракурсе рассмотрения ответственность есть форма саморегуляции и самодетерминации, основанная на субъективной готовности отвечать за собственные действия и их последствия [10].

Анализ теоретико-методологических положений о психологической природе ответственности позволяет выделить в ней две составляющие: функциональную (комплекс обеспечивающих реализацию ответственности личностных характеристик) и рефлексивно-аксиологическую (понимание личностью сущности ответственности, её субъективного ценностного основания).

Анализ проблемы собственно профессиональной ответственности показывает, что характеристики её психологического аспекта привлекают всё больше внимание исследователей [2; 5; 6; 8; 9; 11]. Вместе с тем необходимых для разработки обоснованных технологий психологического сопровождения формирования профессиональной ответственности данных о её структурно-уровневых и типологических особенностях недостаточно. В связи с этим мы провели исследование на базе производства, для которого проблема профессиональной ответственности особо значима. В исследовании приняли участие девяносто семь сотрудников открытого акционерного общества «Новосибхимфарм».

В методический комплекс исследования вошли методики, выявляющие особенности проявления качеств, характеризующих психологический аспект профессиональной ответственности. Для исследования личностных особенностей, входящих в функциональную составляющую профессиональной ответственности использовались: методика «Уровень эмоционального интеллекта Н. Холла»; методика «Волевой самоконтроль» А. В. Зверкова и Е. В. Эйдмана, шкала социальной ответственности Л. Берковица и К. Луттермена, методика «Уровень социального контроля» Е. Ф. Бажина и А. М. Эткина; для исследования рефлексивно-аксиологической составляющей – анкета.

Методика «Уровень эмоционального интеллекта» [12] предложена Н. Холлом для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она состоит из 5 шкал: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей.

Методика «Волевой самоконтроль» А. В. Зверкова и Е. В. Эйдмана [7] предназначена для обобщённой оценки индивидуального уровня развития волевой регуляции, под которым понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями.

Шкала социальной ответственности Л. Берковица и К. Луттермена [4] позволяет исследовать склонность личности придерживаться в группе принятых правил, социальных норм, ролевых обязанностей.

Методика «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина и А. М. Эткинда выявляет способность личности осознавать себя в качестве причинного основания происходящего (интернальность), позволяет определить общий уровень интернальности, и её выраженность в шести сферах жизни человека: отдельно в области достижений и неудач, в семейных отношениях, в производственных отношениях, в межличностных отношениях и в области здоровья [12].

Индивидуальные особенности понимания респондентами сущности профессиональной ответственности (рефлексивно-аксиологическая составляющая профессиональной ответственности) проводилось посредством анкетирования. Вопросы анкеты предлагали респондентам сформулировать собственное понимание профессиональной ответственности. Ключевыми вопросами, результаты которых были включены в математическую обработку, являлись следующие: «В чем, по Вашему мнению, заключается профессиональная ответственность?»; «Что, по Вашему мнению, влияет на уровень профессиональной ответственности в Вашей профессиональной сфере?»; «Назовите признаки ответственного сотрудника в Вашей сфере деятельности». Первоначально поведился качественный анализ результатов анкетирования, позволивший выделить три типа ответов, которые, на наш взгляд, могут рассматриваться как уровневые характеристики ответственности.

Определения профессиональной ответственности через точное выполнение обязанностей по инструкции, соблюдение режима дня и гигиенических условий труда мы обозначили как «операциональный уровень». Трактовки профессиональной ответственности с точки зрения внимания к мнению коллег, стремления поддерживать хорошие отношения в коллективе, взаимопомощи с коллегами и руководством, социальной оценки труда были отнесены к «социальному уровню». Определения профессиональной ответственности через способность руководствоваться моральными принципами и нравственными установками, основанными на ответственности за жизнь и здоровье людей, были квалифицированы как «личностный уровень». В качестве количественных показателей рефлексивно-аксиологической составляющей профессиональной ответственности использовалась частота встречаемости характеристик описанных уровней в ответах респондентов на вопросы анкеты.

Для обработки полученных в исследовании данных использовались следующие методы обработки: описательная статистика (процентный анализ), корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена, кластерный анализ (методом будущего соседа, в евклидовом пространстве), выявление достоверных различий с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Корреляционный анализ взаимосвязи показателей уровневых характеристик рефлексивно-аксиологической составляющей профессиональной ответственности показал, что представленность ней в характеристик личностного уровня обратно пропорциональна представленности характеристик операционального и социального уровней. Иными словами, чем в большей степени субъект ощущает себя источником собственной ответственности и действует в соответствии со своими морально-нравственными нормами, тем в меньшей степени он склонен считать руководящими в его деятельности технологические нормы, отношения в коллективе и мнение сослуживцев.

Корреляционный анализ взаимосвязи функциональных характеристик ответственности и уровневых характеристик рефлексивно-аксиологического аспекта профессиональной ответственности определил следующее. Самая заметная тенденция в совокупности полученных данных – множественные отрицательные связи показателей локуса контроля и характеристик рефлексивно-аксиологического аспекта профессиональной ответственности, соответствующих операциональному уровню. Это означает, что респонденты, уверенные в своей способности влиять на происходящее, не склонны сводить свою профессиональную ответственность к уровню «технологического соответствия». Вполне логично выглядят положительные связи выраженности характеристик социального уровня профессиональной ответственности с показателями эмпатии и интернальности в области произ-

водственных отношений. Показатель личностного уровня положительным образом связан с самообладанием и интернальностью в области достижений.

Кластерный анализ полученных данных позволил разделить группу респондентов на две группы по две подгруппы в каждой.

Подгруппа 1.1, составляющая 22 % выборки, включает респондентов, характеризующих профессиональную ответственность только с точки зрения соблюдения технологических нормативов (операциональный уровень). Представители подгруппы 1.2 (18 % выборки) включили в определение профессиональной ответственности по большей части характеристики операционального уровня, добавляя к ним характеристики личностного уровня. В самой многочисленной подгруппе 2.1 (42 % выборки) профессиональная ответственность также в значительной мере определялась в характеристиках операционального уровня, но они дополнялись и некоторой представленностью характеристик социального уровня. Группа 2.2 (18 % выборки) в некотором роде уникальна тем, что респонденты её составляющие, определяя сущность профессиональной ответственности, в отличие от всех других групп, не включали в неё операциональный уровень, их определения носили исключительно личностный характер.

Выделенные группы сравнивались в своих средних значениях показателей и процедурой определения достоверных различий.

Обобщая данные сравнительного анализа можно характеризовать группы следующим образом. Первая группа отличается от второй более низкими значениями почти всех функциональных показателей ответственности. Сравнивая данные респондентов из четырёх выделенных подгрупп, обнаруживаем следующее.

Участники исследования из подгруппы 1.1, определяющие ответственность в характеристиках только операционального уровня, имеют самые низкие значения по показателю умения управлять своими эмоциями, по всем показателям волевого самоконтроля и уровня субъективного контроля. Это означает, что респонденты, которые считают, что ответственность заключается в педантичном соблюдении норм и требований профессионального стандарта, мало способны видеть последствия своих действий и самостоятельно регулировать свою деятельность, плохо управляют своим эмоциональным состоянием.

Респонденты из подгруппы 1.2, в определении ответственности у которых представлены характеристики по большей части операционального уровня с некоторым добавлением характеристик личностного уровня, также имеют довольно низкие показатели уровня субъективного контроля и показателей эмоционального интеллекта, связанных с пониманием состояния других людей. Вместе с тем эта подгруппа имеет самый высокий показатель настойчивости и общего индекса волевого самоконтроля.

У представителей подгруппы 2.1, определяющих ответственность в уровнях операциональном и социальном, большинство показателей функциональных характеристик ответственности достаточно высоки, но самыми высокими с сравнением с остальными респондентами являются показатели социальной ответственности и интернальности в области производственных отношений.

Самые высокие значения по большинству показателей функциональных характеристик ответственности имеет подгруппа 2.2, в которой рефлексивно-аксиологический компонент соответствует личностному уровню. В этой группе высоки показатели эмоционального интеллекта, волевого контроля и уровня субъективного контроля. Единственный низкий (и при этом самый низкий по сравнению с другими группами) показатель – социальной ответственности. Иными словами, представители данной группы не считают профессиональную ответственность социально обусловленной, связанной с внешней нормой или отношением, в определённой мере даже противопоставляют ответственность и социальное нормирование.

Подводя итог проведённого исследования, отметим следующее:

1. Проблема профессиональной ответственности чрезвычайно актуальна в условиях современного производства.

2. Структура психологического аспекта профессиональной ответственности может быть рассмотрена в характеристиках его функциональной и рефлексивно-аксиологической составляющих.

3. Исследование психологического аспекта профессиональной ответственности работников фармацевтического производства выявило, что сформированность личностного уровня профессиональной ответственности снижает проявления ниже лежащих уровней – операционального и социального.

4. Уровневые характеристики рефлексивно-аксиологической составляющей и характеристики функциональной составляющей психологического аспекта профессиональной ответственности взаимосвязаны. Выраженность характеристик операционального уровня обратно пропорциональна показателям функциональных характеристик.

5. В исследовании выделены типологические группы респондентов с разной представленностью уровневых характеристик профессиональной ответственности. Причём в группе с личностным уровнем развития профессиональной ответственности наиболее высокие показатели её функциональных характеристик, а в группе с операциональным уровнем – наиболее низкие. В группах, где характеристики операционального уровня сочетаются с характеристиками социально и личностного уровней отмечена выраженность узкого диапазона функциональных характеристик профессиональной ответственности.

Библиографические ссылки

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. СПб. : Питер, 2006.
2. Бодров В. А., Луценко А. Г. Профессиональная ответственность как психологическая категория субъекта деятельности. М. : Ин-т психологии АН СССР, 1991.
3. Большая энциклопедия тестов. М.: Изд-во ЭКСМО, 2005
4. Воропаева Т. С. Структурные и типологические особенности гражданской позиции как системообразующего фактора активности личности : автореф. ... канд. психол. наук. Киев, 1990.
5. Дементий Л. И. Ответственность как ресурс личности : монография. М. : Информ-Знание, 2005.
6. Емельянова Т. П., Белых Т. В. Социальные представления студентов-энергетиков о профессиональной ответственности // Учёные записки ИМЭИ. 2012. № 2. С. 95–102.
7. Ильин Е. П. Психология воли. СПб. : Питер, 2000.
8. Муздыбаев К. Ответственность личности в производственном коллективе. М. : Наука, 1983.
9. Муконина М. В. Типы профессионально ответственного отношения работников опасного производства в разных организационно-экономических условиях : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2011.
11. Солодкая М. С. Ответственность субъекта управления: состояние проблемы и перспективы исследования // Credo. 1998. № 1. С. 33–43.
12. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии. 2002. С. 57–59.
13. Чирков А. П. Ответственность в системе права. Калининград : Изд-во КГУ, 1996.
14. Шадриков В. В. Деятельность и способности. М. : Academia, 1994. С. 34–35.

© Ткаченко И. А., Лукьянченко Н. В., 2018

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОДАРЕННЫХ

О. Н. Финогенова

доцент, Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: Finogenova1971@mail.ru

А. О. Филиппова

магистрант, Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск, Российская Федерация

Описываются проблемы профессионального самоопределения одарённых, задачи, условия и способы их продуктивного решения в профориентационной работе.

Ключевые слова: одарённость, профессиональное самоопределение, профориентация.

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE PROTECTED

The problems of professional self-determination of gifted people, tasks, conditions and ways of their productive decision in vocational guidance work are described.

Keywords: giftedness, professional self-determination, vocational guidance.

Талант, одаренность – это способность к достижению. Не цель, но средство. Это не бриллиант, сверкающий собственной красотой, а инструмент самореализации личности. Поэтому целью, задачей-максимум развития одаренных является их самореализация в продуктивной профессиональной деятельности, а основной задачей поддержки одаренных – их профориентация.

В структуре самореализации (самоактуализации) выделяют компоненты: ценностно-смысловой, мотивационно-потребностный, функционально-регулятивный [2].

Можно определить возможные осложненные траектории профессионального самоопределения одаренных для каждого из компонентов:

1. Несформированность целей, размытая мотивация.
2. Единственная цель, гипермотивация.
3. Ориентация на самоактуализацию в деструктивной или непродуктивной области [1].
4. Нарушения саморегуляции – лень, прокрастинация.

Условия профориентации, специфичные для работы с одаренными:

1. Наличие высоких способностей, обеспечивающих возможности достижений в широком спектре деятельности.
2. Разброс интересов: либо широкий круг интересов / либо наличие узкой специализации.

Задачи профориентации одаренных:

- ✓ Формирование установки на реализацию потенциала в деятельности.
- ✓ Задача локализации, сужения целей.
- ✓ Направленность на продуктивную реализацию высоких способностей.

Формы профориентации, специфичные для работы с одаренными:

- ✓ Организация собственной субъектной работы личности по формированию ценностно-целевых ориентиров жизни.

✓ Продуктивные формы, позволяющие опредметить способности в объективно ценных произведениях.

Реализация первой из этих задач – организация собственной субъектной работы личности по формированию ценностно-целевых ориентиров жизни – сопряжено с рядом методологических сложностей, которые могут быть упомянуты здесь для того, чтобы обобщать способы работы.

1. Проблема заказа на поддержку самоопределения. «Чтобы спасти тонущего, недостаточно протянуть руку – надо, чтобы он в ответ подал свою». Школьники обращаются за помощью в самоопределении, их запросы имеют обычно узкопрактический характер. Мы же полагаем, что основа работы – определение смыслов жизни вообще, собственных целей и ценностей и других экзистенциальных задач. Ребята имеют право не принимать чужих целей, но и профориентолог имеет право на собственное видение тактики профориентации. Итак, проблема заказа включает такие сложности, как:

– несформированность у оптантов представлений о задачах профориентационной работы

– предъявление заказов, не соответствующих тактике работы профориентолога;

– несовпадение ожиданий субъектов профориентации.

2. Принципиальная осуществимость поддержки субъектных качеств. Ключевой задачей профориентации является поддержка становления субъектности по отношению к собственной жизни и развитию – осознанности, ответственности и т. д. Но субъектные качества – это собственная активность личности. Неизвестно, насколько они могут быть сформированы действиями извне. Исследователи упоминают в числе механизмов развития субъектных качеств критические события, кризисы и другие события, которые сложно организовать в педагогическом процессе.

3. Этическая допустимость вмешательства в формирование ценностей – можно ли внушать человеку идею о недопустимости определенных ценностей? Неадекватности (непродуктивности) целей? Как соотносить ценности достижения и ценности семьи?

Решение этих проблем определили особенности процесса профориентации

Проблемы	Способы профориентационной работы
Личность осознает необходимость и просит помощи в выборе места обучения, но не формулирует заказа на вмешательство в ценностно-смысловую сферу	Первый этап профориентационной работы – формирование заказа, договора на профориентационную работу
Неудовлетворенность результатами профориентационной работы	На каждом шаге работы организация рефлексии относительно смысла проделанной работы и доопределение следующих тактов совместных действий
Технологическая сложность педагогической поддержки становления субъективных качеств, состоящих в индуцировании активности и ответственности личности	Недирективная тактика профориентационной работы – организация собственных решений и действий оптанта
Этическая допустимость вмешательства в формирование ценностей	Поддержка любой просоциальной и продуктивной направленности средствами организации личных проектов оптанта

Характеристика некоторых форм профориентации одаренных:

Организация собственной активности субъекта

Договоры. В процесс профориентации дважды используются договоры: в начале профориентации и договор с родителями.

Договор нулевой стадии профориентационной работы может быть заключен сразу, а можно использовать подводящие техники. «Договор сразу» представляет собой бланк, включающий графы:

Я, _____

Прошу помочь мне с проблемой _____

Результат нашей работы _____

(убедить родителей не давить на меня / выбрать профессию / стать счастливым / стать успешным / получать удовольствие от жизни / выбрать место обучения)

Я ожидаю, что консультант поможет мне тем, что _____.

Подводящей процедурой может быть для групповой работы «Ярмарка профориентационного рынка». В контурном виде «Ярмарка» – участникам сообщают, что они попали на мероприятие, где продаются самые новые, совершенные профориентационные услуги. Но ценники на товарах не нарисованы. Первым ходом оптанты формулируют. Какие товары они ожидают здесь увидеть, вторым – вкладывают игровые средства в ту или иную услугу, формируя иерархию задач профориентации.

Договор с родителями. Консультант предлагает оптанту обсудить с родителями вопросы его послешкольного обучения и заключить в свободной форме соглашение по вопросам:

✓ Где – в каком городе, стране – будет жить оптант в «настоящей» жизни, после получения профессионального образования

✓ Кем работать и кем работать родители не советуют.

✓ Какое образование необходимо для выбранной профессии, где его можно получить. Где и на какие средства будет жить оптант, кто платит за обучение, каковы взаимные обязательства (только «отлично», «без двоек»...).

Личный проект оптанта. Эта форма находится в области пересечения полей работы тьюторов, профориентологов, коучей.

Самой эффективной и самой сложной формой профориентации одаренного является организация его продуктивного действия в «пробной» области самореализации. Такими формами могут быть исследование, но при условии того, что исследование будет признано и принято в научном сообществе – публикация, конференция. Для программистов возможна разработка работающего и востребованного продукта.

Одно из наиболее важных направлений профориентации одаренных – создание методического обеспечения «личных проектов», «проектов успеха».

Библиографические ссылки

1. Лукьянченко Н. В., Довыденко Л. В., Аликин И. А. Аксиологическая структура успеха в представлении студентов гуманитарных и технических специальностей // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. № 9 (5/2). С. 140–147.

2. Самаль Е. Б. Мотивационно-потребностные аспекты самоактуализации // Омский научный вестник. 2008. № 4. С. 96–100.

© Финогенова О. Н., Филиппова А. О., 2018

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ И ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Т. Е. Черчес

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

Т. А. Колас

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

Приводятся результаты исследования степени выраженности гендерных стереотипов у студентов вузов Минска. Показано, что влияние гендерных стереотипов выражено в выборках студентов разных специальностей, но в большей степени они характерны для студентов-психологов. При этом большая часть участников исследования являются представителями андрогинной гендерной идентичности.

Ключевые слова: студенты, гендерная идентичность, гендерные стереотипы.

PECULIARITIES OF GENDER STEREOTYPES AND GENDER IDENTITY IN STUDENTS OF VARIOUS SPECIALTIES

The results of the study of the degree of expression of gender stereotypes in students of higher educational institutions of Minsk are presented. It is shown that the influence of gender stereotypes is expressed in the samples of students of different specialties, but to a greater extent they are characteristic of psychological students. At the same time, most of the participants in the study are representatives of androgynous gender identity.

Keywords: students, gender identity, gender stereotypes.

Исследования, направленные на изучение проблемы гендерных стереотипов приобрели в последние десятилетия значительную популярность как в научной, так и в общественной среде. К изучению гендера обращались С. Л. Бэм, И. С. Кон, О. А. Воронина, И. С. Клецина, Л. Б. Шнейдер и др. Вопросы, связанные с полом и гендером, всегда остаются в центре внимания, поскольку имеют отношение не только к отдельному человеку, но и ко всему социуму в целом. В современном обществе представление о характеристиках идеального мужчины и женщины, об их роли в обществе подверглись значительным изменениям. Именно поэтому в наши дни психологи в очередной раз активно обращаются к этой теме, чтобы внести изменения и расширить представления о влиянии гендерной идентичности и гендерных стереотипов на психологические и поведенческие особенности личности.

Долгое время сохранялось представление о том, что человек относит себя к тому или иному полу, основываясь только на биологических характеристиках. Однако формирование гендерной идентичности является многоэтапным процессом интериоризации мужских и женских черт в ходе социализации и развития самосознания личности. Гендерная идентичность – это внутреннее ощущение себя как представителя определённого пола. В связи

с тем, что в советской психологии понятие «гендер» практически не использовалось, термин «гендерная идентичность» заменялся понятием «психологический пол» [4].

Вплоть до 70-х годов прошлого века понятия «фемининный» и «маскулинный» рассматривались как дихотомичные, а преобладание характеристик, несоответствующих биологическому полу, относилось к патологии. В сознании людей закрепились представления о том, что маскулинные характеристики свойственны исключительно мужчинам, а фемининные – женщинам. В процессе социализации ребёнка родители и различные общественные институты стараются развивать у него именно те качества, которые соответствуют его биологическому полу. Однако в реальной жизни найти мужчину только с маскулинными чертами или абсолютно фемининную женщину невозможно. Как в любом человеческом организме можно обнаружить одновременно и женские и мужские гормоны, точно также у любого человека можно выделить как фемининные, так и маскулинные качества. Современные исследователи рассматривают фемининность и маскулинность как независимые переменные, специфическое сочетание которых опосредует поведенческую активность и установки личности в контексте межличностных отношений.

С. Бем выделяет следующие типы гендерной идентичности: фемининный, маскулинный, андрогинный и недифференцированный, которые могут быть присущи как мужчине, так и женщине [1].

На данный момент в психологической науке нет единого мнения относительно того, влияет ли тип гендерной идентичности на профессиональное самоопределение. Традиционно считается, что в сфере гуманитарных и помогающих профессий преобладают люди с фемининным и андрогинным типом гендерной идентичности, а представители технических профессий чаще имеют маскулинную идентичность. Можно предположить, что такая позиция обусловлена воздействием гендерных стереотипов.

Гендерные стереотипы – это распространённые в обществе представления об особенностях поведения и характера мужчин и женщин. Стереотипы отличаются стабильностью и оказывают влияние на различные стороны социальной жизни человека, в том числе и на процесс его профессионального самоопределения. Можно выделить большое число профессий, которые стереотипно воспринимаются как «мужские» или «женские». Например, профессии няни, медсестры, воспитателя, библиотекаря, секретаря воспринимаются исключительно как «женские», а профессии водителя, военного признаны «мужскими» [2].

Гендерные стереотипы проявляются и в политике работодателей, и в тех ограничениях, которые люди определяют себе сами. Влияние предубеждений на поведение работников прослеживается и в уровнях притязаний, и в мотивах выбора рабочего места. Так, большая часть людей при поиске работы ограничивает свой выбор только теми вакансиями, которые соответствуют определённому «гендерному образу рабочего места». Это означает, что в ситуации выбора работы мужчины, как правило, изначально не претендуют на «женскую работу», а женщины на «мужскую». Например, женщины могут считать, что продвижение по карьерной лестнице традиционно мужской профессии лишит её в глазах общества женственности, привлекательности.

Гендерные стереотипы имеют длинную историю и обладают значительной устойчивостью, но в тоже время, не перестают постоянно изменяться, под воздействием социальных, экономических, политических и культурных влияний. Е. Р. Ярская-Смирнова сравнивает гендерные стереотипы с модой, которая постоянно меняется в соответствии с духом времени. Представляет интерес вопрос о том, оказывают ли влияние традиционные стереотипные социально-психологические характеристики пола на современных молодых людей. Сегодняшние студенты – это представители так называемого поколения Миллениума, родившиеся и воспитывающиеся в эпоху быстрых и глобальных социально-политических изменений. Формирование идентичности современных юношей и девушек связано с общедоступностью информации, свободой и значительно более широкими возможностями для самовыражения, чем у предыдущих поколений.

В проведенном нами исследовании приняли участие 40 студентов четырёх вузов г. Минска: по 10 студентов Института психологии Белорусского государственного педагогического университета, юридического факультета Белорусского государственного университета, учетно-экономического факультета Белорусского государственного экономического университета и факультета компьютерного проектирования Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники. Среди них 50 % девушки (по 5 с каждого факультета) и 50 % юноши (по 5 с каждого факультета). Выборка представлена студентами второго и третьего курсов в возрасте от 18 до 21 года. Среди испытуемых есть как студенты, выбравшие «традиционные для своего пола» специальности, так и студенты, получающие образование в неслышечной для них сфере.

Результаты диагностики степени выраженности гендерных стереотипов показали, что все опрошенные студенты подвержены их влиянию. Среди испытуемых не было обнаружено ни одного человека с низким показателем выраженности гендерных стереотипов. Большая часть выборки вошла в группу со средним индексом выраженности (72 %), а остальные 28 % имеют высокий показатель. При этом, представители обоих полов в равной степени разделяют как стереотипы в отношении маскулинности, так и в отношении фемининности. Значимых различий в уровне выраженности гендерных стереотипов у представителей разного пола и гендера выявлено не было.

Студенты, получающие образование в неслышечной сфере подвержены влиянию гендерных стереотипов в той же мере, что и те, кто обучается на «традиционных для их пола» специальностях. Высокие показатели выраженности гендерных стереотипов в наибольшей степени распространены среди студентов-психологов (60 %), на юридическом факультете выявлены у 30 %, у 20 % на учетно-экономическом факультете, на факультете компьютерного проектирования не обнаружены. Полученный уровень распространённости стереотипов среди студентов-психологов может объясняться их большей осведомленностью в вопросах гендерных различий, что могло послужить причиной усвоения полоролевых стереотипов. При этом подсчет коэффициента корреляции Пирсона показал, что значимой связи между уровнем выраженности гендерных стереотипов и выбранной испытуемым профессиональной деятельностью нет (χ^2 Пирсона = 9,40; при $p = 0,20$). Уже сам факт того, что студенты выбрали неслышечную специальность, указывает на то, что они не воспринимают данную профессию как исключительно женскую или мужскую. Наличие определенных гендерных стереотипов в области профессиональной деятельности не играет решающего значения в профессиональном самоопределении современных юношей. Таким образом, при выборе специальности студенты не ориентировались на профессиональные гендерные стереотипы, а значит, опрошенные испытуемые свободны от влияния традиционных социально-психологических характеристик своего пола при выборе профессии. Такой результат свидетельствует о перестройке общественных взглядов на профессиональную и социальную роль мужчины и женщины, в направлении расширения возможностей для самовыражения представителей обоих полов.

82 % участников исследования являются представителями андрогинной гендерной идентичности. Для них характерны одновременно высокие показатели и фемининности, и маскулинности. Учитывая тот факт, что студенты представляют собой наиболее прогрессивную категорию граждан, можно говорить о том, что современные общественные условия требуют от людей развития гибкости и приспособляемости. Большой поток информации, необходимость постоянно развиваться, ускоренные темпы социальных изменений сформировали у молодых людей способность адаптироваться к широкому кругу условий. Одностороннее развитие личностных качеств снижает эффективность деятельности. В профессиональной сфере на первый план выходят не конкретные личностные черты, а широкий репертуар поведения в зависимости от требований ситуации. По мнению С. Бем, гармоничное сочетание фемининных и маскулинных качеств в гендерной идентичности обеспечивают возможность гибкого поведения и устойчивости к стрессам, значительно расширяют возможности личности.

Сравнение полученных данных с результатами исследования Л.Г. Степановой указывает на то, что за последнее десятилетие произошли значительные изменения в распространённости андрогинного типа гендерной идентичности у молодых людей. Среди опрошенных студентов в её исследовании, проведенном в 2009 году, лишь 6,42 % юношей и 7,02 % девушек имели данный тип идентичности [3]. Результаты процентных соотношений позволяют сделать вывод о том, что в белорусском обществе формируется и реализуется андрогинная модель психологического пола.

После проведения математической обработки данных и подсчета коэффициента корреляции Пирсона значимой связи между гендерной идентичностью испытуемого и выбранной им специальностью обнаружено не было (χ^2 Пирсона = 3,33; при $p = 0,77$). Отсутствие корреляций между этими показателями в определённой степени требует дальнейшей проверки, что связано с тем фактом, что лишь 18 % опрошенных имеют четко выраженную гендерную идентичность, а биологический и психологический пол не совпадают только у 5 %. То есть результаты могут быть обусловлены составом выборки – значительным преобладанием испытуемых андрогинного типа. Тем не менее, уже сейчас можно сделать вывод о том, что обучение на полотипичных специальностях не связано с нарушениями гендерной идентичности.

Интересным представляется тот факт, что студенты с андрогинным типом гендерной идентичности в той же мере подвержены гендерным стереотипам, что и представители феминного и маскулинного типа. Это служит доказательством того, насколько глубоко укоренены социальные стереотипы. Даже на людей, которые сочетают в себе феминные и маскулинные характеристики, гендерные стереотипы способны оказывать значительное влияние.

Таким образом, в данной статье был проведён анализ гендерной идентичности и распространённости гендерных стереотипов у студентов различных специальностей. На данный момент в белорусском обществе наблюдается тенденция к формированию андрогинного типа идентичности у молодых людей. Сбалансированное сочетание мужских и женских качеств повышает гибкость и адаптивность студентов, но не обеспечивает защиту от влияния гендерных стереотипов. Современные юноши и девушки, независимо от выбранной специальности, в значительной мере подвержены влиянию гендерных стереотипов, но сами стереотипы становятся гибче, изменяются в соответствии с потребностями времени. Гендерные стереотипы не играют решающую роль в выборе сферы деятельности, что значительно увеличивает спектр профессиональных возможностей представителей обоих полов.

Библиографические ссылки

1. Воронина О. А. Теория и методология гендерных исследований : курс лекций. М. : МЦНИ – МВШСЭН – МФФ, 2001. 416 с.
2. Ильин В. П. Пол и гендер. СПб. : Питер, 2010. 688 с.
3. Степанова Л. Г. Формирование гендерной идентичности у современных юношей и девушек // Психологическая наука и образование. 2009. № 5. С. 67–71.
4. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М. : Моск. психолого-соц. ин-т, 2007. 128 с.

ЛИЧНОСТНАЯ, ОРГАНИЗАЦИОННАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ И РАЗВИТИЯ

УДК 159.9:316.35

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ КАК ОСНОВА ЛИЧНОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ

А. А. Брасс

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

Анализируется проблема человеческого капитала в условиях современного общества, определяются компоненты индивидуального человеческого капитала, анализируются причины недостаточного использования человеческого капитала в организациях.

Ключевые слова: производство, человеческий капитал, социально-экономическая среда, компетенции.

HUMAN CAPITAL AS A BASIS OF PERSONAL AND ORGANIZATIONAL PRODUCTIVITY

The problem of human capital in the conditions of modern society is analyzed, the components of individual human capital are determined, the reasons for the insufficient use of human capital in organizations are analyzed.

Keywords: production, human capital, socio-economic environment, competences.

Развитие экономики, основанной на производстве продукции с высокой добавленной стоимостью, изменяет отношение к персоналу, как к одному из наиболее значимых факторов производства. Ведь конкурентоспособность организации, ее продуктивность, т. е. способность производить востребованный рынком продукт с минимальными издержками, во многом определяется ее человеческим капиталом, который создается на основе индивидуальных человеческих капиталов сотрудников и формируемых в организации позитивных или негативных синергетических эффектов. По этой причине работник сегодня превращается из объекта управления, послушного воле руководства, в активный субъект, способный своими действиями как обеспечить достижение тактических и стратегических целей организации, так и препятствовать этому. Здесь необходимо учитывать следующие моменты:

– носителем человеческого капитала является живущий одновременно в разных средах человек (рис. 1), который постоянно развивается под воздействием этих сред и своих собственных потребностей, провоцируя этим развитие самого общества;

– вместе с развитием человека изменяется содержание самой категории «человеческий капитал», которая в настоящее время не имеет однозначного трактования ни на одном

из уровней: макро- (страна), мезо- (регион), микро- (организация), ни касаясь отдельного человека [2];

– человеческий капитал организации вторичен по отношению к индивидуальному человеческому капиталу ее работников.

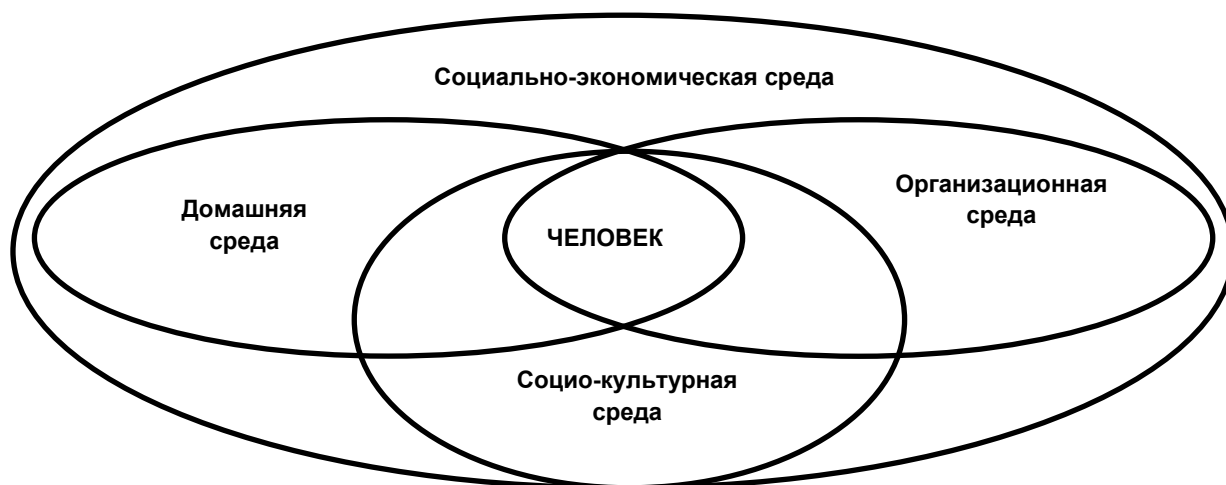


Рис. 1. Человек в социально-экономической среде

В данной статье индивидуальный человеческий капитал определяется как объединение следующих влияющих друг на друга компонент (рис. 2).

1. Физическое и психологическое здоровье человека, определяющее его психофизиологические возможности выполнения определенной работы с определенной интенсивностью, как в настоящий момент, так и в будущем при изменении характера и условий труда.



Рис. 2. Элементы индивидуального человеческого капитала

2. Общий и эмоциональный интеллект. Общий интеллект, несмотря на всю неоднозначность данной категории, что хорошо показано в [1], можно рассматривать как уровень

развития мыслительной деятельности, обеспечивающий человеку возможность приобретения и самостоятельного генерирования новых знаний, их использования в жизни. Эмоциональный интеллект – это способность человека распознавать эмоции и намерения, понимать желания и мотивацию других людей и свои личные, способность управлять эмоциями как своими, так и других людей для достижения целей [3]. Его значение в нашей жизни, в достижении личного успеха трудно переоценить.

3. Креативность, заключающаяся в способности человека вырабатывать новые методы и приемы для решения постоянно возникающих проблем и реализации не менее часто представляющихся возможностей. Именно воображение, способность к творчеству, а не накопленный опыт определяют проактивную адаптивность человека. В меняющемся мире невозможно быть успешным, основываясь на прошлом. То, что мы умели делать вчера, сегодня не обеспечивает нашу конкурентоспособность и продуктивность.

4. Компетенции, основными среди которых являются:

- информационные, основанные на когнитивных способностях и заключающиеся в умении человека находить информацию во внешнем мире, ее получать и сохранять, обрабатывать и превращать в новые знания об устройстве нашего физического, социально-экономического мира;

- профессиональные («жесткие»), которые определяются наличием у человека знаний и навыков, достаточных для продуктивной трудовой деятельности в настоящем и будущем;

- социальные («мягкие»), которые базируются на эмоциональном интеллекте и заключаются в умении человека устанавливать и развивать взаимоотношения с другими людьми, конструктивно разрешать конфликты и повышать продуктивность совместной деятельности.

5. Жизненные ценности и мотивы трудового поведения. Именно они побуждают человека к определенным действиям. Без наличия мотивов компетенции и креативность человека, вероятнее всего, останутся нереализованными. Мало уметь что-либо делать. Нужно еще иметь желание. Именно поэтому жизненные ценности и мотивы включаются в структуру индивидуального человеческого капитала. Формируются и развиваются они под воздействием

- внутреннего мира человека, который является производной наследственности, влияния семьи, приобретенных знаний и опыта;

- господствующих в обществе ценностных ориентаций (богатство государства – это следствие благополучия граждан или благополучие граждан – следствие богатства государства, что для человека является более ценным: расположение начальства или собственный профессионализм, дающий определенную независимость, инициатива приветствуется или наказывается);

- существующей в организации корпоративной культуры.

6. Воля, т. е. способность человека делать осознанный выбор при наличии нескольких равно привлекательных (или равно непривлекательных) альтернатив, проявлять упорство при достижении целей.

Рассматривая индивидуальный человеческий капитал, необходимо отметить следующее:

- именно здоровье является его основой. Хотя во многих публикациях человеческий капитал отождествляется со знаниями и навыками. Однако при отсутствии здоровья человеку будет весьма сложно реализовывать свои компетенции, проявлять креативность и интеллект в трудовой деятельности даже при наличии воли и мотивов. Поэтому организация, заинтересованная в своем будущем, должна заботиться о здоровье своих работников. Речь идет не только о медицинских страховках и вовлечении работников в различные физкультурно-оздоровительные мероприятия. Не менее важно соблюдение в организации режима труда и отдыха. Человек не должен переутомляться на работе. Ведь уставший

человек не способен продуктивно работать. В его работе увеличивается количество ошибок, на исправление которых организация должна тратить определенные ресурсы;

- ценен человеческий капитал в целом, а не отдельные его элементы;

- индивидуальный человеческий капитал должен быть ликвиден, т. е. он должен позволять человеку получать материальные и нематериальные блага, обеспечивающие ему и его семье хотя бы приемлемый уровень и качество жизни;

- индивидуальный человеческий капитал очень сложно оценить. Объем получаемых человеком за свой труд благ для этого не подходит. Достаточно очевидно, что один и тот же врач за свой труд в Беларуси и Швейцарии будет получать разную заработную плату. Но это не означает, что после пересечения границы человеческий капитал врача падает или возрастает.

Человеческий капитал организации складывается из индивидуальных человеческих капиталов ее работников, но не сводится к их сумме по следующим причинам.

1. Объединение индивидуальных человеческих капиталов неизбежно приводит к возникновению позитивных или негативных синергетических эффектов, которые являются следствием взаимодействия людей. Нет взаимодействия – нет источников возникновения синергетических эффектов. Поэтому можно утверждать, что чем более сложные задачи решает организация, тем больше в ней будет возникать синергетических эффектов и тем больше будет их значимость. Если на предприятии решаются даже масштабных, но относительно простые, т. е. структурированные задачи, то их можно разделить на относительно обособленные и еще более простые подзадачи. Для их решения нет необходимости постоянного и тесного взаимодействия сотрудников. Соответственно, нет основы для возникновения значительных синергетических эффектов. Структурировать сложные задачи невозможно. Их решение требует постоянных контактов работников друг с другом, только в этом случае коллектив может быть продуктивен. Величина и знак (положительный или отрицательный) синергетических эффектов во многом определяется:

а) существующими в организации нормами взаимоотношений между сотрудниками и подразделениями. Если в организации культивируется личный успех каждого сотрудника и конкуренция между ними, то синергетические эффекты будут скорее отрицательными, т. е. общая продуктивность организации будет ниже возможной суммарной продуктивности сотрудников. Если в организации успех сотрудников не важен, он не приветствуется и не поощряется, а важна всеобщая ровная работа (нужно быть как все, не стоит выделяться), то, вероятнее всего, в ней будут возникать незначительные положительные синергетические эффекты. Их основой будут позитивные взаимоотношения сотрудников внутри подразделений. Люди будут помогать тем, с кем у них есть хорошие личные отношения для того, чтобы такой человек не был хуже других и не тянул вниз все подразделение. Если культивируется успех подразделения (успех команды): «Не важно, что сделал ты, важно, что сделали мы», то в ней будут возникать позитивные синергетические эффекты, обеспечивающие высокую продуктивность организации в целом;

б) ориентацией при отборе персонала руководителя организации и, как следствие, руководителей подразделений. Можно стремиться брать на работу высоко квалифицированных профессионалов, формируя «команду звезд». Но при этом, во-первых, «звездам» приходится платить неоправданно высокую заработную плату, забирая ее у тех, кто «звездами» не является. Ведь средняя заработная плата в организации должна соответствовать средней по рынку труда. Во-вторых, «звезды» очень редко ориентированы на оказание помощи другим сотрудникам. Они скорее хотят, чтобы все помогали им. Соответственно их вклад в позитивную синергию будет минимален. Можно при приеме на работу в большей степени обращать внимание не на профессиональные качества претендента, которые почти всегда можно развивать, а на его способность к конструктивной совместной работе, формируя «звездную команду». Ее члены в совместной деятельности будут усиливать индивидуальные человеческие капиталы друг друга. Можно брать на работу «тех, кто сам

пришел», уделяя внимание лишь формальному соответствию кандидата той должности, на которую он претендует. В этом случае – «как получится»;

в) уровнем централизации структуры управления организации. Чем больше в ней уровень управления, тем более искаженной информация о том, что происходит на нижнем уровне, где по сути и создается производимый организацией продукт (услуга), доходит до топ-менеджмента. А принимая решения на основе искаженной информации руководство неизбежно допускает ошибки, продуцируя этим синергию ошибок.

2. Практика показывает, что далеко не все элементы индивидуального человеческого капитала задействуются в организациях, что, с одной стороны, является определенной преградой для самореализации сотрудников, с другой стороны, поднимает вопрос об эффективности использования организацией человеческих капиталов ее сотрудников. По идее любой руководитель, заботящийся о продуктивности деятельности подразделения или организации должен задаваться вопросом: «Что еще, кроме своих должностных обязанностей, умеет и хочет делать сотрудник? Можно ли его компетенции задействовать на благо организации?». При этом необходимо учитывать, что чем больше своих разнообразных компетенций в процессе труда использует человек, тем больше его мотивация.

3. Со временем в организации накапливаются знания в отношении технологий производства и управления, поведения на рынке, взаимоотношений с потребителями и партнерами. Достаточно часто эти знания не имеют непосредственных носителей среди работников, но являются конкурентными преимуществами организации. Т.е. организационный человеческий капитал может содержать элементы, которых нет в индивидуальных человеческих капиталах ее работников.

4. Достаточно сложным для своего решения является вопрос о распределении материальных и нематериальных благ, заработанных организацией, между ней и ее персоналом с учетом социальной справедливости, интересов работников, бизнеса и владельцев.

5. В структуре индивидуального человеческого капитала нет такого элемента, как организационная идентичность. Выражается она в ощущении человека своей причастности к делам организации. Для организации, заинтересованной в продуктивности своих работников, этот элемент организационного человеческого капитала имеет очень большое значение. Если у работника присутствует позитивная идентичность в отношениях с организацией, то:

- он заинтересован в ее будущем и стремится (неважно, осознанно или неосознанно) работать не только ради своего блага, но и для достижения целей организации, конечно, если он их знает;

- почти исчезает необходимость контролировать его трудовое поведение;

- он склонен брать на себя больше ответственности, принося в работу новые компетенции, не боясь экспериментировать;

- он будет согласен идти на временные личные издержки ради будущего организации.

Такого человека достаточно легко вовлекать в различные организационные преобразования. Он не сопротивляется проводимым изменениям, если видит, что они идут на благо организации.

Если же основная часть работников организации не идентифицирует себя с ней, приходит на работу преследуя только свои собственные цели и интересы, работает «от сих до сих», то не имеет смысла говорить об эффективном использовании индивидуальных человеческих капиталов и организационной продуктивности.

Для формирования организационной идентичности необходимо, чтобы работник:

- а) видел непосредственную связь своего труда с благополучием организации;

- б) считал справедливым существующий механизм заработанных организацией благ между всеми сотрудниками. В первую очередь между руководством и рядовыми работниками;

- в) был уверен в том, что
- при возникновении у него каких-либо проблем на рабочем месте, руководитель ему поможет, а не будет наказывать;
 - его трудовые усилия всегда будут замечены и оценены;
 - при возникновении у него проблем за пределами организации организация его поддержит и поможет.

Библиографические ссылки

1. Интеллект [Электронный ресурс] // Академик. URL: <http://psychology.academic.ru/814/интеллект> (дата обращения: 23.11.2016).
2. Тобиен М. А. Проблемы современной трактовки и измерения категории «человеческий капитал» [Электронный ресурс] / Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Сер. Экономические науки. 2014. № 2 (2). С. 106–08. URL: http://vestnik-es.vlsu.ru/fileadmin/_emp_/sbornik_No_2_itog.pdf (дата обращения: 13.01.2017).
3. Эмоциональный интеллект // Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Эмоциональный_интеллект (дата обращения: 23.01.2017).

© Брасс А. А., 2018

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

А. М. Гадилія

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

Обосновывается значимость коммуникативного компонента профессиональной компетентности специалистов экономического профиля, приводятся данные исследования проявления коммуникативных способностей у студентов экономического университета.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, студенты экономического профиля, коммуникативные способности.

COMMUNICATIVE ABILITIES IN THE STRUCTURE OF THE ACTIVITIES OF THE SPECIALISTS OF THE ECONOMIC PROFILE

The significance of the communicative component of the professional competence of specialists in the economic field is substantiated, the research data of the manifestation of communicative abilities in students of the economic university are given.

Keywords: professional competence, students of economic profile, communicative abilities.

Современное общество нуждается в компетентных специалистах, способных брать на себя ответственность в решении производственных задач, ставить цели и прогнозировать пути их достижения, строить взаимоотношения. Любые начинания делового человека требуют не только проявления инициативы, но и создания климата делового сотрудничества, доверия, уважения, партнерского взаимодействия. Все это невозможно без наличия у него личностных коммуникативных резервов.

Каждый вид профессиональной деятельности предъявляет ряд специфических индивидуальных и личностных требований к ее осуществлению. Но вместе с тем, изменяющиеся социально-экономические условия диктуют необходимость смещения акцентов с узкопрофильного подхода в подготовке специалиста к его профессионально-личностному развитию.

Сфера производственных отношений требует сегодня от работника не только технической, технологической, экономической, но и социально-психологической компетентности, которая проявляется в культуре делового общения и взаимодействия, в умении правильно принять и переработать информацию, транслировать ее коллегам, принимать верные решения, ставить цели. Поэтому развитие коммуникативных качеств будущих экономистов является важной практической проблемой в контексте формирования их профессиональной компетентности.

По мнению Л. Д. Медведевой, профессиональная компетентность специалиста экономического профиля включает следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивного развития, профессионально-деятельностный, творческого саморазвития. При этом особое внимание уделяется мобильности в профессии, способности к интеграции в профессиональном сообществе, способности к субъектному коммуницированию в разнородной среде [1, с. 45].

В. Н. Пищулин в профессиональную компетентность специалиста экономического профиля включает блоки: социальный, личностный, специальный. При этом социальный блок связан с готовностью к профессиональному сотрудничеству, личностный блок включает осознание социального статуса и необходимости формирования профессионально значимых качеств. Специальный блок ориентирован на мотивационно-ценностные, когнитивные и деятельностные компетенции [3, с. 5].

Как отмечает Мяскина Е. В., механизм развития качеств конкурентоспособного специалиста экономического профиля направлен не только на освоение профессиональных знаний и умений, но и на ценностные ориентации, мотивы его деятельности, понимание им себя в мире и мира вокруг себя, стиль взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общую культуру, проявляющуюся в речи, отношении к себе, способности развития творческого потенциала, непрерывного саморазвития и профессионального роста [2, с. 5].

Студенты экономического профиля обучения – это будущие специалисты, деятельность которых будет направлена на обеспечение функционирования экономической сферы общественной жизни и ее результат обусловлен, в том числе, способностью включаться в систему взаимодействий с различными субъектами профессиональной деятельности.

Компетентность экономиста предполагает включение в коммуникативный компонент таких умений и навыков как: умение проведения деловых встреч, бесед, деловых совещаний, ведения деловой переписки, умение общаться и слушать. Компетентный экономист должен владеть деловым этикетом, обладать культурой речи. Поскольку деятельность экономиста характеризуется установлением многообразных связей с социальной средой, то экономическое общение становится одной из главных сторон компетентности экономиста и во многом определяет его успех в профессиональной экономической деятельности. Обязательным профессиональным качеством для каждого выпускника экономического вуза должно стать умение работать с людьми [4, с. 24].

Следует отметить, что проявляющиеся в студенческом возрасте стремление к самостоятельности, самоопределению и активное взаимодействие с различными социальными образованиями создают основу для развития навыков коммуникации в образовательном пространстве вуза. Помимо этого, сама специфика вузовского обучения открывает большие возможности для интенсивного общения. В студенческом возрасте достаточно выражена потребность в общении и межличностных отношениях.

В ходе эмпирического исследования особенностей проявления коммуникативных способностей у студентов экономического университета, обучающихся по специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит в аграрно-промышленном комплексе», нами было обнаружено, что 5 % испытуемый обладает очень низким уровнем коммуникативных способностей, 10 % студентов имеют низкую степень выраженности коммуникативных умений, 40 % обладают средней степенью их выраженности, 25 % студентов имеют высокую степень выраженности качеств, свойственных коммуникабельному человеку, 20 % – крайне высокую степень их выраженности.

Таким образом, результаты исследования показывают, что в своем большинстве, будущие специалисты экономического профиля обладают тем уровнем развития коммуникативных способностей, которые позволяют им быть социально адаптивными при включении в самостоятельную профессиональную деятельность. Однако следует отметить, что для успешного функционирования в рамках профессиональной деятельности специалисту необходимо владеть не только набором базовых, но и профессиональных коммуникативных умений и навыков. Содержательно-технологическое развитие профессионально важных коммуникативных качеств будущего специалиста экономического профиля предполагает целенаправленную работу не только по формированию положительной профессиональной мотивации, но и реализацию специальных программ в учебном процессе.

Библиографические ссылки

1. Медведева Л. Д. Концептуальная модель профессиональной компетентности специалиста экономического профиля. М. : Экономика. 2010. № 5. С. 44–46.
2. Мялкина Е. В. Формирование конкурентоспособного специалиста экономического профиля в вузе : автореф. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2011.
3. Пищулин В. Н. Формирование профессиональной компетентности специалистов экономического профиля в системе университетского образования : автореф. ... канд. пед. наук. М., 2006.
4. Степченко Т. А., Булавенко О. А. Профессиональная компетентность современного специалиста экономического профиля: сущностные характеристики // Вестник Брянск. гос. ун-та. 2010. № 1. С. 21–26.

© Гадилия А. М., 2018

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОТРУДНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

И. В. Гудовский

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

Статья посвящена анализу профессионально-ценностных ориентаций. Показана взаимосвязь ценностей и культуры. Раскрыты механизмы формирования ценностных ориентаций, рассмотрены условия формирования профессионально-ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценности, развитие, условия, профессионально-ценностные ориентации, социальная сфера.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY-VALUABLE ORIENTATIONS OF SOCIAL SPHERE EMPLOYEES

The article is devoted to the analysis of professional-value orientations. The relationship between values and culture is shown. The mechanisms of formation of value orientations are revealed, conditions for the formation of professional-value orientations are considered.

Keywords: values, development, conditions, professional-value orientations, social sphere.

Развитие профессионально-ценностных ориентаций начинается с развития ценностно-ориентационной сферы, и происходит, как отмечает Л. С. Выготский, в процессе социализации человека и включения его в систему общественных отношений. Условиями их формирования является высокий уровень рефлексии, осознанного жизненного опыта и произвольного поведения [1].

Ценности являются порождением культуры, в их содержании запечатлены культурные образцы социальной и индивидуальной жизни людей. По мнению Л. С. Выготского, развитие происходит через приобщение личности к культуре, посредством интериоризации ее норм, представлений и ценностей [1]. Эта закономерность сохраняется и для профессионально-ценностных ориентаций личности.

Рассматривая механизмы становления ценностей личности, Д. А. Леонтьев отмечает, что осознания и позитивного отношения к ценности недостаточно для трансформации ее в личностную. Необходима практическая деятельность, направленная на реализацию соответствующих ценностей. Так, механизмы профессионально-ценностного образования опосредуются социальной идентичностью личности и ценностями профессиональных групп [6].

Главным и приоритетным механизмом утверждения ценностей А. Н. Леонтьев называет их сознание. Оно строится в результате решения двух типов задач: задач познания («Что сие есть?») и задач на смысл («Что сие есть для меня?») [5, с. 184]. Решение «задач на смысл» приводит к расширению контекста осмысления.

Согласно В. Н. Мясищеву, механизмами развития ценностных ориентаций, как доминирующей системы отношений к окружающему миру, являются следующие процессы: усвоение, интериоризация ценностей; оценка объектов окружающего мира на основе

интериоризированных ценностей; выработка отношений к объектам с позиции усвоенных ценностей и в результате оценки объектов [7].

А. В. Кирьякова полагает, что ценностные ориентации личности развиваются посредством: присвоения личностью ценностей (в ходе чего продуцируются ценностное отношение, ценностные ориентации и их иерархия); преобразования личности на основе присвоенных ценностей (изменение Я-концепции); прогнозирования и формирования жизненной перспективы. При этом в процессе формирования ценностных ориентаций появляются целевая установка (образ идеального Я), средства ее достижения, оценка себя на данный момент с точки зрения усвоенных ценностей, а также самопроектирование себя в будущем [4].

Следовательно, механизмами ценностного ориентирования можно назвать осознание, дифференциацию, интериоризацию, интеграцию и экстериоризацию.

Первым и наиболее важным механизмом является осознание. А. Н. Леонтьев определяет сознание как «открывающуюся субъекту картину мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния. Сознание может быть понято как форма субъективного отражения объективной реальности, являющаяся продуктом общественных отношений и опосредований» [5, с. 125].

Но мнению В. Н. Мясищева, сознание как высшая ступень психики представляет «единство отражения человеком действительности и его отношения к этой действительности» [7, с. 57]. Мы определили осознание в качестве механизма ценностного ориентирования, как форму переживания, как контакт со своим собственным существованием.

Для того чтобы осуществлялось развитие профессиональных ценностных ориентаций, необходимо осознать, какими ценностными ориентациями обладает личность, какие ценностные ориентации предполагает профессия, осознать связи, существующие между системами ценностей личности и профессии. Само осознание ведет к изменению, так как осознание – это переживание целостности и взаимосвязи частей целого, а переживание знаний в свою очередь становится личным отношением.

Вторым механизмом развития ценностных ориентаций личности выступает дифференциация. Процессы дифференциации и интеграции рассматриваются как взаимосвязанные полярности. Дифференциация предполагает процесс «разделения, расчленения, расчленения на различные части, формы и ступени» [8, с. 401]. Под интеграцией чаще всего понимают процесс объединения в целое каких-либо элементов, в результате которого возникают новые свойства, не присущие отдельным составным частям. При этом акцентируется внимание на усилении связей между элементами, ведущих к появлению новых свойств, а функция связи элементов реализуется внешним фактором управления процессом интеграции [2].

Дифференциация и интеграция не существуют друг без друга. Они редко находятся в гармоническом единстве, чаще какой-либо из этих процессов доминирует, создает базу для активизации и развития другого. Дифференциация предполагает интеграцию и является основой для нее [2].

Дифференциация предполагает различение личностью общечеловеческих и, в частности, профессиональных ценностей по мере их значимости, а также определение иерархии ценностей личности. На основе дифференциации ценностей по их личностной значимости формируются определенные отношения личности к этим ценностям. После осуществления дифференцирования ценностей профессии происходит интериоризация значимых для личности ценностей.

Процесс интериоризации рассматривается в качестве закона перехода функции извне вовнутрь. Любая внутренняя функция первоначально была внешней, принадлежащей культуре, обществу и определяется социальной ситуацией развития. В процессе развития внешняя функция (в том числе и ценности) становится внутренней, появляется овладение своим поведением с использованием интериоризованной операции [1].

Интеграция как механизм ценностного ориентирования предполагает объединение интериоризованных ценностей профессии и ценностей личности в согласованную, целостную систему ценностей профессионала, которыми он будет руководствоваться в процессе своей профессиональной деятельности. В результате интеграции происходит изменение всех ценностей личности: изменяется их иерархия, их соотношение и установившиеся между ними связи. Эти изменения приводит к становлению личности профессионала.

Завершающим механизмом ценностного ориентирования является экстериоризация как обратная сторона процесса интериоризации и как готовность руководствоваться присвоенными ценностями профессии в ходе осуществления профессиональной деятельности и повседневной жизни в целом.

Таким образом, при поэтапном осуществлении механизмов развития ценностных ориентаций происходит изменение соотношения социальных и личностных ценностей, возникают согласованные ценностные ориентации личности.

В системе детерминант ценностных ориентаций С.Г. Зырянов выделяет следующие объективные факторы: уровень развития материального и духовного производства; условия существования; психофизиологические особенности индивида. При этом он отмечает, что актуальная система ценностей личности в большей степени зависит от субъективных факторов.

Среди педагогических условий, способствующих формированию ценностных установок будущего профессионала Л. В. Ведерникова выделяет следующие:

- 1) организации встречи сотрудника с профессиональной позицией специалиста в ее реальном и идеальном виде;
- 2) насыщение рабочего процесса формами и средствами, демонстрирующими ценности профессии как профессионального бытия;
- 3) стимулирование и поддержка процесса коллективообразования, так как коллектив является благоприятной средой для ценностно-смыслового самоопределения работника [13].

По мнению Е. П. Караблиной, необходимо проводить психокоррекционную работу с сотрудниками с целью оптимизации процесса развития личности профессионала. Формами работы в этом случае могут быть информирование сотрудников в форме лекционных занятий, консультирование в форме индивидуальной беседы, тренинги [3].

Говоря об условиях формирования ценностных ориентаций личности, невозможно не упомянуть важность создания условий для формирования адекватной оценки себя, своих способностей, своей профессиональной деятельности. Правильная оценка себя, своего места и роли в отношениях имеет решающее значение для выработки жизненных планов [Майорова]. Профессиональная самооценка – это оценка самого себя, своих профессиональных возможностей, качеств и роли в творческом преобразовании себя и окружающей действительности.

Одним из важнейших факторов развития профессиональных ценностных ориентаций является профессиональное самосознание – это «системная личностная характеристика, зарождающаяся в результате осознания профессионального самоопределения и обеспечивающая на основе самопознания и самооценки готовность личности к самосовершенствованию и самореализации». То есть, посредством профессионального самосознания происходит углубление личностного смысла профессиональной деятельности.

Таким образом, механизмами ценностного ориентирования являются осознание, дифференциация, интериоризация, интеграция и экстериоризация. Осознание является механизмом ценностного ориентирования, как форма контакта со своим собственным существованием, в процессе которого личность осознает собственные ценностные ориентации и то, какие ценностные ориентации предполагает профессия. Также осознаются связи, существующие между системами ценностей личности и профессии. Дифференциация и

интеграция не существуют друг без друга, поскольку дифференциация предполагает интеграцию и является основой для нее. Дифференциация предполагает процесс разделения на различные части. Под интеграцией чаще всего понимают процесс объединения в целое каких-либо элементов.

Завершающим механизмом ценностного ориентирования является экстерииоризация как готовность руководствоваться присвоенными ценностями профессии в ходе осуществления профессиональной деятельности и повседневной жизни в целом.

Так, для развития профессиональных ценностных ориентаций необходимо наличие осознания человеком объектов социальной действительности как ценностей, что предполагает наличие оценочной деятельности, в результате которой происходит осознание ценностей этих объектов, а, следовательно, формируются ценности ориентации. Дальнейшее их развитие предполагает эмоциональное принятие их и включение в личностную систему ценностей.

В ходе организации и проведения эмпирического исследования профессионально-ценностных ориентаций сотрудников КГКУ «Есауловский детский дом» изучались следующие аспекты личности испытуемых: выраженности терминальных ценностей, профессиональная готовность к осуществлению деятельности различной направленности, профессиональные предпочтения.

По результатам исследования выраженности терминальных ценностей у испытуемых, установлено, что наиболее важными для педагогов КГКУ «Есауловский детский дом» являются ценности активных социальных контактов и собственного престижа. При этом наименее выраженной ценностью в профессиональной сфере испытуемых является ценность саморазвития.

По результатам исследования профессиональной готовности педагогов КГКУ «Есауловский детский дом» выявлено, что сотрудники обладают наибольшей готовностью к осуществлению деятельности направленности «человек–человек», находящейся в рамках непосредственно осуществляемой ими профессиональной деятельности. Сотрудники Есауловского детского дома обладают достаточно высоким уровнем ответственности к своей выполняемой деятельности, получая удовлетворение от выполняемых действий в процессе работы. В отношении оценки собственных умений в своей профессиональной области отмечается отсутствие самоуверенности и стремление к большей самоактуализации. Отмечается некоторая предрасположенность к определенной напряженности в ходе выполнения профессиональной деятельности, поскольку показатель «желание» является несколько ниже остальных. Также важной областью профессиональной деятельности педагоги КГКУ «Есауловский детский дом» отмечают область «человек–природа»: испытуемые признают важное значение изучения и приобщения к природе в своей повседневной деятельности, в том числе профессиональной сфере, отмечается выраженное стремление к осуществлению деятельности, связанной со взаимодействием с природой, однако умения в данной сфере являются несколько ниже самого желания осуществлять такую деятельность.

По итогам изучения профессиональных предпочтений среди испытуемых, можно сделать вывод о том, что педагогам КГКУ «Есауловский детский дом» свойственны профессиональные предпочтения конвенционального, социального и исследовательского типа личности. В общих чертах можно сказать, что педагоги ориентированы как на социальную деятельность, так и на аналитическую и научную. Объединение таких предпочтений объясняется характером профессиональной деятельности современного педагога: необходимо не только полноценно осуществлять функции воспитания и обучения подрастающего поколения, что реализуется через социальный аспект профессиональной деятельности, но и составлять отчеты относительно результатов собственной деятельности, а также заниматься самообразованием, следить за инновациями в сфере образования. Педагоги КГКУ «Есауловский детский дом» характеризуются такими профессионально-ценностными ориентациями как практичность и конкретность характера выполняемой

деятельности, стереотипность в поведении и суждениях, ориентированность на контакт с социальной средой, развитые вербальные и невербальные способности: коммуникативные, аналитические, научные, навыки письменного изложения мысли.

Статистический анализ полученных данных осуществлялся посредством установления корреляционных связей между изучаемыми явлениями при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена. По результатам оценки корреляционной связи между терминальными ценностями и направленностью деятельности педагогов можно сделать вывод о высокой значимости ценности активных социальных контактов для испытуемых и низкой значимости ценности духовного удовлетворения. Так, можно сказать, что в процессе своей профессиональной деятельности педагоги КГКУ «Есауловский детский дом» в большинстве своем не испытывают духовного удовлетворения, что может быть связано с наличием синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

В ходе оценки корреляционной взаимосвязи между терминальными ценностями и типами профессиональных предпочтений испытуемых установлено, что для педагогов КГКУ «Есауловский детский дом» особую значимость в рамках профессиональной деятельности приобретают ценности активных социальных контактов, собственного престижа и достижения ощутимых результатов в исследовательской (интеллектуальной) деятельности.

Таким образом, по результатам проведенного исследования основными профессионально-ценностными ориентациями педагогов КГКУ «Есауловский детский дом» можно назвать направленность на активное социальное взаимодействие, социальный престиж, достижения в интеллектуальной (исследовательской) деятельности.

Библиографические ссылки

1. Выготский Л. С. Проблемы психического развития ребенка // Хрестоматия по психологии / сост. В. В. МIRONENKO ; под ред. А. В. Петровского. М. : Просвещение, 1977. С. 414.
2. Вьюнова Н. И. Интеграция и дифференциация университетского психолого-педагогического образования : монография. М. : Воронеж : МПГУ, ВГУ, ВГИ МОСУ, 1999. С. 153.
3. Зыкова Н. Ю. Развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов средствами гештальт-терапии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Курск, 2006. 261 с.
4. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург : ИПК «Южный Урал», 1996. 188 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. С. 125.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2012. 487 с.
7. Мясищев В. Н. Структура личности и отношения человека к действительности // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 452 с.
8. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 1989. С. 401.

© Гудовский И. В., 2018

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

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*

И. А. Аликин

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

Приводятся результаты исследования, показавшего, что эмоциональное выгорание педагогов не связано напрямую со стажем работы и выявившего личностные особенности педагогов с разным уровнем выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагоги, акцентуации характера, эмоциональный интеллект, локус контроля, креативность, самоотношение.

PERSONAL CHARACTERISTICS OF TEACHERS WITH DIFFERENT DEGREE OF EMOTIONAL FIRE

The results of a study showing that emotional burnout of teachers are not directly related to work experience and revealing personal characteristics of teachers with different burnout levels

Keywords: emotional burnout, teachers, character accentuation, emotional intelligence, locus of control, creativity self-reliance.

Проблему эмоционального выгорания называют «бичом современной эпохи» [1; 2; 4]. Его последствия ощутимы в различных сферах. В научно-практических источниках указывается, что выгорание оказывает значительное влияние на благополучие людей и работу организации в целом, является причиной заболеваний, абсентеизма, текучести кадров и снижения производительности труда [3, с. 111].

В качестве факторов выгорания рассматривают личностные, рабочие и организационные [3, с. 136]. При этом, несмотря на очевидную важность личностных характеристик, в эмпирических исследованиях этим переменным уделяли относительно мало внимания, и до сих пор остаётся под вопросом характер их взаимосвязи с выгоранием [3, с. 139]. Особо актуальна проблема выгорания для профессий, предполагающих плотное взаимодействие с «трудным контингентом» [2]. Рекомендации по профилактике выгорания для таких работников носят обобщённый характер, не в полной мере подкрепляются эмпирическим обоснованием. В соответствии с этим мы провели исследование связи эмоционального выгорания с личностными характеристиками педагогов, работающих с детьми, имеющими особенности развития.

Исследование проводилось в КГБОУ «Красноярская школа № 8». В нём приняли участие 80 человек, из них 30 мужчин и 50 женщин, в возрасте от 23 до 65 лет.

В качестве методического обеспечения были использованы следующие методики: методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В. В. Бойко), позволяющая диагностировать симптомы «эмоционального выгорания», относя их фазам развития стресса: «напряжения», «резистенции», «истощения» (автор методики полагает, что последовательность этих фаз составляют логику формирования выгорания); методика определения акцентуаций характера К. Леонгарда – Г. Шмишека, включающая 10 шкал, соответствующих типам акцентуаций: демонстративность, застревание, педантичность, возбудимость, гипертимность, дистимичность, тревожность, циклотимность, экзальтированность, эмотивность; тест эмоционального интеллекта Н. Холла, включающий шкалы:

- 1) эмоциональная осведомленность (осознание и понимание своих эмоций);
- 2) управление своими эмоциями (эмоциональная отходчивость, гибкость, произвольное управление своими эмоциями); самомотивация (управление своим поведением за счет управления эмоциями); эмпатия (понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, готовность оказать поддержку); управление эмоциями других людей (умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей); методика определения локуса контроля Дж. Роттера, включающая шкалы: экстернальность (склонность объяснять происходящего внешними, обстоятельственными причинами) и интернальность (объяснение внутренними причинами); «Методика личностной креативности» (Е. Е. Туник), позволяющая определить четыре особенности творческой личности: любознательность (ориентированность на поиск нового), воображение, сложность (ориентированность на познание сложных вещей и явлений), склонность к риску; методика «Направленность личности» (В. Смейкал, М. Кучер), определяющая выраженность трёх направленностей: личностной, «на себя» (ожидание прямого вознаграждения и удовлетворения независимо от того, какую работу и с кем выполняет), деловой, «на задачу» (интенсивность, с которой человек выполняет задание, решает проблемы, заинтересованность в качественном выполнении работы) и коллективистской, «на взаимоотношения» (стремление поддерживать хорошие взаимоотношения, но лишь «на поверхности», без внесения серьёзного вклада в осуществление трудовых задач); опросник самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева, позволяющий определить выраженность установок: самоуверенность (отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, который знает, что ему есть за что себя уважать), отношение других (представление о способности вызвать у других людей уважение, симпатию); самопринятие (выраженности чувства симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями); саморуководство (представление о себе как об основном источнике собственной активности), самообвинение (выраженность отрицательных эмоций в адрес своего «Я»); самоинтерес (близость к самому себе, интерес к собственным мыслям и чувствам); самопонимание (способность наблюдать и объяснять свои мотивы и поступки).

В качестве методов обработки применялись: корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена, процентный анализ, сравнение средних значений, выявление достоверных различий с использованием U-критерия Манна – Уитни.

Корреляционный анализ выявил только три значимых связи показателя выгорания с показателями личностных характеристик. Все три – отрицательные, и все – с показателями акцентуаций характера: гипертимностью, дистимичностью и тревожностью. Чем более они выражены у педагога, тем меньше риск выгорания. Остальные личностные характеристики значимых связей с уровнем выгорания не обнаружили.

Следующим шагом был сравнительный анализ. Первоначально выборка была разбита в соответствии с результатами методики В. В. Бойко на четыре группы. Группа 0: в неё вошли педагоги без выраженных симптомов выгорания. Всего 41 человек (51 % от всей выборки), из них 25 (61 %) женщин, 16 (39 %) мужчин; 24 % группы составили педагоги

со стажем до 5 лет, 22 % – со стажем от 6 до 10 лет, 54 % – со стажем более 10 лет. Такие данные говорят о том, что выгорание не является неизбежностью, прямо зависящей от времени профессиональной деятельности. Группа 1 – педагоги с симптомами, относимыми к первой фазе стресса. Всего 10 человек (24 % от всей выборки), все женщины, из них: со стажем менее 5 лет – одна (10 %), от 6 до 10 лет – одна (10 %) и более 10 лет – восемь (80 %). Группа 2 – педагоги, имеющие симптомы, относимые ко второй фазе стресса, всего 16 человек, из них 6 (37,5 %) женщин и 10 (62,5 %) – мужчин; со стажем до 5 лет – 5 человек (32 %), со стажем от 6 до 10 лет – 2 человека (12 %), со стажем свыше 10 лет – 5 человек (56 %). Группа 3 – педагоги, у которых обнаружили симптомы, относимые к третьей фазе стресса. Всего 13 человек, из них 9 (69 %) женщин, 4 (31 %) мужчины, со стажем до 5 лет – 5 (38 %) человек, от 6 до 10 лет – один (8 %), свыше 10 лет – 7 (54 %) человек. Сравнивались средние значения личностных показателей в выделенных группах и проводилась процедура выявления значимых различий. Обобщение результатов этих процедур приведено в таблице.

Личностные характеристики педагогов с разным уровнем выгорания

Группа	Проявления выгорания	Личностные характеристики	
Группа 0	Проявления выгорания отсутствуют	Сравнительно высокие показатели акцентуаций характера, эмоционального интеллекта (за исключением управлением своими эмоциями), экстернанности, воображения как составляющей креативности. Относительно высокая направленность на себя и низкая на задание	Самые высокие показатели гипертимности, экзальтированности, самомотивации, эмпатии, самообвинения
Группа 1	Фаза напряжения, включающая: симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» (осознание психотравмирующих факторов деятельности, которые трудно устранить); симптом неудовлетворенности собой; симптом «загнанности в клетку»; симптом «тревоги и депрессии».	Сравнительно высокие показатели акцентуаций характера, эмоционального интеллекта (за исключением управлением своими эмоциями), экстернанности, воображения как составляющей креативности. Относительно высокая направленность на себя и низкая на задание	Самые высокие показатели застревания, педантичности, возбудимости, дистимичности, тревожности, циклотимности, экзальтированности, эмоциональной осведомлённости, самомотивации, экстернанности и воображения, направленности на себя, оценки отношения других, самоинтереса и самопонимания. Самая низкая демонстративность, эмпатия, любознательность и сложность, направленность на отношения, самопринятие и саморукводство.
Группа 2	Фаза «резистенции», включающая: симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования»; симптом «эмоционально-нравственной дезориентации»; симптом «расширения сферы экономии эмоций»; симптом «редукции профессиональных обязанностей»	Относительно высокая демонстративность, управление своими эмоциями, интернальность, направленность на задание, саморукводство; относительно низкие гипертимность, дистимичность, тревожность, самоинтерес	Самые высокие показатели демонстративности, управления своими эмоциями, управления эмоциями других, интернальности, любознательности и склонности к риску, направленности на задание и саморукводства. Самые низкие тревожность, циклотимность, эмоциональная осведомлённость, самомотивация, эмпатия, воображение, направленность на себя, самоинтерес

Группа	Проявления выгорания	Личностные характеристики	
Группа 3	Фаза истощения – симптом «эмоционального дефицита»; симптом «эмоциональной отстраненности»; симптом «личностной отстраненности или деперсонализации»; симптом «психосоматических и психовегетативных» нарушений		Самые высокие показатели креативной сложности, направленности на взаимоотношения и самопринятии. Самые низкие дистимичность, экзальтированность, эмотивность, управление эмоциями других, самопонимание

Как видим, имеют место существенные различия личностных характеристик у педагогов, имеющих, согласно методике В. В. Бойко, разные уровни выгорания. В сочетании с тем фактом, что группы 0 и 1 составляют половину выборки респондентов, и в их состав входят педагоги с разным стажем, это позволяет говорить, что эмоциональное выгорание у педагогов не является процессом, имеющим обязательный прогрессирующий характер и чёткую стадийную логику. А педагоги с различными личностными особенностями имеют предрасположенность к разной симптоматике выгорания.

Библиографические ссылки

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 1999. 434 с.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2008. 258 с.
3. Cooper C. L., Dewe Ph. J., O'Driscoll M. P. Organizational Stress. A Review and Critique of Theory, Research, and Applications. International Educational and Professional Publisher Thousand Oaks. London, New Dehli, 2001. 334 p.
4. Maslach C. M. Job burnout: new directions in research and intervention // Current Directions in Psychological Science. 2003. Vol. 12. P. 189–192.

© Дзюба К. И., Лукьянченко Н. В., Аликин И. А., 2018

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Л. В. Довыденко

*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*

И. А. Аликин

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

Приводятся данные исследования особенностей профессиональной мотивации студентов разных курсов технических и гуманитарных направлений подготовки. В результате сравнительного анализа были выявлены достоверные различия между группами студентов различной профессиональной направленности, которые выражаются в мотивах выбора профессии, карьерных ориентациях личности и мотивационной направленности на успех/ избегание неудачи в достижении целей.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, мотивация достижения, мотивы выбора профессии, ценностные ориентации личности.

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS OF DIFFERENT COURSES OF TECHNICAL AND HUMANITARIAN TRAINING DIRECTIONS

The article presents the data of the study of the peculiarities of professional motivation of students of different courses of technical and humanitarian areas of training. The comparative analysis revealed significant differences between groups of students of different professional orientation, which are expressed in the motives of choice of profession, career orientations of the individual and motivational orientation to success / failure avoidance in achieving the goals.

Keywords: professional motivation, achievement motivation, motives of profession choice, value orientations of personality.

На сегодняшний день студенты вузов все чаще сталкиваются со сложностями профессионального самоопределения. В период профессионального обучения происходит соотнесение идеального представления о профессии, об условиях и содержании деятельности с реальным характером его протекания, возникает необходимость подтверждения профессионального выбора. Успешность обучения, а также профессионального и личностного развития студентов зависит от сформированности профессиональной мотивации, обеспечивающей развитие компетенций, необходимых для будущей трудовой деятельности.

Теоретически и практически значимым становится изучение особенностей профессиональной мотивации студентов с различной профессиональной направленностью, поскольку своевременное отслеживание изменений в процессе ее формирования способствует поиску новых технологий обучения, которые бы позволили повысить качество профессионального образования, максимально раскрыть интеллектуальный и творческий потенциал каждого студента, сформировать установки на его реализацию.

Профессиональная мотивация является предметом исследования, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Существует множество подходов к пониманию ее сущности и природы в самых различных областях психологической науки: акмеологии, психологии труда, психологии управления, психологии личности, социальной психологии.

Проанализировав различные определения сущности профессиональной мотивации, можно выделить две ее основные функции: 1) побуждающая к деятельности или поведению; 2) направляющая на достижение определенных целей [1; 2; 5].

Среди психологических теорий, раскрывающих механизмы профессиональной мотивации, в зависимости от предмета анализа выделяются два основных направления. Первое направление – это содержательные теории мотивации (А. Маслоу, К. Альдерфер, Дж. Гилфорд, Ф. Герцберг, Д. Макгрегор, Д. Макклелланд, Дж. Аткинсон), которые описывают и изучают структуру потребностей и мотивов трудовой деятельности человека. Каждая из этих теорий внесла свой существенный вклад в разработку знаний о профессиональной мотивации и была подтверждена многочисленными эмпирическими исследованиями [7]. В качестве второго направления выступают процессуальные теории мотивации (теория ожиданий В. Врума, теория справедливости С. Адамса, комплексная процессуальная теория Л. Портера и Э. Лоулера, теория постановки цели Э. Локка, теория самоэффективности А. Бандуры), в рамках которых профессиональная мотивация понимается как динамичный процесс, определяемый различными внешними факторами. Процессуальные теории утверждают, что поведение человека определяется не только потребностями, описанными в содержательных теориях мотивации. Все эти концепции учитывают влияние на профессиональную мотивацию субъективных ожиданий человека, связанных с трудовой деятельностью в конкретной ситуации, а также прогнозирование и оценку возможных последствий выбираемого типа поведения [6, с. 140]. Для того чтобы иметь целостное представление о мотивации профессиональной деятельности, ее следует рассматривать как психологический феномен с позиций не только содержательного, но и процессуального подхода. Необходимо не только изучить структуру профессиональной мотивации, но и исследовать ее направленность, формирующую и движущую силу, а именно мотивацию достижения.

В круг проблем, связанных с изучением особенностей профессиональной мотивации студентов, должен быть включен следующий перечень вопросов: 1) описание структурных компонентов профессиональной мотивации; 2) иерархия мотивов выбора профессии и мотивов профессионального обучения в вузе и их изменение от курса к курсу; 3) влияние мотивации достижения на успешность обучения в вузе и профессиональную деятельность. Для разработки обоснованных технологий психолого-педагогической поддержки формирования и совершенствования профессиональной мотивации необходимо комплексное знание об ее особенностях у студентов с различной профессиональной направленностью. В соответствии с этим было проведено эмпирическое исследование на базе Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева. В исследовании принимали участие 100 человек, из них – 50 юношей и 50 девушек, в возрасте от 17 до 23 лет. В соответствии с «Обзорной классификацией профессий», разработанной Е. А. Климовым, были сформированы две основные группы испытуемых. В первую группу («человек–техника») были включены 50 студентов, обучающихся по техническим направлениям подготовки. Вторая группа испытуемых («человек–человек») состояла из 50 студентов, обучающихся по гуманитарным направлениям подготовки.

В целях исследования был проведен подбор диагностических методик, направленных на изучение особенностей профессиональной мотивации: «Методика определения основных мотивов выбора профессии» Е. М. Павлютенкова; «Опросник карьерных ориентаций «Якоря карьеры» Э. Шейна, в адаптации В. Э. Винокуровой и В. А. Чикер, «Методика оценки мотивационных факторов» Ф. Герцберга; «Методика диагностики мотивации достижения успеха студентов в вузе» С. А. Пакулиной [3; 4], методики «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса.

Для обработки полученных в ходе исследования эмпирических данных использовался метод выявления достоверных различий по U-критерию Манна–Уитни.

Направление и значимость достоверных различий между студентами гуманитарных и технических направлений по параметрам исследования

	Параметры сравнения	Группы сравнения (студенты гуманитарных направлений подготовки / студенты технических направлений подготовки)
Методика определения основных мотивов выбора профессии (Е. М. Павлютенков)	Социальные мотивы	
	Моральные мотивы	> ; 99,99 %
	Эстетические мотивы	
	Познавательные мотивы	> ; 99 %
	Творческие мотивы	
	Мотивы, связанные с содержанием труда	< ; 99,99 %
	Материальные мотивы	< ; 95 %
	Престижные мотивы	> ; 95 %
	Утилитарные мотивы	< ; 95 %
Опросник карьерных ориентаций «Якоря карьеры» (Э. Шейн)	Профессиональная компетентность	< ; 99,99 %
	Менеджмент	
	Автономия / независимость	< ; 99,99 %
	Стабильность места работы / места жительства	< ; 99,99 %
	Служение	< ; 99 %
	Вызов	
	Интеграция стилей жизни	< ; 99 %
	Предпринимательство	> ; 95 %
Методика оценки мотивационных факторов (Ф. Герцберг)	Финансовые мотивы (гигиенический фактор)	
	Общественное признание (гигиенический фактор)	
	Отношение с руководством (гигиенический фактор)	
	Сотрудничество в коллективе (гигиенический фактор)	
	Ответственность работы (мотиватор)	
	Карьера, продвижение по службе (мотиватор)	
	Достижение личного успеха (мотиватор)	
	Содержание работы (мотиватор)	
Методика диагностики мотивации достижения успеха студентов в вузе (С. А. Пакулина)	Успех-удача	
	Успех как материальный уровень жизни	
	Успех-признание	
	Успех-власть	> ; 95 %
	Успех как результат собственной деятельности	
	Личный успех	> ; 95 %
	Успех как психическое состояние	
	Успех как преодоление препятствий	
	Успех-призвание	
	Экстериоризированный успех	
	Интерииоризированный успех	> ; 90 %
Т. Элерс	Методика «Мотивация к успеху»	< ; 95 %
	Методика «Мотивация к избеганию неудач»	> ; 95 %

По результатам сравнительного анализа были выявлены достоверные различия (при $p \leq 0,001$) между двумя группами респондентов. В качестве значимых мотивов выбора профессии для студентов технических направлений подготовки были выделены мотивы, связанные с содержанием труда, а для студентов гуманитарных направлений подготовки – моральные мотивы. Это означает, что студенты-гуманитарии, выступая на сегодняшний день носителями моральных норм и ценностей современного общества, тем не менее, имеют менее четкие представления о своей будущей профессии, чем студенты технических направлений подготовки. Значимость познавательных мотивов (при $p \leq 0,01$) для студентов-гуманитариев только подтверждает это. Кроме того, они, при выборе своей профессии, в большей степени, чем студенты технических направлений подготовки, ориентированы на мотивы престижа (при уровне значимости $p \leq 0,05$). Сравнение показателей по основным мотивам также выявило большую значимость (при $p \leq 0,05$) материальных и утилитарных мотивов для студентов технических направлений подготовки. Это означает, что студенты данной группы, имея четкие представления о содержании своей будущей профессиональной деятельности, при выборе профессии все же ориентированы на ее внешние стороны.

Сопоставление показателей по карьерным ориентациям выявило большую значимость (при $p \leq 0,001$) для студентов технических направлений подготовки в сравнении с группой студентов-гуманитариев таких карьерных ориентаций как профессиональная компетентность, автономия / независимость и стабильность места работы / места жительства. Это означает, что студенты данной группы, предпочитая работу в организации, которая обеспечивает своим сотрудникам постоянное трудоустройство с гарантированным окладом и социальной защищенностью, тем не менее, не стремятся подчиняться организационным правилам и ограничениям, так как испытывают выраженную в достаточной степени потребность в автономии. Они готовы даже отказаться от продвижения по службе или от других возможностей ради сохранения своей профессиональной свободы и независимости. Также, значимыми для студентов технических направлений подготовки оказались и такие карьерные ориентации как «служение», «интеграция стилей жизни» (при $p \leq 0,01$). Это означает, что студенты данной группы больше, чем студенты гуманитарных направлений подготовки, ориентированы на гармоничное и сбалансированное развитие профессиональной и личной сторон своей жизни. Они не будут работать в организации, которая враждебна их целям и ценностям, и откажутся от повышения или перевода на другую работу, если это не позволит им реализовывать главные ценности их жизни. Для студентов гуманитарных направлений подготовки значимой (при $p \leq 0,05$) оказалась карьерная ориентация «предпринимательство». Такие студенты стремятся создать что-то новое, свое дело или концепцию, которая отражала бы их взгляды и ценности.

Сравнение показателей по ключевым категориям мотивации достижения успеха выявило, что в группе студентов гуманитарных направлений подготовки большую значимость (при $p \leq 0,05$) в сравнении со студентами технических направлений подготовки имеют такие мотивы достижения успеха как «успех-власть» и «личный успех». Иными словами, у студентов-гуманитариев больше выражена потребность в доминировании над другими, желание контролировать свое социальное окружение, а также направленность на достижение личного успеха, который выражается в личностной уверенности, ощущении высокого «качества личности».

Сравнение показателей по направленности мотивации на достижение успеха или избегание неудач выявило достоверные различия между двумя группами респондентов (при $p \leq 0,05$). Для студентов технических направлений подготовки, в сравнении с группой студентов гуманитарных направлений подготовки, более значимой является мотивация к достижению успеха. Такие респонденты в своей профессиональной деятельности ориентированы на средний уровень риска при адекватных надеждах на успех. Для студентов гуманитарных направлений подготовки, в сравнении с группой студентов технических направлений подготовки, более значимой является мотивация к избеганию неудач. Такие

респонденты в своей профессиональной деятельности ориентированы на малый или, наоборот, чрезмерно большой уровень риска при высоких надеждах на успех, данная позиция позволяет избежать в случае неудачи угрозы престижу человека.

Подводя итог проведенного исследования, отметим следующее:

1. Всестороннее изучение и понимание особенностей профессиональной мотивации студентов с различной профессиональной направленностью поможет в разработке способов ее совершенствования, тем самым обеспечивая успешную профессиональную деятельность будущих специалистов, адекватную потребностям современного рынка труда.

2. Существуют различия в особенностях профессиональной мотивации студентов технических и гуманитарных направлений подготовки, которые выражаются в мотивах выбора профессии, карьерных ориентациях личности и мотивационной направленности на успех / избегание неудачи в достижении целей.

3. Результаты исследования могут использоваться психологами и преподавателями вузов для коррекционно-аналитической работы со студентами, а также для профориентационной работы, планирования набора, открытия новых и развития уже имеющихся направлений подготовки.

Библиографические ссылки

1. Иванова Ю. Е. Диагностика мотивационно-ценностной сферы в профессиональном самоопределении : психологический практикум. Шадринск, 2003. 60 с.

2. Каверин С. Б. Мотивация труда : учеб. пособие. М. : Ин-т психологии РАН, 1998. 224 с.

3. Лукьянченко Н. В., Довыденко Л. В., Аликин И. А. Аксиологическая структура успеха в представлении студентов гуманитарных и технических специальностей // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 5. Ч. 2. С. 140–147.

4. Лукьянченко Н. В., Довыденко Л. В., Аликин И. А. Аксиологический аспект представления студентов об успехе // Вестник Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. 2017. № 4 (42). С. 117–125.

5. Носкова О. Г. Психология труда : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2007. 384 с.

6. Организационная психология : учебник / А. Б. Леонова [и др.] ; под. общ. ред. А. Б. Леоновой. М. : Инфра-М, 2014. 429 с.

7. Рябых Е. С., Смородова О. В. Целостно-деятельностный подход к мотивации в управлении персоналом // Вестник Брянск. гос. ун-та. 2012. № 3-1. С. 83–87.

© Довыденко Л. В., Лукьянченко Н. В., Аликин И. А., 2018

КОГНИТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЕЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ В ПОСТОЯННО ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Н. В. Жбанкова

доцент, Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск, Российская Федерация

Подчеркивается взаимодействие между социально-успешным поведением и когнитивным стилем личности. Более сложный познавательный стиль, позволяет демонстрировать человеку более универсальное поведение в социальной среде. Таким образом, человек с более сложным когнитивным профилем будет продвигаться вперед с большей вероятностью в своей карьере и личной жизни, а также реализовывать продуктивные социальные установки поведения в обществе.

Ключевые слова: когнитивный стиль личности, познавательная гибкость, социальная продуктивность, когнитивный профиль личности.

COGNITIVE POTENTIAL OF PERSONALITY AS A SOCIAL PRODUCTIVITY CHARACTERISTIC IN CONSTANTLY DEVELOPING ENVIRONMENT

This article underlines the interaction between socially-successful behavior and cognitive style of personality. The more complex cognitive style the person implements, the more versatile conduct he or she may demonstrate in social environment. Thus, a person is more likely to both get ahead in his career and private life, as well as display more productive social settings and behavior in the society.

Keywords: cognitive style of personality, cognitive flexibility, a social productivity, cognitive profiles of personality.

В постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности возрастает потребность в универсальных специалистах, обладающих разносторонней компетентностью. Это обстоятельство актуализирует проблему уровня когнитивного развития личности как показателя ее социальной продуктивности. В этой связи корректное понимание особенностей организации когнитивных стилей личности позволяет увеличивать «фонд вооруженности личности» (П. В. Симонов, П. М. Ершов), осуществлять эффективную деятельность в различных условиях (А. Г. Асмолов, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Г. Клаус, Б. Лу Ливер) и, как следствие, восходить к вершине ее социально-психологической зрелости (М. А. Холодная, 1997; Н. В. Фролова, 1996).

Современные исследования в области когнитивной психологии подтверждают гипотезу о взаимозависимости когнитивного ресурса и социальной продуктивности личности в постоянно изменяющихся условиях окружающей среды. В данном контексте необходимо определить понятие социальная продуктивность. Поскольку личность представляет собой целостную взаимосвязанную уровневую организацию различных элементов, то будет целесообразно предположить, что одним из таких составных образований в этой системе выступает социально-психологический ресурс личности. В состав данного ресурса входит и когнитивная компонента, состоящая из сложноорганизованных инвариантов когнитивно-стилевых компонентов. Социально-психологический ресурс личности – это сбалансированный и системно-организованный её потенциал, выраженный в умении выстраивать

отношения личности в социальной группе и увеличивающий её возможности в достижении различных целей. Основной эффект данного образования будет выражаться в продуктивности и созидательности личности в социуме, которые в последствие приведут к её жизненному благополучию.

Фокус нашего интереса как раз сконцентрирован на выделении взаимосвязей между социально-психологическим ресурсом и когнитивным потенциалом личности. В результате практического эксперимента подтвердилась следующая гипотеза: чем сложнее сочетания межуровневых и внутриуровневых компонентов когнитивных стилей, тем ярче выражен социально-психологический ресурс личности в постоянно изменяющихся условиях окружающей среды, что приводит к социальной продуктивности личности.

Для подтверждения гипотезы были использованы следующие методики: «Фигуры в охватывающей конфигурации Готтшальда», метод репертуарных решеток Дж. Келли (психосемантический подход), методика «Прогрессивные матрицы Равена», опросник по выявлению ведущей модальности (НЛП технологии Джозеф О'Коннор и Дж. Сеймор), методика «Интеллектуальная мобильность».

Эксперимент проводился со студентами, обучающихся по направлению двойной специальности: «история–английский язык» КГПУ им. В. П. Астафьева, где два этих направления являются нерядоположенными по своему содержанию и обработке информации.

Анализ и интерпретация полученных результатов проведенных исследований на основе вышеуказанных методик позволяют сделать следующие выводы:

1. В результате эксперимента было сделано уточнение об организации когнитивных стилей в структуре личности, а именно выделены 3 уровня, где каждый уровень представлен определенными стилевыми компонентами. Таким образом, когнитивные стили имеют структурно-уровневую организацию, где каждый уровень представлен определенным диапазоном стилевых компонентов и эти стилевые компоненты имеют сложное взаимодействие и формируют сложные связи как между компонентами собственного уровня, так и с компонентами на других уровнях. Структурообразующим фактором в представленной системе выступает когнитивная гибкость, уровнем активности которой обусловлена широта диапазона межуровневых и внутриуровневых связей. Когнитивная гибкость, в частности ее активность, обеспечивает возможность взаимопроникновения и взаимоувязывания свойств когнитивных стилей различных уровней системы, порождает их внутриуровневые и межуровневые связи (слайд 6). Неожиданным эффектом эксперимента оказалось то, что в когнитивной сфере личности обнаруживается связь или взаимодействие с личностными характеристиками, составляющими базу ценностей такими как долг, время, мотив, темп и т.д., аккумулирующимися на метауровне в структуре когнитивных стилей.

2. На основе корреляционного анализа обнаружилось множественность взаимосвязей между основными компонентами когнитивных стилей. Вся совокупность корреляционных взаимосвязей интегрируется в два эффекта, которые можно характеризовать как *качественные* и *темпоральные* свойства когнитивных стилей в единой структуре. Объяснить полученные направления связей когнитивных компонентов можно с помощью имеющихся в психологии понятий *симультанность* («одномоментность») и *сукцессивность* («последовательность»).

3. Результаты математической обработки полученных данных позволили нам выделить три типовые линии свойств когнитивных стилей. В структурно-уровневой организации они носят характер сложной проекции: когда определенные компоненты вышележащего уровня соответствуют сочетаниям стилевых компонентов нижележащих уровней. Первый тип – по *одной линии* и в этом случае данная связь будет выглядеть так: аналитичность проявляется в свойствах отдельно: либо аудиального восприятия, либо кинестетического и отражается в дополнительной группе характеристик метапознания к уже имеющемуся универсальному набору (6 групп характеристик см. выше): через «сенсорно-

ассоциативный фактор». Второй тип – по *двум линиям* сочетаний когнитивно-стилевых характеристик связь имеет следующий вид: аналитичность мышления через сочетания свойств аудиального и кинестетического восприятия отражается в сочетании дополнительной группы характеристик метапознания «частотности» к уже имеющемуся универсальному набору и доминирование с явным преимуществом одной из групп универсального набора характеристик метаотражения «внешней социальной оценки». Синтетичность мышления через сочетание свойств *кинестетического и визуального восприятия* отражается в модификации свойств характеристик универсального набора с явным преимуществом группы по фактору «эмоции» и группы характеристик метаотражения по фактору «темп» как дополнительной к уже имеющемуся универсальному набору. И аналитичность мышления через сочетание свойств *аудиального и визуального восприятия* отражается в сочетании характеристик метапознания из универсального набора с явным доминированием групп: «качество мышления» и «мотив». Третий тип – *трех линиям* сочетаний когнитивно-стилевых характеристик связь приобретает новый диапазон: сочетание аналитического и синтетического стилей мышления через вариант *тройного* сочетания *аудиального, визуального и кинестетического* восприятия отражается в *тройном варианте* сочетания характеристик метапознания, где выделяется дополнительная группа к уже имеющемуся набору групп – это группа характеристик по фактору «ресурс» и явное доминирование двух групп характеристик метапознания по фактору «время» и «качество мышления».

4. Типовые линии свойств сочетаний когнитивно-стилевых характеристик можно отнести с полученными в результате корреляционного анализа с двумя эффектами связей когнитивно-стилевых характеристик. Так, первого тип – по одной линии связи – можно отнести к суксесивной линии связей, второго тип – как к суксесивной, так и к симультанной линии в чистом виде. Что касается третьего типа, то он определяется сочетанием этих двух линий связей: суксесивная + симультанная.

5. С помощью t-критерия Стьюдента и дисперсионного анализа респонденты выборки дифференцируются на четыре группы: полярные: «мало эффективные» и «успешные и эффективные» и специализированные: «аналитики» и «синтетики».

6. Впервые экспериментальным путем оформлены когнитивные профили личности: простой и сложный. К простому профилю относятся респонденты, объединенные в группу «малоэффективные» с сочетанием по одной линии когнитивно-стилевых характеристик и по суксесивному принципу. Сложный профиль представлен двумя вариантами: как универсальный и как специализированный. К универсальному варианту относятся респонденты, объединенные в группу «успешные и эффективные» с сочетанием по трем линиям когнитивно-стилевых характеристик и по сочетанию как суксесивному, так и симультанному принципу их свойств. К специализированному варианту относятся респонденты, объединенные в группы под названием «аналитики» и «синтетики». Данные респонденты относятся к типу по сочетанию двух линий когнитивно-стилевых характеристик и их свойства проявляются либо по симультанному принципу, либо по суксесивному.

Таким образом, респонденты со сложным универсальным профилем обладают более широким и разнообразным диапазоном сочетаний и связей когнитивно-стилевых компонентов в структуре личности. Именно эта группа респондентов насчитывает максимальный набор связей когнитивно-стилевых компонентов внутриуровневого и межуровневого варианта. Следует обратить внимание, что на третьем метапознавательном уровне (связь с социально-психологическим ресурсом) в структурной организации стилей у данной группы респондентов наибольшее количество компонентов этого уровня, что позволяет признать выраженность когнитивной сложности. Чем ярче выражена когнитивная сложность, тем вариативнее познавательное поведение человека. В итоге такая личность обладает многовариативным репертуаром индивидуальной познавательной активности, который позволяет ей быть эффективной в различной деятельности и как следствие демонстрировать более продуктивные социальные установки и поведение в обществе.

Библиографические ссылки

1. Жбанкова Н. В., Лукьянченко Н. В. Когнитивные стили студентов, обучающихся по двойной специальности с разной степенью успешности [Электронный ресурс] // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. 2017. Т. 31. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970293.htm>. Полный текст статьи читать онлайн ART 970293 (перечень ВАК) (дата обращения: 18.02.2018).
2. Жбанкова Н. В. Природа когнитивных стилей личности: особенности структурно-уровневой организации стилей : монография. 2017. 232 с. / LAP LAMBERT Academic Publishing <https://www.lap-publishing.com/extern/listprojects> ISBN–978-3-330-03798-4.
3. Смирнов М. В. Темперамент, внимание, когнитивный стиль // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара. Таллинн, 1986. С. 56–59.
4. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума : учеб. пособие. М. : ПЕРСЭ, 2002. С. 232–233.

© Жбанкова Н. В., 2018

МОТИВАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ РАБОТНИКОВ БИБЛИОТЕК

В. С. Емельянов

*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*

Приведены результаты исследования связи удовлетворённости трудом с особенностями мотивационной сферы у работников библиотек. Показано, что удовлетворённость трудом связана с большими желаемыми уровнями удовлетворения мотивов общественной сферы и более высокими уровнями оценки удовлетворения мотивов в рабочей сфере.

Ключевые слова: удовлетворённость трудом, работники библиотек, мотивы, мотивационная структура личности.

MOTIVATION FACTORS OF SATISFACTION WITH THE WORK OF LIBRARY WORKERS

The results of the study of the connection of satisfaction with work with the features of the motivational sphere among library workers are presented. It is shown that satisfaction with work is associated with high desirable levels of satisfaction of the motives of the public sphere and higher levels of assessing the satisfaction of motives in the work sphere.

Keywords: satisfaction with work, library workers, motives, motivational structure of the individual.

Важнейшим направлением изысканий организационной психологии является качество рабочей жизни [1], в русле которого исследуется проблема факторов удовлетворённости трудом [2]. Удовлетворённость трудом имеет мотивационную основу, поэтому факторы рассматриваются в контексте возможности удовлетворения сложной системы мотивов человека, тем или иным образом связанных с его работой. Как справедливо указывает Е. Б. Петрушихина, не смотря на то, что специалисты признают значимость внутренних условий ее формирования, исследования сосредоточиваются по преимуществу на ситуационных (организационных) факторах удовлетворенности [5]. Результаты таких исследований могут быть реализованы в практике менеджмента и, соответственно, выступают как рекомендательные. Между тем, как указывает В. Э. Пахальян, в отечественной психологии выделились два направления профессиональной деятельности и, соответственно, два профессиональных пространства становления практического психолога как специалиста [6]:

1) область практической психологии как прикладной отрасли, где реализуется такая профессиональная деятельность, которая связана с приложением психологических знаний к различным сферам человеческой жизни, деятельности, где они являются востребованными (большинство исследований удовлетворённости трудом могут быть реализованы именно в этом контексте);

2) область психологической практики, где специалист оказывает непосредственную помощь человеку в решении его проблем. В этом случае психолог опирается на понимание внутренних факторов, воздействие на которые и составляет предмет практической работы. Если преодолеть стереотип об априорном характере мотивации, вполне закономерна постановка вопроса о том, какие мотивационные тенденции личности и как связаны с удовлетворённостью трудом.

Важно также отметить, определённую исследовательскую «несправедливость» в отношении трудовой деятельности работников разных профессий. Профессия библиотекаря – типичная «Золушка» организационной психологии [6].

Исходя из выше сказанного, было проведено исследование мотивационных факторов удовлетворённости трудом работников библиотек.

База исследования – Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Централизованная библиотечная система г. Канска». Это информационный, культурно-образовательный центр, обеспечивающий библиотечным обслуживанием население города Канска с учетом потребностей и интересов различных социально-возрастных групп. Вся работа библиотеки направлена на качественное информационное обслуживание читателей: знакомство с новой литературой, периодическими изданиями, поиск документов по правовым системам «Гарант» и «Консультант Плюс», использование электронных каталогов, бизнес-инкубаторов. При проведении массовых мероприятий используются современные компьютерные технологии, которые позволяют проводить их мобильно, ярко и зрелищно. Работники библиотеки принимают участие в городских, краевых и региональных акциях, конкурсах, образовательных маршрутах: «Край в формате CD-ROM», «Енисейский экспресс», «Роза ветров» и др. Одно из приоритетных направлений в работе библиотеки в последние годы – реализация грантовых проектов.

В исследовании приняли участие 70 сотрудников.

Методическое обеспечение исследования составили:

1. Тест «Интегральная удовлетворенность трудом» А. В. Батаршева, включающий шкалы:

Данная методика позволяет оценить не только общую удовлетворенность своим трудом, интерес к работе, удовлетворенность достижениями в работе, удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками, удовлетворенность взаимоотношениями с руководством, уровень притязаний в профессиональной деятельности, предпочтение выполняемой работы высокому заработку, удовлетворенность условиями труда, профессиональная ответственность, общая удовлетворенность трудом.

2. Диагностика мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана.

Методика позволяет выявлять устойчивые мотивационные тенденции личности : идеальный (желаемый) и реальный уровни удовлетворения в общежитической и рабочей сферах следующих мотивов:

а) жизнеобеспечение; б) комфорт; в) социальный статус; г) общение (О); д) общая активность (Д); е) творческая активность (ДР); ж) социальная полезность (ОД).

По результатам методики А. В. Батаршева: у шестидесяти семи процентов респондентов – высокий уровень удовлетворенности трудом, у четверти всей выборки – средний уровень удовлетворенности трудом, а также у девяти процентов респондентов – низкий уровень удовлетворенности трудом.

В желаемом варианте удовлетворения в общежитической сфере наибольшие уровни имеют мотивы общения, комфорта, несколько ниже – мотивы творческой активности и общественной полезности. В рабочей сфере самые высокие идеальные уровни удовлетворения имеют мотивы общения, творческой активности, близко к ним по уровню – мотив общественной полезности. Интересно, что в общежитической сфере реальные уровни удовлетворения выше, чем идеальные у всех мотивов, кроме мотива комфорта. В рабочей сфере реальные уровни удовлетворения выше, чем желаемые у мотивов общения и общей

активности. А у мотивов жизнеобеспечения и комфорта реальные уровни заметно ниже желаемых.

Таблица 1

Средние значения выраженности мотивационных тенденций личности у работников библиотек по методике В. Э. Мильмана

	Мотивы						
	поддержание жизнеобеспечения	комфорт	социальный статус	общение	общая активность	творческая активность	общественная полезность
Общежитейское идеальное	5,62	6,27	5,38	6,31	4,47	6,18	6,12
Общежитейское реальное	6,12	6,01	5,45	6,35	4,58	6,38	6,21
Рабочее идеальное	4,47	5,3	5,21	6,72	4,05	6,24	6,00
Рабочее реальное	4,11	4,97	5,15	6,81	4,24	5,95	6,05

Таблица 2

Связь удовлетворённости трудом с выраженностью мотивационных тенденций личности у работников библиотек

		Тест «Интегральная удовлетворенность трудом» А. В. Батаршева								
		интерес к работе	удовлетворенность достижениями в работе	Уд взаимоотношениями с сотрудниками	Уд взаимоотношениями с руководством	уровень притязаний в проф деятельности	предпочтение работы высокому заработку	удовлетворенность условиями труда	профессиональная ответственность	общая удовлетворенность трудом
Житейской идеальное	поддержание жизнеобеспечения						0.3			0.28
	комфорт						0.33			
	социальный статус							0.26		0.4
	общение	0.24								
	общая активность	0.24				0.23				
	творческая активность			-0.24						
	общественная полезность								0.35	
Житейское реальное	поддержание жизнеобеспечения									
	комфорт									
	социальный статус									
	общение									
	общая активность									
	творческая активность									
	общественная полезность									

		Тест «Интегральная удовлетворенность трудом» А. В. Батаршева								
Рабочее идеальное	поддержание жизнеобеспечения									
	комфорт									
	социальный статус		0,3							
	общение									
	общая активность						-0,26			
	творческая активность									
	общественная полезность									
Рабочее реальное	поддержание жизнеобеспечения									
	комфорт			0,25	0,23			0,28	0,25	0,25
	социальный статус		0,4		0,34			0,32		0,33
	общение	0,38		0,34				0,28		0,23
	общая активность	0,33					0,23			
	творческая активность	0,25	0,35							
	общественная полезность	0,4	0,38							0,35

Совокупность корреляционных связей удовлетворённости трудом с мотивационными тенденциями личности работников библиотек составила интересную картину. Корреляционные связи сосредоточились в области житейского идеального и рабочего реального. Чем выше желаемый уровень мотивационного удовлетворения в обыденной жизни работников библиотек, тем выше их удовлетворённость трудом. И ещё более выраженная тенденция: чем выше реальные уровни мотивационного удовлетворения в рабочей сфере, тем выше и удовлетворённость трудом. Отрицательные связи с удовлетворённостью трудом имеют только желаемые уровни творческой активности в общежитической сфере и общей активности в рабочей сфере. Реальные уровни удовлетворения мотива поддержания жизнеобеспечения в рабочей сфере с удовлетворённостью трудом мне связаны. Следует отметить, что этот показатель менее, чем другие, может быть субъективно обусловлен. Уровни удовлетворения остальных мотивов могут иметь субъективный характер, зависеть от способности человека оценивать, фокусируясь в большей мере на положительных или отрицательных аспектах жизнедеятельности [4].

Поскольку идеальные и реальные уровни удовлетворения мотивов в соотношении друг с другом дают большую или меньшую мотивационную удовлетворённость, можно говорить о следующем. В житейской сфере удовлетворённость трудом положительно связана с идеальными уровнями некоторых мотивов и практически не связана с реальными, что может говорить о том, что меньшая разностная (идеальное минус реальное) удовлетворённость в этой сфере способствует удовлетворённости трудом.

В рабочей сфере, наоборот, большая соотносительная мотивационная удовлетворённость способствует удовлетворённости трудом. И увеличение этой разницы может быть достигнуто за счёт субъективного фактора более положительного оценивания ситуации.

Таким образом, исследование показало, что реальные уровни удовлетворения мотивов в общежитической в общей тенденции выше, чем идеальные, в рабочей сфере у разных мотивов это соотношение разное. А уровень удовлетворённости трудом связан с большими желаемыми уровнями удовлетворения мотивов общежитической сферы и более высокими уровнями оценки удовлетворения мотивов в рабочей сфере.

Библиографические ссылки

1. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001. 720 с.
2. Ермолаева М. В. Удовлетворенность трудом как обобщенное переживание качества самореализации субъекта в пространстве его саморазвития // Мир психологии: научно-методический журнал. 2009. № 2. С. 34-37.
3. Карпов А. В., Леньков С. Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера : монография. Тверь : ТГУ, 2006. 448 с.
4. Лукьянченко Н. В., Фальковская Л. П. Типологические особенности структуры рабочей мотивации психологов образования // Психологическая наука и образование. 2009. № 2. С. 23–32.
5. Пахальян В. Э. Введение в профессию. Практическая психология. М., 2010.
6. Петрушихина Е. Б. Личностные черты как фактор удовлетворенности работой// Современные технологии управления. ISSN 2226-9339. № 9 (33). Номер статьи: 3306. Дата публикации: 2013-09-08 . Режим доступа: <http://sovman.ru/article/3306/>.

© Емельянов В. С., Лукьянченко Н. В., 2018

АКТУАЛИЗАЦИЯ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ СИНТЕЗА СУБЪЕКТОМ АБСТРАКТНЫХ ПОНЯТИЙ И ФОРМУЛИРОВАНИЯ СУЖДЕНИЙ

П. Г. Лубочников

*доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии,
Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: lubochnikov79@gmail.com*

Приводятся результаты факторного анализ действия психологического механизма «актуализация аналитико-синтетических способностей субъекта» направленного на развитие образно-логического мышления. Исследование проводилось в рамках разработки психолого-педагогического сопровождения развития образно-логического мышления.

Ключевые слова: факторный анализ, формально-логические операции, образно-логическое мышление, актуализация аналитико-синтетических способностей, психологический механизм.

ACTUALIZATION OF ANALYTIC-SYNTHETIC ABILITIES BY SYNTHESIS BY SUBJECT OF ABSTRACT CONCEPTS AND FORMULATION OF JUDGMENTS

The article gives the results of a factor analysis of the psychological mechanism “actualization of the analytic and synthetic abilities of the subject” aimed at developing image-logical thinking. The research was carried out within the framework of the development of psychological and pedagogical support for the development of figurative-logical thinking.

Keywords: factor analysis, formal logical operations, figurative-logical thinking, actualization of analytic-synthetic abilities, psychological mechanism.

На первом этапе развития образно-логического мышления мы должны сформировать формально-логические операции с понятиями, обозначенные нами в структуре психологического обеспечения исследуемого явления. Данный этап работы мы будем анализировать на примере изучения природоведения учащимися пятого класса Школы (в Техникуме данная работа проводилась при изучении первокурсниками дисциплины «Химия с основами биологии» преподаватель Тремясова В. П.).

Реализацию вышеуказанных задач формально-логического этапа экспериментально-опытной работы мы начинали при изучении учащимися Школы темы «Земля – планета Солнечной системы» (учитель Диденко Л. А.) по методике, разработанной В. Л. Зориной и В. С. Нургалеевым [1]. Тема весьма удобна для рассмотрения понятия «структура».

В результате изучения курса природоведения в течение 1 и 2 четвертей учебного года (1–4 темы) мы выполнили задачи формально-логического этапа эксперимента, который является своеобразным мостиком для перехода к имажинитивно-логическому.

Второй контрольный срез, представленный в Таблице 1, знаменует собой окончание первого – формально-логического этапа эксперимента. Анализ таблицы показал, что в экспериментальных группах из 20 человек в Школе и 32 человек в Техникуме, показавших на этапе констатирующего эксперимента низкий уровень развития формально-логических операций мышления, во втором контрольном срезе осталось 40,00 %; 28,13 % –

показали средний уровень и 15,00 %; 12,50 % – высокий уровень развития вышеуказанных операций.

Так, в экспериментальных группах субъектами легче всего осваиваются операции анализа, определения и деления понятий (максимум баллов, набранных учащимися по этим видам операций, соответствует 9 баллам); не вызывают затруднений поиски отношений между понятиями и формулирование вопросов-суждений (максимум – 9 баллов). Наиболее сложными операциями являются синтез (максимум – 6 баллов) и обобщение (максимум – 9 баллов, но у немногих учащихся). Наиболее сложной операцией мышления для учащихся является работа с формально-логическими законами (лишь 13 человек набрали по 6 баллов).

Навыки, приобретенные учащимися на этом этапе, являются основополагающими для дальнейшего образования и, что особенно важно, для самообразования, поскольку система понятий составляет основу любого когнитивного предмета (науки).

По окончании второго этапа экспериментально-опытной работы был проведен второй контрольный срез (табл. 1), результаты которого показали следующее.

В процессе формально-логического этапа экспериментально-опытной работы увеличилось количество обучающихся, показавших средний и высокий уровни развития формально-логических (соответственно 40,00 и 15,00 % в Школе, 28,13 и 12,50 % в Техникуме) и имагинитивно-логических операций (соответственно 41,25 и 38,75 % в Школе, 35,94 и 31,25 % в Техникуме). Вместе с тем, большую трудность представляют те операции образно-логического мышления, которые мы обозначили как диалектико-логические. Количество обучающихся, показавших средний и высокий уровень их выполнения, как в Школе, так и в Техникуме, увеличилось незначительно (соответственно 20,00, 25,00 % и 28,13, 21,87 %). В контрольных классах по формально-логическому и имагинитивно-логическому критериям произошло некоторое увеличение количества респондентов, показавших средние результаты по первому критерию, а также средние и высокие результаты по второму критерию. По диалектико-логическому критерию изменений на данном этапе работы в контрольных группах не зафиксировано.

Таблица 1

Распределение субъектов экспериментальных (Э) и контрольных (К) групп по уровню развития образно-логического мышления на окончание первого этапа экспериментально-опытной работы (второй контрольный срез)

Учебное заведение		Школа			Техникум		
Критерии	Уровни группы	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Формально-логический	Э	45,00	40,00	15,00	59,37	28,13	12,50
	К	95,00	5,00	0,00	93,94	6,06	0,00
Имагинитивно-логический	Э	20,00	41,25	38,75	32,81	35,94	31,25
	К	73,75	20,00	6,25	70,45	23,49	6,06
Диалектико-логический	Э	55,00	20,00	25,00	50,00	28,13	21,87
	К	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
Среднее значение	Э	40,00	33,75	26,25	47,40	30,73	21,87
	К	89,58	8,34	2,08	88,13	9,85	2,02

Среднее значение по критериям позволяет сделать вывод о том, что формально-логический этап экспериментально-опытной работы способствовал увеличению количества обучающихся экспериментальных групп, показавших средний и высокий уровни развития образно-логического мышления до 33,75 %, 26,25 % в Школе и 30,73 %, 21,87 % в Техникуме.

Данные первого этапа экспериментально-опытной работы были подвергнуты факторному анализу.

Среди формально-логических операций с помощью процедур вращения нам удалось выделить 7 факторов первого порядка, объясняющих 68,77 % общей дисперсии, затем на основе корреляционной матрицы факторов первого порядка были выделены косоугольным вращением 6 факторов второго порядка, объясняющих 11,20 % общей дисперсии. Далее из этих факторов было выделено 1 фактор третьего порядка, объясняющих 8,45 % дисперсии факторов второго порядка.

Факторному анализу подвергались переменные, среди которых:

1–3 – факторы, связанные с условием протекания экспериментально-опытной работы, влияющие на развитие образно-логического мышления субъектов на данном этапе эксперимента (формально-логические операции мышления): 1 – образовательное пространство (Техникум или Школа); 2 – особенности обучения (контрольные или экспериментальные группы); 3 – срез (этап эксперимента, а, следовательно, реализация того или иного психологического механизма развития образно-логического мышления); 4–9 – формально-логические операции мышления: 4 – определение понятий; 5 – деление понятий; 6 – анализ понятий; 7 – синтез понятий; 8 – ограничение понятий; 9 – обобщение понятий.

В результате факторного анализа на первом этапе были выделены факторные структуры первого порядка, раскрывающие внутренние связи между формально-логическими операциями мышления, влияющие на развитие образно-логического мышления субъекта, среди которых:

- особенности обучения (экспериментальные или контрольные группы); числовое значение корреляции переменной составляет 0,894761; данная переменная в факторе занимает первое место в связи с тем, что она имеет наиболее важное значение, поскольку определяет, каким образом идет образовательный процесс в том или ином образовательном пространстве с применением экспериментальных методик или обычным классическим способом; данный фактор влияет на формирование навыков формально-логических операций мышления, которые, в свою очередь, определяют развитие образно-логического мышления;

- формально-логическая операция – ограничение понятий; числовое значение корреляции переменной составляет 0,770525; данная переменная показывает, что процесс движения мысли от общего к частному, влияет на процессы образно-логического мышления больше, чем, например, деление или анализ понятий;

- формально-логическая операция – синтез понятий; числовое значение корреляции переменной 0,739997; данная переменная показывает способность субъектов к сложной (эволюционной) операции мышления – выводить абстрактные понятия в процессе работы с признаками предметов или явлений;

- формально-логическая операция – обобщение понятий; числовое значение корреляции переменной 0,725136; данная переменная показывает, каким образом влияет на развитие образно-логического мышления способность субъекта к движению мысли от частного к общему;

- формально-логическая операция – деление понятий; числовое значение переменной 0,585696; данная переменная показывает влияние на процесс образно-логического мышления способности субъекта определять объемы понятий;

- формально-логическая операция – анализ понятий; числовое значение переменной 0,481851; данная переменная определяет влияние данной операции мышления на развитие образно-логического мышления;

– формально-логическая операция мышления – определение понятий; числовое значение переменной 0,313487; переменная показывает, что роль данной операции мышления в развитии образно-логического мышления субъекта незначительна.

Таким образом, факторы, полученные непосредственно из экспериментальных данных, позволили выявить ряд важнейших формально-логических мыслительных операций, которые относятся нами к первому уровню обобщения. На их основе формируются конкретные способности субъекта, определяющие уровень развития его (субъекта) когнитивной сферы. Эти операции, в свою очередь, становятся структурными элементами второго уровня обобщения.

В группу факторов второго порядка входят следующие переменные:

– срез (этап эксперимента); данная переменная имеет числовое значение корреляции 0,906158 и показывает, что на развитие вышеуказанных структурных компонентов образно-логического мышления влияет этап эксперимента, а, следовательно, и время, потраченное на их развитие;

– формально-логическая операция – определение понятий; данная переменная имеет числовое значение корреляции 0,883005 и акцентирует внимание на том, что среди формально-логических операций, влияющих на развитие образно-логического мышления субъекта, важную роль играет процесс констатации существенных признаков предметов (явлений), что позволяет раскрыть содержание понятия;

– формально-логическая операция – анализ понятий; данная переменная имеет корреляционное числовое значение 0,802723 и показывает, что на развитие образно-логического мышления определенное влияние оказывает способность субъекта разбивать понятие (а также предметы или явления в них мыслимые) на существенные и несущественные признаки;

– формально-логическая операция – деление понятий; данная переменная имеет числовое значение корреляции 0,747840 и показывает, что определенную роль в развитии образно-логического мышления играет способность субъекта находить объем понятий и устанавливать отношения между родом и видом вышеуказанных понятий;

– формально-логическая операция – обобщение понятий; численное значение переменной 0,610586; переменная показывает увеличение ее роли для развития исследуемого процесса;

– формально-логическая операция – ограничение понятий; данная переменная имеет значение 0,581156 и определяет увеличение ее значения в процессе образно-логического мышления субъекта.

Таким образом, в группу факторов второго порядка выделены переменные, оказывающие значительное влияние на развитие формально-логических операций мышления в структуре исследуемого явления.

В группу факторов третьего порядка вошла одна переменная:

– образовательное пространство; данная переменная имеет значение корреляции 0,997107 и показывает, что в условиях сенсорной депривации наличие библиотек и кадровые обстоятельства Школы и Техникума в городах различного ранга, играют некоторую роль в развитии когнитивных процессов в целом и образно-логического мышления в частности.

Данные факторы были выявлены методом косоугольного вращения ПКОО (Г = 1). Все они непосредственно связаны с первым психологическим механизмом развития образно-логического мышления в процессе когнитивной деятельности.

Кроме того, благодаря матрице факторных нагрузок (табл. 2) можно определить роль факторов третьего порядка на факторы первого и второго порядков. Так, фактор «особенности обучения», как один из важнейших факторов, оказывает действие на факторы первого порядка 7–9. Фактор «срез» влияет на факторы второго порядка 4–6.

Наибольшее собственное значение имеет первый фактор: «образовательное пространство» 8,252715. По сравнению с ним, два последующих генерализированных факто-

ра имеют значения соответственно 1,344328 и 1,014247. Собственные значения конкретных формально-логических операций варьируются от 1 до 0,001. Кумулятивные значения, представляющие собой сумму собственного значения того или иного фактора со всеми предыдущими, позволяют определить роль взаимодействия факторов и их значений.

Анализ корреляционной матрицы данного этапа факторного анализа показывает значимые корреляции между переменными, имеющими значение 0,5 и выше. Среди генерализированных факторов наиболее значимым для формально-логических операций мышления является фактор «особенности обучения», который коррелирует со всеми формально-логическими операциями, изучаемыми нами. Корреляции всех формально-логических операций мышления между собой значимы с уменьшением от 4 к 9.

Специальная работа на формально-логическом этапе привела к тому, что субъекты экспериментальных групп проявили лучшие способности в оперировании понятиями и суждениями по отношению к субъектам контрольных групп.

Таблица 2

Корреляционная матрица факторного анализа формально-логических операций мышления

Факторы	Факторы								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1,00	,00	-,00	-,05	,02	,02	,01	,01	,03
2		1,00	,00	,23	,43	,36	,53	,58	,52
3			1,00	,78	,63	,67	,52	,53	,54
4				1,00	,84	,87	,70	,71	,72
5					1,00	,91	,84	,87	,88
6						1,00	,79	,82	,82
7							1,00	,94	,92
8								1,00	,94
9									1,00

Положение о том, что актуализация аналитико-синтетических способностей субъекта является психологическим механизмом развития образно-логического мышления, поскольку активизирует ранее сформированные и развивает формально-логические операции с понятиями, где особо значимы анализ, синтез, определение, деление является верным.

Библиографические ссылки

1. Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения : монография / Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2001. 160 с.
2. Лубочников П. Г., Нургалеев В. С. Развитие образно-логического мышления субъекта в процессе когнитивной деятельности : монография / Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2006. 176 с.
3. Митина О. В., Михайловская И. Б. Факторный анализ для психологов. М. : учеб.-метод. коллектор. Психология. 2001. 169 с.

© Лубочников П. Г., 2018

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СТРАХЕ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ

С. А. Месникович

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

А. А. Ходан

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

Приведены результаты исследования представлений о страхе у школьников и студентов Минска. Показано, что ответы студентов и подростков продемонстрировали сходство основные категорий, отражающих представления о страхе, у школьников и студентов сходны при большем репертуаре его детерминант в представлениях студентов.

Ключевые слова: личностная продуктивность, эмоциональная устойчивость личности, страх, школьники, студенты.

PRESENTATIONS ABOUT FEAR OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS IN THE CONTEXT OF PERSONAL PRODUCTIVITY

The results of the study of fears among schoolchildren and students of Minsk are presented. It is shown that the answers of students and adolescents demonstrated the similarity of the main categories reflecting the notion of fear, in schoolchildren and students, with its greater repertoire, its determinant in students' views is similar.

Keywords: personal productivity, emotional stability of personality, fear, schoolchildren, students.

Личностная и социальная продуктивность субъектов образовательного процесса напрямую связана с грамотным распределением эмоциональных ресурсов. Она во многом перекликается с проблемой формирования эмоциональной устойчивости личности. Особую важность в контексте названной проблемы имеет изучение представлений о страхах у обучающихся разных возрастных групп. Выступая основой для формирования суждений, ценностей и ценностных ориентаций личности, представления о различных сторонах действительности позволяют субъекту так или иначе регулировать своё поведение в определённых ситуациях.

По данным Изарда К., переживание страха воспринимается субъектом как угроза личной безопасности, побуждающая предпринимать усилия для устранения опасности. Страх может быть вызван как физической, так и психологической угрозой. К «естественным сигналам» опасности относятся боль, одиночество и внезапное изменение стимуляции. Однако по мере приобретения опыта человек научается бояться самых разных ситуаций, явлений и объектов [2, с. 324].

Согласно Караяни А. Г., реестр человеческих страхов характеризуется огромным многообразием. В этом реестре самый «страшный» человеческий страх – страх смерти. Также не менее сильными по своему накалу, с точки зрения учёного, являются страхи за родных и близких, страхи увечья, боли и т. д. Страх проявляется как в едва уловимом,

смутном беспокойстве, так и в виде животного ужаса, ощущения наступления вселенской катастрофы. «Иногда страх проявляется в виде едва ощутимого «щемления» в сердце, а иногда – в ощущении уходящей в пятки души. Влияние страха на человеческое поведение чрезвычайно многообразно: от известных вегетативных реакций, простого замедления действий до тотального паралича, охватывающего все тело, каждую мышцу и жилку. Страх захватывает человеческую плоть, нервную и психическую систему, духовную организацию» [3, с. 6].

А. И. Захаров отмечает, что, несмотря на свою отрицательную окраску, страх выполняет разнообразные адаптивные функции в жизни человека. Выступая реакцией на угрозу, страх позволяет избежать встречи с ней, играя таким образом защитную роль в системе психической саморегуляции. «Страх – это своеобразное средство познания окружающей действительности, ведущее к более критичному и избирательному отношению к ней». Он выполняет определенную социализирующую, обучающую функцию в процессе формирования личности. Представления об источниках опасности являются коммуникативным или жизненным опытом индивида. Однако при большем, чем в норме, количестве страхов и их невротическом характере у человека возникает состояние психического напряжения, скованности, аффективно заостренного стремления к поиску опоры, чрезмерной зависимости от внешнего поля. Поведение личности становится все более пассивным: атрофируются любопытство, любознательность, избегается любой риск, связанный с вхождением в новую, неизвестную своими последствиями ситуацию общения [1, с. 29].

Значимость имеет изучение представлений о страхе у подростков и студентов. Поскольку именно в этот возрастной период осуществляется существенное расширение контактов молодых людей с внешним миром и активно происходит процесс познания своего внутреннего потенциала. В контексте названной проблемы мы осуществили диагностику представлений школьников и студентов о страхе. Ученики высказали своё мнение о распространённых страхах, причинах их появления и способах преодоления. Респондентами выступили семиклассники средней школы № 28 г. Минска и студенты БГПУ. В качестве диагностического инструментария использовалась методика незавершённых предложений. Обработка полученного материала осуществлялась методом контент-анализа.

Согласно представлениям школьников, *страх это...*

- боязнь чего-то (55 %);
- боязнь насмешек и непризнания «Боязнь быть посмешищем» (30 %);
- плохая отметка (25 %);
- боязнь нового, новизны (20 %);
- паника (10 %);
- волнение (8 %);
- «Когда тело холодеет, а по спине бегут мурашки» (6 %);
- испуг (5 %).

Страхи появляются...

- из-за просмотра страшного фильма (55 %);
- из-за бурного воображения (40 %);
- от Интернета (15 %);
- от поведения, характера (10 %);
- от фобий (5 %);
- из школы (5 %);
- «Когда остаёшься один дома» (5 %);
- «Человека что-то напугало» (5 %).

Школьники считают, что *справиться со страхом можно*

- сознательно перестать бояться (25 %);
- не смотреть страшные фильмы (15 %);
- сделать то, чего боишься (15 %);
- не думать о плохом (10 %);

- побывать в темноте (10 %);
- «Представить страх в смешном виде» (5 %);
- успокоиться, не нервничать (5 %).

Как следует из приведенных данных, большинство учеников 7 класса определяют страх как «боязнь чего-либо». Основной причиной возникновения страха подростки считают просмотр фильмов ужасов, вследствие чего возникает боязнь темноты, монстров, высоты.

Согласно ответам студентов, *страх это...*

- боязнь чего-то (65 %);
- негативное переживание (63 %);
- боязнь поражения (провала, неудачи) (50 %);
- боязнь за свою жизнь и за жизнь близких людей (47 %);
- быть непонятым (45 %);
- не достичь цели (32 %);
- потеря чего-либо (30 %);
- состояние холода внутри (25 %);
- стимул для изменения (21 %);
- состояние на экзамене (10 %).

Страхи появляются...

- из-за негативного опыта (50 %);
- из-за бурного воображения (45 %);
- из-за установок и убеждений человека (30 %);
- в ситуациях угрозы или испуга (28 %);
- из-за личностных особенностей (тревожности, мнительности, впечатлительности и т. д.) (28 %);
- под влиянием окружения («рядом все боятся или пугают») (22 %);
- из-за инстинктов (20 %);
- «Сами по себе» (9 %);
- резко, неожиданно, внезапно (5 %).

По мнению студентов, справиться со страхом можно

- усилием воли (55 %);
- осознанием, переубеждением (45 %);
- сделать то, чего боишься (45 %);
- не думать о плохом (40 %);
- переключением внимания (20 %);
- изменением эмоционального состояния (15 %).

Таким образом, ответы студентов и подростков продемонстрировали сходство основных категорий, отражающих представления о страхе у обучающихся. Вместе с тем, студенты продемонстрировали большой репертуар детерминант изучаемого эмоционального состояния и отсутствие страхов, связанных с просмотром фильмов и использованием Интернета. Полученные нами данные могут быть полезны педагогам и психологам для психологического сопровождения личной эффективности субъектов образовательного процесса.

Библиографические ссылки

1. Захаров А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. СПб. : КАРО 2006. 268 с.
2. Изард К. Э. Психология эмоций : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2007. 464 с.
3. Караяни А. Г. Феномен страха в контексте психологической теории и практики // Психология страха : материалы Межрегион. науч.-практ. конф. психологов силовых структур (Москва, 16 апреля 2014 г.). М. : ВУ, 2014. 254 с.

© Месникович С. А., Ходан А. А., 2018

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОТРУДНИКОВ
С КОНСТРУКТИВНОЙ СТРАТЕГИЕЙ СОВЛАДАНИЯ
С ЗАВИСТЬЮ В СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЯХ**

Е. Б. Микелевич

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

Представлены результаты исследования связи конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях с личностными характеристиками у представителей разных социально-демографических групп. Выявлены положительные связи с невротизмом, женственностью, принятием себя, внутренним локусом контроля, асертивной реакцией и отрицательные – с асоциальностью.

Ключевые слова: профессионально-обусловленные личностные деформации, служебные отношения, зависть.

**PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF EMPLOYEES
WITH THE CONSTRUCTIVE STRATEGY OF OBSERVATION
WITH ENVIRONMENT IN OFFICIAL RELATIONS**

The results of the study of communication by a constructive coping strategy with envy in service relations with personal characteristics among representatives of different socio-demographic groups are presented. Positive links with neuroticism, femininity, acceptance of oneself, an internal locus of control, assertive reaction and negative ones with asociality were revealed.

Keywords: professionally conditioned personal deformations, service relations, envy.

В последние десятилетия одним из доминирующих направлений исследований в области психологии труда и организационной психологии стало изучение различных видов профессионально-обусловленных личностных деформаций, негативно влияющих на эффективность деятельности, личностное благополучие и здоровье разных категорий специалистов. К наиболее типичным из них относятся синдром выгорания, трудового голода, прокрастинация, агрессия, моббинг и др. Международная организация труда особое внимание уделяет стрессу на рабочем месте [7]. В русле изучения негативных чувств и эмоций, связанных с производственными отношениями, особого внимания заслуживает феномен зависти.

Исходя из понимания зависти в служебных отношениях как ситуации фрустрации, зависть в служебных отношениях определяется как паттерн эмоционального, когнитивного и поведенческого реагирования на превосходство другого в профессиональной сфере, связанный с реальными или мнимыми социальными угрозами на рабочем месте в случае неспособности субъекта управлять событиями. Наибольший интерес представляет способ совладания сотрудников с завистью. Учитывая, что зависть непременно вызывает активность личности, важно понять, какой направленности будет эта активность: конструктивной или деструктивной.

В данном исследовании мы решали задачу выявления психологических характеристик сотрудников с конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях. Для решения задачи исследования нами были учтены:

– трехкомпонентная структура зависти, разработанная К. Муздыбаевым, в соответствии с которой зависть проявляется на трех уровнях: на уровне сознания – осознание своего более низкого положения, на уровне эмоционального переживания – чувство досады, раздражения или злобы из-за такого положения, на уровне реального поведения – разрушение, устранение предмета зависти [5];

– положения аффективно-динамического подхода И. А. Фурманова [10], предполагающего возможность рассматривать зависть как реакцию в ситуации фрустрации, когда у завистника есть потребность обладать тем, чем он не обладает, но обладает объект зависти, что приводит к агрессивному поведению.

– теория совладания Р. Лазаруса, рассматривающая совладание как когнитивные и поведенческие усилия человека, направленные на то, чтобы справиться с определенными внешними или внутренними требованиями, оцениваемыми в качестве отягощающих или превышающих личностные ресурсы человека и позволяющая исследовать стратегии совладания с завистью [2].

Для исследования взаимосвязи показателей зависти в служебных отношениях и психологических характеристик сотрудников использовались следующие методики:

1. Методика «Совладание с завистью в служебных отношениях» (Coping with Occupational and Professional Envy – COPE), разработанная А. L. Boone [1] и адаптированная И. А. Фурмановым и Е. Б. Микелевич [8]. Данная методика позволяет измерить оценку значимости ситуации зависти в служебных отношениях, силу проявления зависти в служебных отношениях, характерные стратегии совладания с завистью в служебных отношениях.

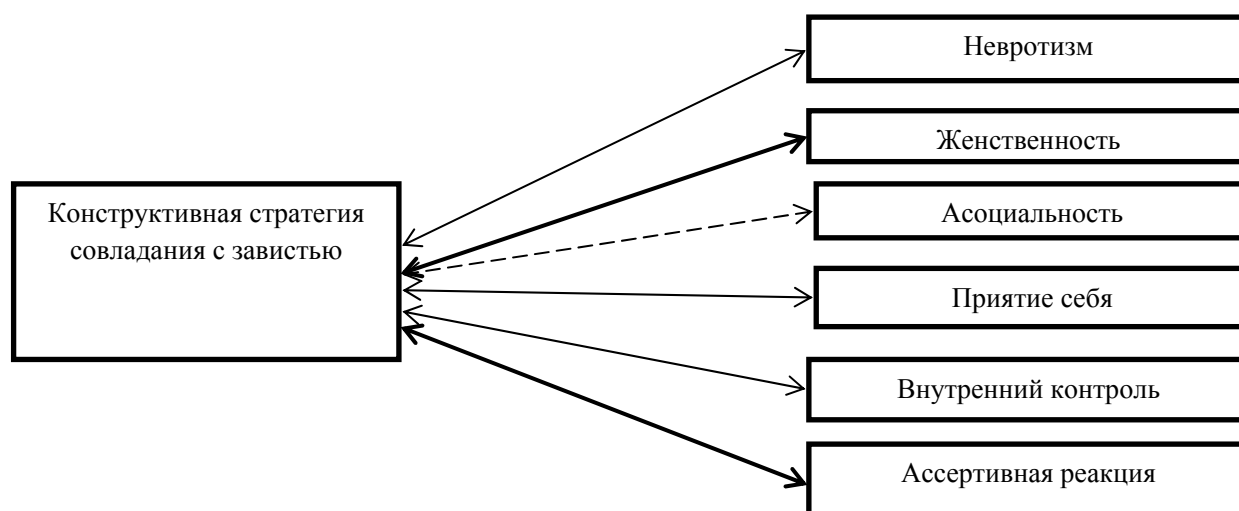
2. Психодиагностический тест Л. Т. Ямпольского, предназначенный для изучения структуры личности [9].

3. Опросник социально-психологической адаптации, разработанный К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптированный А. К. Осницким [6].

4. Шкала провокации агрессии И. А. Фурманова, которая предполагает выявление: интенсивности эмоционального реагирования по следующим эмоциям: злость/ гнев, радость, печаль/ горе, страх; формы поведенческого реагирования: активная агрессия, пассивная агрессия, подавленная агрессия, ассертивная реакция, бегство/ уход из ситуации [10].

В исследовании приняли участие 271 человек, которые являются представителями разных социально-демографических групп. Из них 113 мужчин, 158 женщин в возрасте от 18 до 70 лет. Для обработки данных использовалась программа SPSS.

Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязь психологических характеристик сотрудников с показателями конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях (см. рисунок).



Взаимосвязь психологических характеристик сотрудников с показателем конструктивной стратегии совладания с завистью в служебных отношениях

У сотрудников с конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях выявлены корреляции показателей конструктивности совладания и показателей ассертивной реакции ($r = 0,25$; $p \leq 0,01$), невротизма ($r = 0,15$; $p \leq 0,05$), женственности ($r = 0,17$; $p \leq 0,01$), асоциальности ($r = -0,16$; $p \leq 0,05$), приятия себя ($r = 0,14$; $p \leq 0,05$), внутреннего контроля ($r = 0,13$; $p \leq 0,05$). Выявленные связи дают возможность составить психологический портрет сотрудника с *конструктивной стратегией совладания с завистью*. Его отличает высокая тревожность, чувство беспокойства и боязливости, склонность к сомнениям, крайняя нерешительность, чувствительность, впечатлительность, ранимость. Характерна неуверенность в своих силах, стремление к последовательности действий и поступков, стереотипный образ жизни, педантичность. Сотрудник с конструктивной стратегией совладания с завистью отличается достаточно высоким чувством долга и ответственности. Старается быть аккуратным и обязательным. В поведении проявляет склонность к волнениям, мягкость, уступчивость, скромность. Испытывает тягу к фантазированию и эстетическим занятиям. Чаще всего озабочен личными проблемами, склонен к самоанализу и самокритике, пассивен, зависим, избегает соперничества, легко уступает, подчиняется, охотно принимает помощь и поддержку. Характеризуется внутренним контролем, приятием себя, не склонен к нарушению социальных норм. Проявляет способность не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него.

Специфичность психологического портрета сотрудника с конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях является более отчетливой, если принять во внимание выявленные корреляционные связи психологических характеристик сотрудников и показателей деструктивной стратегии совладания с завистью: гнев ($r = 0,14$; $p \leq 0,05$), горе ($r = 0,14$; $p \leq 0,05$), страх ($r = 0,19$; $p \leq 0,01$), активная агрессия ($r = 0,23$; $p \leq 0,01$), пассивная агрессия ($r = 0,17$; $p \leq 0,01$), подавленная агрессия ($r = -0,13$; $p \leq 0,05$), невротизм ($r = 0,21$; $p \leq 0,01$), психотизм ($r = 0,18$; $p \leq 0,01$), депрессия ($r = 0,20$; $p \leq 0,01$), общительность ($r = -0,12$; $p \leq 0,05$), психическая неуравновешенность ($r = 0,20$; $p \leq 0,01$), интроверсия ($r = 0,14$; $p \leq 0,05$), сензитивность ($r = 0,14$; $p \leq 0,05$), дезадаптация ($r = 0,25$; $p \leq 0,01$), неприятие себя ($r = 0,18$; $p \leq 0,01$), неприятие других ($r = 0,19$; $p \leq 0,01$), эмоциональный дискомфорт ($r = 0,23$; $p \leq 0,01$), внешний контроль ($r = 0,22$; $p \leq 0,01$), ведомость ($r = 0,21$; $p \leq 0,01$), эскапизм ($r = 0,21$; $p \leq 0,01$).

Данные, полученные в результате проведения корреляционного анализа, подтверждаются и результатами сравнительного анализа, позволившего установить, что личностные характеристики сотрудников с конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях отличаются достоверно более высокими значениями общительности ($p \leq 0,05$), а сотрудников с деструктивной стратегией – робости ($p \leq 0,1$) и интроверсии ($p \leq 0,01$) [3; 4]. Сотрудники с конструктивной стратегией совладания с завистью имеют достоверно более высокие показатели адаптивности ($p \leq 0,05$), приятия себя ($p \leq 0,1$), внутреннего контроля ($p \leq 0,1$). Сотрудники с деструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях имеют более высокие показатели дезадаптивности ($p \leq 0,05$), неприятия себя ($p \leq 0,1$), неприятия других ($p \leq 0,05$), внешнего контроля ($p \leq 0,1$), ведомости ($p \leq 0,05$). У сотрудников с деструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях показатели активной агрессии ($p \leq 0,05$) достоверно выше, чем у сотрудников с конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях.

Таким образом, у сотрудников с конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях выявлены положительные корреляции показателей конструктивной ССЗ и невротизма, женственности, приятия себя, внутреннего контроля, ассертивной реакции и отрицательные – с асоциальностью. Именно характеристики, составляющие психологический портрет сотрудника с конструктивной стратегией совладания с завистью в служебных отношениях, определяют потенциал, который позволяет данным сотрудникам в ситуации зависти задействовать мобилизацию ресурсов для улучшения

собственных показателей и преодоление разрыва между собой и объектом зависти. Только конструктивная стратегия совладания с завистью может быть продуктивной как в аспекте личностного, так и организационного развития.

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. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984. P. 456.
3. Микелевич Е. Б. Различия личностных характеристик сотрудников с конструктивной и деструктивной стратегий совладания с завистью в служебных отношениях : доклад, тезисы доклада // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 24 ноября 2017 г., Красноярск / СибГУ им. М. Ф. Решетнева ; ред. колл: Ю. Ю. Логинов. Красноярск, 2017. С. 31–35.
4. Микелевич Е. Б. Эмоциональные и поведенческие реакции сотрудников как прогностические показатели зависти в служебных отношениях // Психология – наука будущего : материалы VII Междунар. конф. молодых ученых 14–15 ноября 2017 г. / Ин-т психологии РАН ; под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М. : Ин-т психологии РАН, 2017. С. 536–539.
5. Муздыбаев К. Психология зависти // Психологический журнал. Т. 18, № 6. 1997. С. 3–12.
6. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
7. Стресс на рабочем месте: коллективный вызов [Электронный ресурс] // Группа технической поддержки по вопросам достойного труда и Бюро МОТ для стран Восточной Европы и Центральной Азии. М. : МОТ, 2016. Режим доступа: <http://www.mintrud.gov.by/system/extensions/spaw/uploads/files/Doklad-MOT-2016.pdf> (дата обращения: 27.01.2017).
8. Фурманов И. А., Микелевич Е. Б. Адаптация методики «Совладание с завистью в служебных отношениях» // Философия и социальные науки. 2016. № 2. С. 82–87.
9. Фурманов И. А., Пергаменщик Л. А. Психодиагностика и психокоррекция личности : учеб.-метод. пособие. Минск : Народная асвета, 1994. 64 с.
10. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика, коррекция. СПб. : Речь, 2007. 480 с.

© Микелевич Е. Б., 2018

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ НА ЛИДЕРСТВО

Е. Б. Петрушихина

доцент, Российский государственный гуманитарный университет,

г. Москва, Российская Федерация

E-mail: ebpetr@mail.ru

Анализируется проблема влияния последователей на лидерство, определяется роль сенсмейкинга, саморегуляции последователей, эмерджентных структур в оформлении феномена лидерства, делается вывод о необходимости стимулирования более активной роли последователей во взаимодействии с организационным лидерством.

Ключевые слова: организации, лидерство, последователи, сенсмейкинг, саморегуляция, эмерджентные структуры.

TO THE QUESTION OF THE INFLUENCE OF INVESTIGATORS ON LEADERSHIP

The problem of the influence of followers on leadership is analyzed, the role of sense-making, self-regulation of followers, emergent structures in the design of the leadership phenomenon is determined, it is concluded that it is necessary to stimulate a more active role of followers in interaction with organizational leadership.

Keywords: organization, leadership, followers, sense-making, self-regulation, emergent structures.

В течение длительного времени изучение лидерства было лидеро-центричным. Внимание исследователей фокусировалось на лидере, который осуществлял воздействия на рабочие группы и отдельных людей, реализуя тот или иной стиль управления с различной степенью эффективности.

Однако последнее десятилетие характеризуется смещением интереса ученых к последователям, которые рассматриваются не как пассивные и уступчивые объекты лидерского влияния, а как активные творцы лидерского процесса и организационной жизни. Более того, некоторые исследователи указывают на ключевую роль последователей в лидерстве, а само лидерство трактуют как конструктор, создаваемый последователями [2].

Безусловно, эффективные лидеры зависят от последователей и от их способностей к самоменеджменту. В современной конкурентной глобальной экономике, экономике знаний последователи играют важную роль в достижении организационного успеха, и как отдельные работники, и как члены структурных подразделений. Но несмотря на то, что роль последователей пересматривается, тенденция придавать чрезмерное значение лидеру сохраняется. Об этом свидетельствует, в частности, популярность концепций трансформационного и харизматического лидерства. В отечественной литературе также преобладает лидеро-центричный подход, и, как отмечает А. Л. Замулин [1], работы, посвященные следованию, вообще отсутствуют.

Одна из проблем, стоящих перед исследователями – выявление специфики влияния последователей на лидерство и организацию в целом. В современных работах часто декларируется тезис о том, что организационное лидерство – процесс, разделенный между руководителями и подчиненными, и имеет место взаимное влияние, а не одностороннее воздействие руководителя на подчиненных. В то же время, как указывает Р. Л. Кричев-

ский, нельзя не признать, что обратное влияние подчиненных на руководителя изучено весьма слабо [2].

Анализ зарубежной литературы позволяет выделить некоторые факторы влияния последователей на лидерство и деятельность организации в целом.

К числу данных факторов можно отнести *сенсмейкинг* последователей, *системы саморегуляции* последователей и формирование последователями *коллективных структур* по принципу «восхождения» (снизу вверх) [4].

Сенсмейкинг. Термином «сенсмейкинг» исследователи обозначают процесс, посредством которого люди придают смысл их коллективному опыту [5]. Говоря о сенсмейкинге как важном аспекте влияния, Р. Лорд подчеркивает, что последователи не реагируют на внешний мир непосредственно [4]. Они действуют на основе внутренних ментальных структур или схем, которые активируются внешними стимулами или событиями. Эти ментальные структуры, которые постепенно формируются в ходе индивидуальной деятельности и социальных взаимодействий, есть ключевой компонент вклада последователей в процесс лидерства. Схемы позволяют воспринимающим конструировать приемлемые интерпретации людей и событий, понять свою собственную роль в этих событиях и формировать поведение, соответствующее контексту и восприятию самих себя.

Сенсмейкинг можно понять как фрейминг, конструирование рамок события или действия. Сенсмейкинг часто происходит автоматически, неосознанно, однако это ключевой момент, связывающий последователей с лидерами. Процессы сенсмейкинга предполагают, что последователи конструируют рамки для интерпретации такого явления, как организационное руководство. Сенсмейкинг как центральный компонент процессов лидерства часто ассоциируется с получением смыслов от лидера, но формирование смыслов скорее есть взаимодействие видения лидера со схемами последователей. Поэтому создание смыслов последователями служит мощным ограничением для предоставления смыслов лидерами. Неэффективные руководители могут пытаться открыто донести свое послание либо видение, но при этом не обеспечивать эффективные интерпретационные рамки для последователей, либо вследствие несоответствия этого видения реальности, либо потому, что последователи не воспринимают своих руководителей как эффективных лидеров.

Более того, последователи часто стремятся сформировать смысл событий без всякого руководства со стороны менеджеров. В действительности во многих интенсивно работающих организациях сотрудники отмечают, что осознают и адаптируются к изменениям раньше лидеров, которые более изолированы от динамичной внешней среды.

Сенсмейкинг включает когнитивный и аффективный компонент. Самое важное в восприятии событий или людей – оценка потенциального вреда или пользы для воспринимающего. Эта оценка продуцирует позитивный или негативный аффект, который служит основанием для сближения или избегания объекта восприятия. Если индивид идентифицируется с организацией, ее потенциальные угрозы и успехи также могут вызывать индивидуальные аффективные реакции, которые в свою очередь определяют поведение последователей. Таким образом, эмоции последователей могут быть важнейшим компонентом адаптации к изменениям окружающей среды. Удивление, например, может быть эмоцией, которая стимулирует последователей более тщательно обрабатывать новую информацию. Чрезвычайные события продуцируют сильные эмоции, которые могут вести к коллапсу сенсмейкинга.

Роль перцептивных структур последователей очень хорошо подтверждается обширными исследованиями имплицитных теорий лидерства, проводимых последние тридцать лет. Имплицитные теории лидерства – когнитивные структуры субъектов восприятия, определяющие наиболее подходящие категории для определения лидерства. Результаты исследований свидетельствуют, что совпадение лидерских характеристик и имплицитных теорий лидерства последователей позволяет идентифицировать индивида как лидера. Если лидерские черты или поведение не соответствуют имплицитным теориям лидерства, имеющимся у последователей, лидеры оцениваются как менее эффективные. Поскольку

лидеры возникают частично путем примеривания, проверки имплицитных теорий последователей, лидерство есть совместно конструируемый процесс, в котором концепции последователей, так же, как и характеристики лидера, играют важную роль [3].

В целом, сенсмейкинг последователей – важнейший процесс лидерства, включающий когнитивный и аффективный компонент. Формирование смыслов последователями создает основу для дальнейших взаимодействий, включая выполнение задачи и принятие лидерского видения. Но самое главное – сенсмейкинг служит связующим звеном между характеристиками лидера и реакциями последователей.

Системы саморегуляции. Нельзя отрицать тот факт, что последователи имеют развитые когнитивно-аффективные системы для регуляции своего поведения. Несмотря на это в традиционных концепциях именно лидер рассматривается как причина поведения последователей, а их структуры саморегуляции исключаются из анализа.

С точки зрения влияния последователей на организационный процесс в их системах саморегуляции важны три аспекта.

1. Воздействие на активность последователей системы обратной связи. Получая по каналам обратной связи информацию об уровне достижения, работник адаптирует свое поведение в соответствии с ситуацией. Если уровень достижения не соответствует поставленной цели, мотивация возрастает, таким образом, ключевым моментом в этом случае является расхождение между выполненным и запланированным.

2. Цели часто формируются спонтанно как естественное продолжение разного рода ограничений – особенностей задач, последователей, указаний свыше, организационных ценностей, эмоций.

3. Не вся Я-концепция активна в данный конкретный момент. Текущий контекст актуализирует рабочую Я-концепцию, которая может подчеркивать индивидуальные отличия, специфику межличностных отношений с определенными членами группы либо членство в группе или иной социальной общности. Персональная, межличностная, коллективная рабочая Я-концепция может отражать существенные устойчивые отличия между последователями и влиять на социальные взаимодействия.

Системы саморегуляции последователей обеспечивают их динамическое соединение с организационными задачами и ролями, а также с активной идентичностью последователей. Рабочая Я-концепция помогает регулировать организационное поведение, а также осуществлять значимую социальную активность, в том числе лидерскую.

Так, например, некоторые последователи могут иметь образ Я как лидера в качестве центрального в своей идентичности, и это облегчает при необходимости принятие ими роли лидера. Для других этот образ будет периферийным, что создает трудности при принятии лидерской роли, поскольку активация рабочей Я-концепции, включающей образ лидера, будет затруднена. Если самовосприятие предполагает отношение к самому себе как к эффективному лидеру, то это, вероятнее всего, будет иметь следствием лидерскую активность. Выступая в роли лидера, индивид развивает таким образом свою лидерскую идентичность и формирует набор лидерских навыков. Подобная проактивная лидерская активность усиливает самовосприятие в качестве потенциального лидера, завершая спираль позитивной обратной связи. Это, в свою очередь, усиливает мотивацию и способности к лидерству.

Влияние саморегуляции и сенсмейкинга последователей на лидерский процесс можно проследить не только на индивидуальном, но и на коллективном уровне. Как утверждает Р. Лорд, они могут служить основой для возникновения агрегированных интерперсональных структур [4].

Формирование коллективных структур последователей. Поскольку сенсмейкинг и саморегуляция последователей помогают организовать их поведение, они также являются строительными блоками в развитии более сложных, агрегированных групповых и организационных структур. Такие структуры получили название эмерджентных; они являются свойством системы как некоего целого, и эмерджентные характеристики не могут быть

выведены из свойств, составляющих систему. К эмерджентным свойствам могут быть отнесены коммуникативные сети и сети рабочих контактов, сплоченность, групповые нормы, психологический климат и т. п.

По мнению Р. Лорда эти эмерджентные структуры возникают по принципу «снизу вверх», то есть последователи играют решающую роль в их формировании.

Теоретической базой для понимания роли последователей служит концепция сложности, разработанная применительно к организационному процессу Р. Мэрионом и М. Уль-Бьен [2].

Как полагают авторы, деятельность организаций как сложных систем характеризуется тремя важнейшими аспектами: *интеракцией, корреляцией и непредсказуемостью*.

Интеракции внутри и между независимыми переменными обуславливают поведение отдельных индивидов, а также различных групп и других объединений.

Корреляция как общее понимание происходящего есть продукт согласований, развертывающихся в процессе организационных взаимодействий (интеракций).

Деятельность сложных организаций периодически подвержена воздействию внезапно появляющихся сил, и руководители не могут контролировать конечное состояние сложных систем.

Иными словами, теория сложности подчеркивает независимую природу возникновения интра- и интерперсональных образований, равно как и появление все больших структур, развивающихся из феноменов, сформировавшихся на микроуровне. С точки зрения лидерства индивидуальные схемы и системы саморегуляции могут влиять на характер диадических отношений между лидером и последователями, а диадические межличностные отношения могут быть шагом в развитии групповых структур, которые впоследствии вырастают в интергрупповые отношения и так далее. Со временем подобные процессы могут приводить к появлению более сложных организационных образований.

Важнейший вывод теории сложности заключается в том, что эмерджентные структуры не нуждаются в централизованном управлении, напротив, по преимуществу они возникают в локальных интеракциях людей. Таким образом, для эмерджентных структур иерархическое организационное лидерство избыточно. Посредством интеракций последователи могут достигать согласованность и постоянство в эмоциональных предпочтениях, целях, уровне идентичности взаимодействующих индивидов. В идеале подобные эмерджентные структуры дополняют формальные административные и способствуют адаптации к изменяющейся среде. Более того, в современных организациях с плоской структурой потребность в неформальной сети очень велика, поскольку она обеспечивает горизонтальные связи между сотрудниками и поддерживает формальную структуру менеджмента.

Из этой логики следует, что успешная адаптация к организационной среде может быть обеспечена как успешным лидерством, так и успешным следованием. Регулирование, осуществляемое последователями, может быть, в частности, важным в организациях, ориентированных на технологические инновации и развитие знаний. И это часто может происходить на относительно низких уровнях организации. В таких случаях соответствующие адаптивные структуры могут возникать по преимуществу снизу вверх, а не сверху вниз. К сожалению, для топ-менеджеров результаты деятельности таких специфических структур могут быть не очень понятны, и тогда лидеры будут отказываться выстраивать коммуникацию относительно взглядов руководства, поскольку представления менеджмента могут препятствовать более эффективной адаптации последователей, развивающейся на других уровнях организации.

Применение теории сложности позволяет сделать ряд важных выводов относительно роли и влияния последователей в организациях [4].

1. Последователи должны быть более независимы и проактивны, нежели это предполагается в традиционных теориях лидерства. Последователи не должны ограничиваться кооперацией и энтузиазмом в ответ на инициативы высшего руководства. Пассивные,

определяемые менеджментом действия часто оказываются слишком медленными в рыночных условиях, скорее запаздывающими, нежели продвигающими инновационное развитие.

2. Информационные сети и другие структуры должны возникать по необходимости, а не в ответ на инициативы сверху. Лидеры должны поощрять такую активность. Как ключевые агенты подобных структур последователи сами могут действовать как лидеры, и им должно быть комфортно в этой роли. Таким образом, лидерство оказывается процессом, разделенным между многими членами организации, и появление эффективных организационных структур может зависеть от проактивных действий многих потенциальных лидеров.

Подводя итоги сказанному, можно утверждать, драматические трансформации в организациях и обществах, безусловно, могут быть обусловлены прозорливыми и харизматичными лидерами. Однако, по всей вероятности, это не самый типичный способ, посредством которого общества и организации развиваются. Лидеры воздействуют на последователей, и последователи при необходимости могут исполнять лидерские роли. Более того, многие важнейшие коллективные структуры в организациях возникают из действий и отношений, формируемых последователями. Формальные организационные лидеры, конечно, играют существенную роль в катализации этих процессов, однако акцент на лидере при пренебрежении роли последователей вряд ли будет способствовать построению адекватной теории и эффективной практике.

Библиографические ссылки

1. Замулин А. Л. Новый взгляд на последователей лидера: теория и практика // Вестник Санкт-Петербург. ун-та. Сер. 8. Менеджмент. 2009. Вып. 3. С. 75–97.
2. Кричевский Р. Л. Психология лидерства. М. : Статут. 2007.
3. Epitropaki O., Sy T., Martin R., Tram-Quon S., Topakas A. Implicit Leadership and Followership Theories “in the wild”: Taking stock of information-processing approaches to leadership and followership in organizational settings. *The Leadership Quarterly*. 2013. No. 24. P. 858–881.
4. Lord R. (2008). Followers’ Cognitive and Affective Structures and Leadership Processes. *The Art of Followership*. Jossey-Bass. San Francisco. P. 255-266.
5. Weick, K., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4): 409–421.

© Петрушихина Е. Б., 2018

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИМПРОВИЗАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. М. Портнягина

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

Рассматривается один из видов музыкальной деятельности, такой как импровизация, с помощью которого возможен процесс развития воображения субъекта. В настоящее время существует необходимость комплексного, системного изучения и воображения, и музыкальной деятельности в рамках различных научных направлений, в том числе анализа общих предпосылок ее успешности. Несмотря на многосторонние исследования в данных областях, вопросы взаимосвязи конкретных видов музыкальной деятельности с определёнными имажинитивными действиями не были предметом специального изучения, что актуализирует тему исследования.

Ключевые слова: воображение, развитие, музыкальная деятельность, импровизация.

DEVELOPMENT OF IMPLEMENTATION OF THE SUBJECT IN THE PROCESS OF IMPROVISATION ACTIVITY

The article considers one of the types of musical activity, such as improvisation, through which the process of developing the imagination of the subject is possible. At present, there is a need for comprehensive, systematic study and imagination, and musical activity in the framework of various scientific directions, including an analysis of the general prerequisites for its success. Despite the multifaceted research in these areas, the issues of the relationship of specific types of musical activity with certain imaginary actions have not been the subject of a special study, which actualizes the research topic.

Keywords: imagination, development, musical activity, improvisation.

Психология музыкального искусства на сегодняшний день имеет уже достаточно длительную историю развития и немалые достижения. Однако явно недостаточно число работ, в которых анализируется и рассматривается процесс развития воображения субъекта в данной деятельности. В настоящее время существует необходимость комплексного, системного изучения этого феномена, в том числе анализа общих предпосылок успешной музыкальной деятельности.

В настоящее время учёные выделяют ряд противоречий между технологичностью и творчеством. Требования современной ситуации таковы, что простое обладание некоторой суммой знаний не является достаточным, поэтому необходима постоянная готовность изменяться, быть творческим, что является неотъемлемым фактором развития современного общества.

В современной психологической литературе воображения рассматривается в контекстах: творческой природы познания (А. В. Брушлинский, В. М. Кедров, А. М. Коршунов, А. Маслоу, Т. Рибо, О. К. Тихомиров и др.), творчества, как механизма развития личности (В. Т. Кудрявцев, Я. А. Пономарев и др.), онтогенеза субъекта (Л. С. Выготский, О. М. Дьяченко, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.), сущностных черт деятельности (В. В. Давыдов, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.), определения возможных путей формирования

мотивации и способов творческой работы субъектов, а также развития способностей творческой личности (Д. Н. Богоявленский, В. Г. Леонтьев, А. М. Матюшкин, П. И. Пидкасистый, В. С. Юркевич и др.).

Творческий процесс ребёнка в младшем школьном возрасте носит наглядно-действенный, подражательный характер, а также зависит от развивающей деятельности [2, с. 34]. Создание необходимых условий для импровизации обеспечивает развитие воображения субъекта в творческой направленности [5, с. 109]. Ребёнок легко способен переключаться с одного вида импровизации на другой.

Наиболее действенным методом развития воображения, является импровизация. Она становится ведущим видом деятельности субъектов, но такая деятельность организуется только с помощью специальных методов и принципов. Следовательно, творческое активное освоение музыки представляет собой сложный психический процесс, который заключается в умении передавать музыкальный образ в различных видах деятельности, понимать его, также в освоении средств музыкальной выразительности и музыкального языка в целом [7, с. 401].

Импровизация, это напрямую проявление творческой направленности, которая характеризуется у субъектов данной возрастной группы (младший школьный возраст) отсутствием глубины, но широтой интересов; отсутствием устойчивости, но подвижностью, интенсивностью творческой активности; не всегда продуктивной и результативной действенностью творческих актов [10, с. 23].

Музыкальная импровизация включает самые разнообразные виды музыкальной деятельности, которые направлены на развитие пластической, ритмической, вербальной, графической, тембровой природно-необходимой и социально-обусловленной свободы самовыражения, следовательно, развитие творческой направленности можно осуществлять в рамках музыкальных занятий.

Рассматривая творческую активность субъекта как преобразование под воздействием внутренних и внешних стимулов, а также его желание к поддержанию жизненно-важных связей с окружающим его миром, проявление творческой активности часто сравнивают с обычной игрой [2, с. 78].

В процессе импровизации субъект проходит следующие этапы развития:

- поисково-эвристический способ – это освоение способов импровизации в сотворчестве с окружающими и в процессе индивидуального самовыражения;
- поисково-подражательный способ – это знакомство со способами импровизации, интуитивно следуя социальным установкам и опираясь на эмпирический опыт;
- поисково-креативный способ – это способ, который позволяет субъекту самостоятельно создавать воображаемую действительность.

Выборка исследования включает 106 учеников (54 ученика первых классов и 52 ученика вторых классов) МБОУ СОШ № 45 города Красноярск.

Первый этап был направлен на изучение основных средств музыкальной выразительности, изучение примитивных инструментов и первобытных звучаний, исполнительский стиль музыки композиторов-классиков.

Изучение тем «Внезапная фантазия. Что такое импровизация?» была связана с изучением таких вопросов, как: Полёт фантазий; Сам себе режиссер; Музыка из сердца. Тема: «Музыкальная культура от древнего времени до XVIII» – Первобытная музыка и средневековье; Музыкальные примеры звучания различных первобытных инструментов; Ренессанс. Фроттола, виланелла, мадригал. Барокко. И. С. Бах и Г. Ф. Гендель. Тема «Классицизм в музыке» – А. Вивальди, Й. Гайдн, В. А. Моцарт, Л. В. Бетховен, Ф. Шуберт, Р. Шуман, Н. Паганини, Ф. Лист.

Музыкальные занятия проводились в виде музыкальных сказок, в которых рассказывалось о сказочных героях по имени Ритм, Темп, Тембр, волшебнице – Динамике и королеве – Мелодии. Учащимся предлагается досочинить, дофантазировать эту сказку до конца, как же Динамика рассудила трёх друзей. Ребятам предлагалось представить себя на

месте какого-либо героя и попробовать доказать, что самым главным является он, а не кто-либо другой из героев. Но здесь одна из главных задач педагога не дать ребёнку защищать свою собственную правоту.

Второй этап был направлен на изучение определенных особенностей музыкального письма.

У учащихся была возможность побыть в роли режиссёров, им предлагалась придумать музыкальную постановку, например, на тему «Ах, вы сени мои сени». В которую должны быть включены все виды музыкальной деятельности: танец, пение, игра на ДМИ. Ребята придумывали разнообразные сценки, импровизировали на музыкальных инструментах, ставили танцы, пели и обыгрывали песни.

Третий подэтап (02.04.2012–30.05.2012 гг.) был направлен на изучение современной музыки, которые дети слушают в своей повседневной жизни. Связь композиторов с саундтреками к фильмам и различными ремейками.

В качестве основных критериев развития воображения выступили уровни проявления таких его качеств, как: беглость (продуктивность, скорость) – это способность порождать большее количество идей, которые выражены в рисунках, словесных формулировках, импровизации, исполнении и измеряются числом результатов, которые соответствуют требованию того или иного задания; гибкость – оценивает способность к выдвижению разнообразных идей, использованию различных стратегий решения проблемных ситуаций, умению переходить из одной ситуации в другую; оригинальность – характеризует способность к выдвижению идей, которые отличаются от большинства других, так как они не банальны и не являются устоявшимися; разработанность – используется для анализа фигурных текстов. Большие показатели по данному критерию встречаются у субъектов с высоким уровнем успеваемости, у которых преобладает конструктивная и изобретательская деятельность при необходимом ее соотношении с показателями по критерию беглости.

По окончании каждого из этапов проводились контрольные срезы, которые, были направлены на выявление уровня развития воображения, представленные в дальнейшем в таблицах рис. 1, 2.

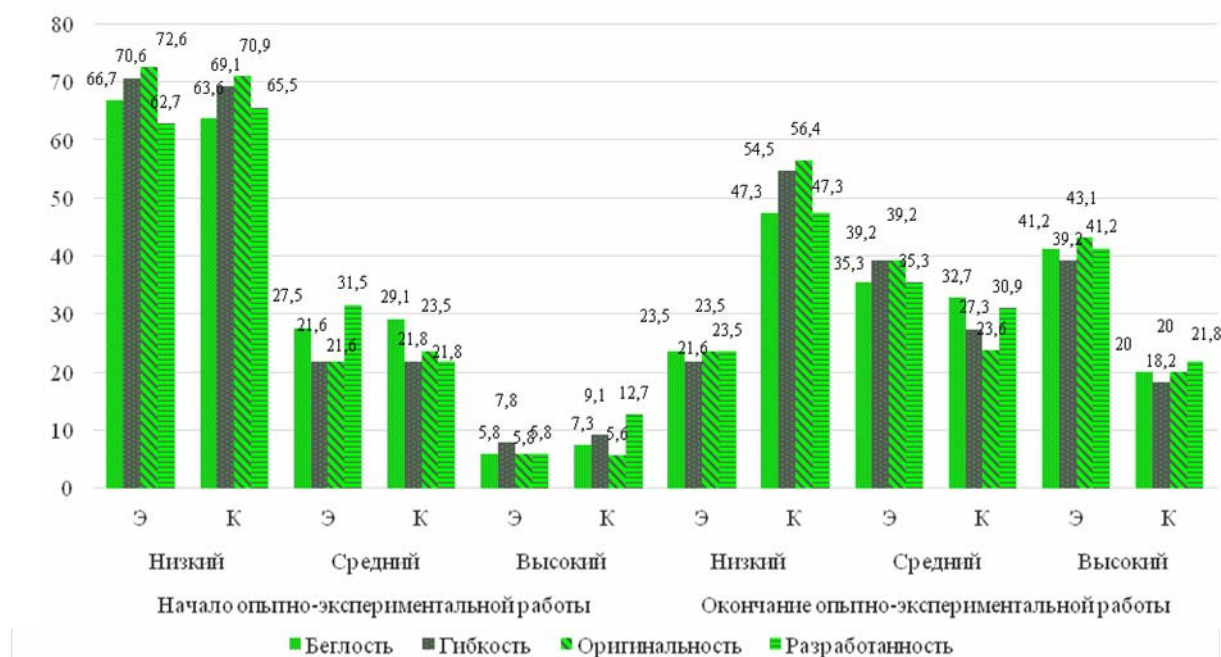


Рис. 1. Распределение субъектов экспериментальной и контрольной групп по уровню проявления качеств воображения на начало и окончание опытно-экспериментальной работы, %

Для оценки результатов применены следующие математические методы: многофункциональный критерий Фишера, расчет коэффициента корреляции Спирмена и корреляционный анализ.

Значение $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,958$ больше критического значения $\varphi_{\text{крит}}(0,05) = 1,64$, что свидетельствует о «значимости различий». С достоверностью 0,95 можно утверждать, что имеются значимые различия в процентных долях испытуемых, у которых проявляются качества воображения на высоком уровне на конец опытно-экспериментальной работы по сравнению с ее началом.

Иными словами, зафиксированный высокий уровень проявления качеств воображения у испытуемых экспериментальной группы выражен на конец опытно-экспериментальной работы в существенно большей степени, чем на ее начало. Поскольку эмпирическое значение $r_{S\text{эмп}} = 0,911$ больше критического значения $r_{S\text{крит}} = 0,27$, то гипотеза H_0 отвергается.

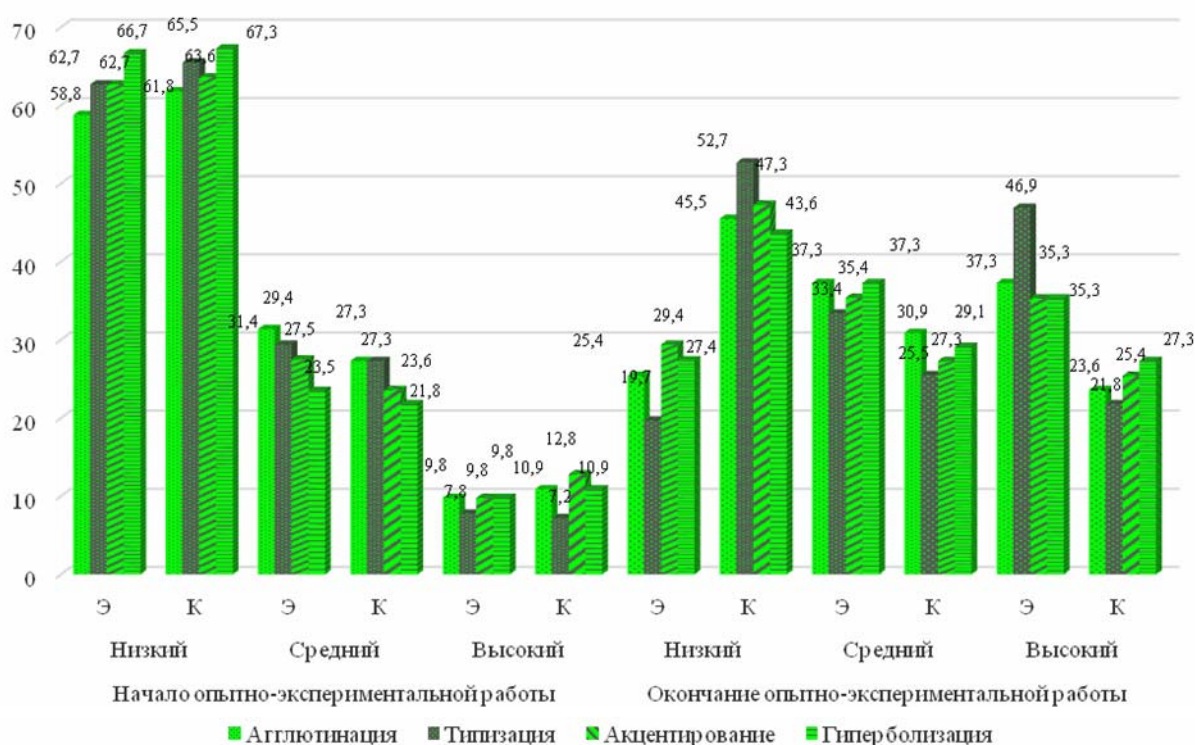


Рис. 2. Распределение субъектов экспериментальной и контрольной групп по уровню реализации имажинитивных действий на начало и окончание опытно-экспериментальной работы, %

Таким образом, можно сделать вывод о том, что воображения субъекта возможно развивать в процессе импровизационной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 335 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 320 с.
3. Вачков И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. М. : Ось-89, 2001. 144 с.

4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк : кн. для учителя. 3-е изд. М. : Просвещение, 1991. 94 с.
5. Дьяченко О. М., Кириллова А. И. О некоторых особенностях развития воображения // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 107–114.
6. Кабалевский Д. Б. Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1–3 классы. М., 1980. 267 с.
7. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала. М. : ПЕРСЭ, 2006. 687 с.
8. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М. : Смысл, 2001. 312 с.
9. Метлов Н. А. Музыка – детям : пособие для педагога музыки / сост. С. И. Чешева, А. П. Николаичева. М. : Просвещение, 1993. С. 23–56.
10. Пономарев Я. А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки : сб. стат. / АН СССР, Ин-т психологии ; отв. ред. Б. Ломов. М. : Наука, 1989. С. 21–25.
11. Рибо Т. Творческое воображение. СПб. 1901. 259 с.

© Портнягина А. М., 2018

КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА ОРГАНИЗАЦИИ*

Л. Г. Почебут

профессор, Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
E-mail: ludmila.pochebut@gmail.com

Д. С. Безносков

доцент, Санкт-Петербургский государственный институт психологии
и социальной работы, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
E-mail: don_bizon@inbox.ru

Определяется важность исследования социального капитала организаций, анализируются уровни, содержательные компоненты, факторы формирования социального капитала, объективации социального капитала в различных социально-психологических феноменах организации.

Ключевые слова: организация, социальный капитал организации, личностный, групповой, организационный, социетальный уровни социального капитала.

THE CONCEPT OF SOCIAL CAPITAL OF THE ORGANIZATION

The importance of researching the social capital of organizations is determined, levels, content components, factors of social capital formation, objectification of social capital in various socio-psychological phenomena of the organization are analyzed.

Keywords: organization, social capital of organization, personal, group, organizational, societal levels of social capital.

Одним из наиболее существенных факторов экономического развития страны в настоящее время является социальный капитал организаций. Рыночные отношения, лежащие в основе жизнедеятельности современных обществ, предполагают создание организаций, ориентированных на получение прибыли и рост капитала. В современной науке изучается несколько видов капитала: финансовый (количество денежных средств, принадлежащих компании), физический (здания и оборудование), человеческий (профессиональная подготовленность сотрудников), символический или культурный (престиж организации), социальный (особенности взаимоотношений сотрудников организации).

Впервые к понятию «социальный капитал» обратились западноевропейские философы, социологи, экономисты. П. Бурдьё, одним из первых, провел систематический анализ этого феномена. Он понимал социальный капитал как объединение всевозможных ресурсов, обеспечивающих включение людей в прочные сетевые отношения взаимных обязательств [1, с. 248]. В книге «Формы капитала» (2001) он выделил такие компоненты социального капитала, как социальные сети, социальные нормы и доверие [см.: 4, с. 9].

Тщательный анализ этого понятия провел Р. Патнэм. Под социальным капиталом общества он понимал специфику его организации (принципы, нормы, структура), способ-

* Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, № 18-013-00532/18.

ные усилить координацию действий людей и привести к повышению их трудовой продуктивности и общественной активности [3, с. 207].

Социальный капитал рассматривался учеными, в основном, на уровне общественных отношений, а критерием его оценки служил уровень доверия членов общества друг к другу и к институтам власти. Изучался также социальный капитал и на уровне местных сообществ [3; 5]. Дж. Коулман выделял следующие формы социального капитала: обязательства или нормы взаимности, надежность среды, доверие, информационные каналы (социальные сети), эффективные санкции, социальная структура [2, с.127].

Социальный капитал способствует не только установлению благоприятных взаимоотношений сотрудников, как по вертикали, так и по горизонтали, но и приводит к повышению продуктивности ее деятельности. Социальный капитал организации представляет собой общность сотрудников, объединенных на основе единого смыслового содержания, опирающихся на взаимное доверие, общепринятые социальные нормы, приверженность целям и ценностям организации. Все это создает репутацию организации во внешней и внутренней среде, сплачивает людей на решение актуальных производственных задач.

Цель нашей исследовательской работы состоит в создании социально-психологической концепции социального капитала организации.

Задачи исследования включают изучение:

1. Уровней социального капитала.
2. Содержательных компонентов социального капитала организации.
3. Позитивных и негативных факторов формирования социального капитала организации.
4. Объективации социального капитала в различных социально-психологических феноменах организации.

Метод исследования заключался в теоретическом моделировании феномена социального капитала организации.

Социальный капитал мы рассматриваем на четырех уровнях: личностном, групповом, организационным, социетальным.

Личностный уровень социального капитала представляет собой социальное богатство личности. Это совокупность ее позитивных межличностных связей, обеспечивающих личности свободный доступ к ресурсам партнеров на основе доверия и норм взаимности. Ресурсы партнеров могут быть финансовыми, сетевыми, интеллектуальными и пр.

Групповой уровень социального капитала – это социальное богатство группы людей, что дает им возможность пользоваться ресурсами друг друга.

Организационный уровень социального капитала опирается на систему взаимоотношений сотрудников с коллегами по работе, менеджерами, руководителями более высокого ранга.

Социальный капитал общества состоит из устойчивой системы позитивных отношений членов общества, доверия к различным социальным институтам, власти, правоохранительным органам и пр.

Социальный капитал организации по своим содержательным компонентам отличается от социального капитала общества. Основные компоненты социального капитала общества – это доверие, нормы взаимности и гражданская активность членов общества [4 с. 21].

Содержательными компонентами социального капитала организации, по нашему мнению, являются: приверженность целям и ценностям организации, доверие, нормы взаимности и равноправия, репутация организации в экономической и коммерческой сферах.

Социальный капитал интегрирует различные социально-психологические процессы в организации. Он объединяет ее сотрудников в гораздо большей степени, чем социально-психологический климат или различные способы мотивации. По нашему мнению, соци-

альный капитал является социально-психологическим феноменом, поскольку его содержание состоит из различного рода отношений. К содержательным компонентам социального капитала организации относятся:

- отношения взаимного доверия;
- отношения приверженности сотрудников целям и ценностям организации;
- отношение к репутации организации во внешней и внутренней среде;
- отношение к социальным нормам, принятым в организации, регулирующим поведение и деятельность сотрудников.

Доверие характеризует особое состояние отношений между партнерами по общению и деятельности, характеризующееся тем, что они уважают, учитывают и руководствуются интересами друг друга.

Приверженность организации является прямым отражением отношений доверия. Синонимами приверженности являются «лояльность», «преданность», «верность». Приверженность в основном направлена на достижение целей и поддержание ценностей организации.

Репутация организации показывает ее престиж в экономической и социальной сферах, уровень интереса к ее продукции, уважения к ее руководству и сотрудникам. Репутация рассматривается в качестве социально-психологического ресурса организации. Именно благодаря этому ресурсу формируется социальный капитал. Репутация придает социальному капиталу устойчивость и надежность.

Социальные нормы представляют собой правила поведения, установленные группой людей на основе их договоренностей, достижения согласия и единства. Нормы ориентируют сотрудников в поведении, соответствующим ожидаемому, одобряемому, приносящему позитивные и значительные результаты. Основные организационные нормы включают: нормы справедливости, нормы равенства, нормы взаимности и нормы равноправия.

Формирование социального капитала происходит под влиянием позитивных и негативных факторов. К основным позитивным факторам, способствующим появлению и развитию социального капитала мы отнесли: лидерство, коучинг и мотивацию персонала. Лидерство, оказывающее позитивное влияние на членов группы, направленное на поддержку организационных целей и ценностей, а также норм взаимодействия, организует деятельность сотрудников на создание социального капитала. Мотивация и стимулирование персонала представляет собой основу формирования социального капитала, а коучинг подкрепляет мотивацию персонала.

К основным негативным факторам, по нашему мнению, относятся: конфликтные ситуации, возникающие в организации по различным поводам, моббинг-процессы, как следствия неразрешенных конфликтов, а также профессиональное выгорание и профессиональная деформация сотрудников, возникающие как результат недостаточного внимания к их нуждам и потребностям.

Результат воздействия социального капитала на деятельность организации выражается в его объективации. Объективация развивается на трех уровнях. Первый уровень – личностный. На этом уровне при высоком уровне социального капитала возможна перспективная профессиональная карьера сотрудников, препятствующая их эмоциональному выгоранию и профессиональной деформации. Второй уровень – социально-психологический. На этом уровне социальный капитал объективируется в хорошем благоприятном социально-психологическом климате, царящем в организации. Третий уровень – менеджеральный. Этот уровень связан с организационной культурой, в создании которой совместно участвуют и менеджеры и рядовые сотрудники организации.

Таким образом, в социально-психологическом плане социальный капитал организации состоит из психологических феноменов, составляющих этот капитал и влияющих на его формирование и развитие.

Библиографические ссылки

1. Бурдье П. Социология социального пространства. М. : Ин-т эксперимент. Социологии. СПб. : Алетейя, 2005.
2. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. № 3. С. 122–139.
3. Патнэм Р. Процветающая комьюнити, социальный капитал и общественная жизнь // Мировая экономика и международные отношения. 1995. № 4.
4. Социальный капитал личности / Л. Г. Почебут, А. Л. Свенцикий, Л. В. Марарица и др. М. : Инфра-М, 2014.
5. Фукуяма Ф. Доверие. М. : АСТ Москва, 2008.

© Почебут Л. Г., Безносков Д. С., 2018

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СДВИГА МОТИВА НА ЦЕЛЬ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. А. Судакова

студентка, Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь

Анализируется философское понимание механизма сдвига мотива на цель, рассматривается логика его возрастного развития в процессе обучения у школьников.

Ключевые слова: учебная деятельность, каузальность, телеологичность, сдвиг мотива на цель, рефлексия.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MOTIV SHIFT FOR A PURPOSE IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITY

The philosophical understanding of the mechanism of the shift of the motive to the goal is analyzed, the logic of its age development in the process of learning in schoolchildren is examined.

Keywords: educational activity, causality, teleology, shift of the motive to the goal, reflection.

Говоря о психологических особенностях сдвига мотива на цель в процессе учебной деятельности, необходимо предварительно указать на то, что такие понятия как «цель» (или близкое ему по смыслу понятие «целеполагание») в гуманитарных науках имеет два принципиально различных семантических смысла. По мнению финского философа, логика и психолога XX столетия Г. Х. фон Вригта, данному понятию возможно придать содержательную интерпретацию как в рамках каузального, так и телеологического подхода. Подробному анализу этих методологических подходов посвящена его работа «Объяснение и понимание». С точки зрения Вригта, каузальное объяснение трактует цель только лишь в качестве некоего прошлого. Телеологическое же объяснение в первую очередь указывает на будущее. В первом случае исследователи обращают свое внимание на наличие механической причинно-следственной взаимосвязи между целью как прошлым, и будущим результатом ее воплощения в жизнь. Телеологическое же понимание, – по мнению финского ученого, – основывается на следующей идее: «*Это случилось для того, чтобы произошло то*» [2, с. 37–194]. Однако необходимо понимать, что телеологическое объяснение, как и каузальное также носит причинно-следственный характер, но в этом случае причина представляет собой не внутреннюю интенцию, а только лишь внешнее целеполагание.

Предложенная концепция Г. Х. фон Вригта. Несомненно, актуальна, однако характеризуется определенной методологической односторонностью. Дело в том, что в ее рамках обращается внимание только лишь на одну сторону человеческой деятельности. Мы полагаем, что цель этой деятельности представляет собой неразрывное диалектическое единство как каузальности, так и телеологичности. Так, например, человек, желающий получить высшее образование, одновременно может находиться в рамках причинно-следственного феномена, детерминированного его стремлением улучшить свое социальное или материальное положение, а также внешнего целеполагания, выражающегося

в выполнении своего долга. В этом случае каузальная цель по существу может выступать в качестве мотива, для осуществления более высшей телеологической цели.

Анализ психологических особенностей сдвига мотив на цель в процессе учебной деятельности необходимо начать с анализа этой деятельности у младшеклассников. Хорошо известно, что у данной категории школьников мотив их учебной деятельности носит ярко выраженный преобладающий характер по отношению к цели такой деятельности. Более того, для младшеклассников практически не существует само понятие «цель». Однако с течением времени положение дел начинает существенно изменяться. Постепенно у учащихся появляется понимание цели их учебы, а затем происходит сдвиг мотива на цель учебной деятельности. Мы полагаем, что данный феномен может быть адекватно объяснен на основе процесса изменения особенностей психики учеников.

Во-первых, вначале ребенок практически не в состоянии отличать свои мысли, а также чувственное восприятие им внешней действительности, от самой действительности. Говоря философским языком, он онтологизирует свое психическое «я». Конечно, отмеченный нами феномен в определенной степени присущ и взрослым людям (более того, полностью избавиться от него невозможно в принципе), но именно детям он присущ в наибольшей степени. Кстати, данная их психическая особенность находит свое выражение в такой специфической форме мышления как фантазирование. Многие взрослые, слушая детские фантазии, считают, что такое фантазирование представляет собой сознательную ложь. На самом же деле положение дел в данном случае совершенно иное. Элемент обмана в детских фантазиях либо вовсе отсутствует, либо присутствует в незначительной степени. Необходимо понимать, что дети не лгут, они чаще всего онтологизируют свои мысли и чувства.

Таким образом, на хронологически первых этапах человеческой жизни, именно мотив играет главное значение в учебной деятельности. Причем, в данном случае мотив носит достаточно «урезанный» характер, что во многом можно объяснить отсутствием в его структуре ожиданием того, что целенаправленное поведение способно устранить, или, по крайней мере, смягчить чувство беспокойства, которое является неотъемлемым атрибутом для большинства субъектов учебной деятельности. Естественно, что по мере перехода субъективного понимания внешнего мира к объективно-онтологическому осмыслению этого мира, у учащегося в процессе его учебной деятельности постепенно возникает понимание объективной возможности с помощью целенаправленной деятельности устранить чувство беспокойства. Соответствующим образом у него происходит сдвиг мотива на цель.

Во-вторых, человеческую мотивацию можно разделить на стратегическую и оперативно-тактическую. Причем, по мере развития рационального мышления, с течением времени у школьников постоянно возрастает роль стратегической мотивации, а, соответствующим образом, снижается роль оперативно-тактической. На первый взгляд может показаться, что при этом процентное соотношение между мотивом и целью сохранится, так как данный феномен относится только лишь к мотивации. На самом же деле снижение роли второго типа мотивации не в полной мере компенсируется увеличением роли первой. Таким образом, даже при условии достаточно небольшого увеличения значимости цели учебной деятельности, количественное соотношение между ее значимостью и значимостью мотива будет увеличиваться в пользу первой.

В-третьих, с течением времени у учащихся все в большей степени происходит обращение их мышления в будущее, и все в меньшей степени обращение в прошлое, что во многом и способствует сдвигу мотива на цель в их деятельности. Однако такое обращение не носит жестко детерминированного и обязательного характера для всех учащихся. Дело в том, «что не всем дается легко формирование временной перспективы, нередко обостренное чувство необратимости времени сочетается в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение, с представлением о том, что будто время остановилось... Чувство

остановки времени психологически означает как бы возврат к детскому состоянию, когда время еще не существовало в переживании и не воспринималось осознанно» [4, с. 492].

Безусловно, что такая своеобразная хронологическая «инфантильность» не позволяет полноценно перейти от каузального понимания цели к телеологическому ее пониманию, а, следовательно, препятствует некоторым учащимся осуществить сдвиг мотива на цель в процессе своей учебной деятельности. На наш взгляд, в преодолении сложившейся ситуации огромную роль должен играть педагог, который должен уделять подобного рода ученикам особое внимание. Кроме того, необходима и активная помощь педагогу со стороны тех учеников, которым уже удалось успешно преодолеть эту хронологическую «инфантильность».

Необходимо особо отметить наличие особой методологической проблемы, с которой могут столкнуться как школьные учителя, так и преподаватели колледжей и высших учебных заведений. Все дело в том, что сдвиг мотива на цель в процессе учебной деятельности может носить не только реальный характер. Он также может стать и своеобразным ирреальным проявлением рефлексии ученика. Для того чтобы адекватно понять механизм данного психологического феномена, предварительно рассмотрим категорию «рефлексия». «В самом общем смысле рефлексия, – отмечает американский психолог В. А. Лефевр, – это направленность человеческой души на самое себя... Понятие рефлексии в современном смысле было впервые употреблено Джоном Локком. Рефлексия, с его точки зрения, особое оперирование субъекта с собственным сознанием, порождающее в результате идеи об этом сознании. Внешний опыт, базирующийся на «ощущениях», был таким способом отдален от внутреннего опыта, базирующегося на человеческой особенности анализировать свое собственное мышление» [3, с. 25].

Конечно, в современной психологической литературе существуют и иные, менее радикальные понимания рефлексии, в рамках которых отдаление внешнего человеческого опыта от внутреннего носит не абсолютный, только лишь относительный характер. Однако даже в пределах таких концепций утверждается, что сущность рефлексии заключается в направленности человеческого мышления на самого себя. Необходимо понимать, что рефлексия в значительной степени отличается от рассмотренного нами процесса онтологизации мышления учащихся. Вместе с тем, между этими когнитивными процессами существует и много общего. В первую очередь, данная общность заключается в том, что в обоих случаях происходит отождествление принципиально нетождественных друг другу гносеологических феноменов.

В рамках нашего исследования особенно важно подчеркнуть, что субъект учебной деятельности, искренне полагающий, что он хочет добиться какой-то цели, на самом же деле, может всего лишь искренне думать, что он хочет ее добиться. Подобного рода интеллектуальное заблуждение может сформироваться не только под воздействием внутренних, но и внешних факторов. Мы полагаем, что к ряду внешних факторов в первую очередь необходимо отнести манипуляционное воздействие на мышление учащегося со стороны других людей. Вот почему, так важно для преподавателя понимать подлинную целеустремленность в учебной деятельности его учеников.

В целом же, на наш взгляд, методологическим основанием решения проблемы рефлексии в учебной деятельности, является понимание любого человека как духовно свободной личности. Конечно, такое понимание также носит противоречивый характер. «Воспитание ценностных отношений является одной из первостепенных задач педагогики. Однако решение этого вопроса, – справедливо отмечает белорусский ученый О. Е. Антипенко, – приводит к парадоксальной ситуации: это связано с тем, что личность сама регулирует свое поведение, опираясь на определенные усвоенные ею ценности, но организованная система воспитания обязывает направлять педагога выбор учащихся в определенное русло... и это лишает личность свободы выбора» [1, с. 6].

В заключение необходимо отметить, что рассмотренная нами проблема преодоления негативного внешнего манипуляционного воздействия на учащихся имеет прямое отно-

шение не только к воспитанию, но также и ко всему процессу учебной деятельности в целом. Мы считаем, что в этом случае противоречие должно не только устраняться с помощью различного рода запретов, например, на негативную информацию (хотя подобного рода разумные информационные ограничения также необходимо осуществлять) а, в первую очередь, сниматься в реальной педагогической практике. Онтологической основой же такого диалектического снятия должна стать любовь. Как это осуществлять в своей практической педагогической деятельности блестяще показали многие выдающиеся российские и советские педагоги, такие как А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский.

Библиографические ссылки

1. Антипенко О. Е. Интеллектуальная среда учреждения образования : монография. Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2015. 204 с.
2. Вригт Г. Х. фон. Логико-философские исследования : избр. тр. М. : Прогресс, 1986. 600 с.
3. Лефевр В. А. От психофизики к моделированию души // Вопр. философии. 1990. № 7. С. 25–31.
4. Практическая психология образования : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. СПб. : Питер, 2004. 592 с.

© Судакова Л. А., 2018

К ВОПРОСУ О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Ш. Е. Темирова

*магистр, старший преподаватель, Жетысуский государственный
университет имени И. Жансугурова,
г. Талдыкорган, Республика Казахстан*

Обосновывается важность рассмотрения проблемы организации самостоятельной работы студентов, анализируются условия её продуктивности у студентов музыкальной специальности в процессе инструментальной работы.

Ключевые слова: высшее образование, самостоятельная работа студентов, саморазвитие.

TO THE QUESTION OF THE SELF-WORK OF STUDENTS IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL WORK

The importance of considering the problem of organization of independent work of students is substantiated, the conditions of its productivity in students of musical specialty in the process of instrumental work are analyzed.

Keywords: higher education, independent work of students, self-development.

Основная задача высшего образования заключается в развитии творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Происходящая в настоящее время реформа высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования.

Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности. Речь идет не просто об увеличении числа часов на самостоятельную работу. Усиление роли самостоятельной работы студентов в процессе инструментальной подготовки студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, развивать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

В то же время самостоятельная работа студентов, ее планирование, организационные формы и методы, система отслеживания результатов являются одним из наиболее слабых мест в практике вузовского образования и одной из наименее исследованных проблем педагогической теории, особенно применительно к современной образовательной ситуации (диверсификация высшего образования, введение образовательных стандартов, внедрение системы педагогического мониторинга и т. д.).

Фундаментальным фактором успешности развития самостоятельной работы является постоянное развитие специфических музыкальных способностей. Они обычно определяются как ряд качеств, существующих у каждого музыканта в различных соотношениях.

Их можно разделить на художественные (проникновенность, эмоциональность, артистичность) и технические (умение преодолевать любые трудности, беглость пальцевой техники, точность и чистота игры и т. д.).

В основе всех качеств лежат способности, определяемые как чувства ритма, музыкальный слух и память. Для совершенствования технических качеств служат специальные упражнения, этюды и пьесы. Развитие художественных качеств рассматривается как результат *саморазвития* в процессе долголетнего обучения (в случае особой одаренности они развиваются спонтанно). И все же техническое развитие в значительной мере зависит от природных способностей, а художественное – от трудолюбия и направленности воспитания.

Успешность фортепианного обучения во многом зависит от психологических причин и условий формирования и развития способностей. Особое значение в связи с этим приобретает диагностика музыкальных способностей. В музыкальной педагогике функционируют несколько видов тестирования музыкальных способностей, которые различаются по исходной методологической основе, цели практического применения, времени обследования и др.

Музыкальный слух как психическое явление состоит из звуковысотного, мелодического, полифонического, гармонического и тембро-динамического слуха. Существует немало приемов и методов развития музыкального слуха в фортепианном классе: воспроизведение голосов отдельных звуков, интервалов и мелодических попевок, пение под аккомпанемент, исполнение голосом одного из голосов двух-, трехголосной фактуре, подбор по слуху и транспонирование и др.

Чувство ритма – одно из важнейших свойств музыкальности [1]. В фортепианной педагогике сложились многочисленные методы ритмического воспитания учащихся: просчитывание исполняемой музыки, начертание ритмических схем, простукивание метроритмических структур, дирижирование, игра в ансамбле и др.

Музыкальная память – сложное психическое явление, состоящее из слухо-образного, эмоционального, конструктивно-логического и двигательного видов памяти. В процессе учебной деятельности в фортепианном классе создаются благоприятные условия для развития музыкальной памяти учащихся. Сложились определенные приемы разучивания наизусть, которые облегчают труд пианиста.

Особенностью интерпретаторской деятельности является то, что ее творческий результат не фиксируется как материально осязаемый предмет, обращен к сознанию слушателей и запечатлевается в форме образов. Для изучения творческой деятельности пианиста становится необходимым анализ музыкально-художественного образа как познавательного процесса. Выделение гносеологического аспекта дает основание утверждать, что процесс музыкального мышления является одним из основных и определяющих механизмов исполнительского творчества.

Чтобы осознать содержание музыкального произведения и передать его затем слушателям, пианисту необходимо соотнести заложенную композитором информацию с известной для него сферой явлений окружающей действительности. Музыкальное мышление последовательно разворачивается по мере того, как исполнитель обнаруживает и раскрывает существенные звуковыразительные свойства, т. е. формирует интерпретаторскую модель. Сопоставляя свое слышание образа и реальное его интонирование на инструменте, пианист выискивает причину неудовлетворительно, с его точки зрения, звучащих вариантов и выделяет искомые средства фортепианной выразительности. В результате происходит самостоятельный выбор необходимых для исполнения данной пьесы средств инструментального интонирования. Специфика фортепианного искусства такова, что для достижения выявленных задач воплощения замысла пианист не может располагать усвоенными извне игровыми навыками. Учитывая свои индивидуальные возможности, он самостоятельно конструирует способы преодоления трудностей «технического» воплощения [2]. В довершение всего, в процессе музыкального мышления осуществляется контроль за звуковой реализацией исполнительского замысла.

Благодаря продуктивным функциям музыкального мышления достигаются оригинальные и интересные находки звукоизвлечения в выразительности художественного образа музыкального произведения, которые и представляют действительное содержание творческих достижений пианиста. В процессе музыкального мышления исполнитель познает и открывает в объекте своей деятельности новые звуковые свойства и отношения и таким образом преобразует окружающий мир и самого себя. Научное обоснование продуктивных функций музыкального мышления способствует решению практических задач выбора эффективных методов фортепианного обучения.

Основным условием самостоятельной домашней работы является концентрированное и целенаправленное внимание. Оно характеризуется устойчивостью, постепенным увеличением объема материала, умением распределять его. Результат работы определяется не количеством затраченных часов, а качеством затраченного внимания. В подтверждение этому видный пианист-педагог К. Леймер, считает, что «5–6 раз по получасу напряженной работы достаточно даже для концертанта» [3, с. 176].

Внимание позволяет музыканту в деталях разобрать новое произведение, выяснить отдельные моменты его анализа, а именно: мелодию и ее членение на мотивы, фразы, предложения, их группировку, ритм, гармонию, голосоведение, фактуру. Здесь студент учится слышать все основные компоненты музыкального материала. Услышав каждый элемент в отдельности, он будет легче ориентироваться в общем звучании. Когда ясны все детали целого произведения, такое внимание способствует выработке умения самостоятельно и стройно осмыслить музыкальный процесс, следовательно, и осмысливать процесс усвоения навыков самостоятельной работы. Об этом метко сказал академик Н. И. Несмеянов в своем обращении к учащимся: «Усвоить – не значит вызубрить. Самый корень слова показывает его значение: усвоить предмет – значит сделать его своим. Надо так овладеть знаниями, чтобы они стали как бы твоими собственными, и ты мог легко применять их в различных обстоятельствах» [4, с. 123].

Процесс каждого воспроизведения музыкального произведения во время самоподготовки будет эффективным лишь тогда, насколько полноценно будет развито у него умение самостоятельно представлять конечный результат исполнения, т. е. когда этот процесс будет основываться на постоянном сличении частных результатов с тем конечным результатом, которого добился студент в классной работе под руководством педагога, если достижение конечного результата шло с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающегося. И если же общий результат не вызывал понимания у студента, то процесс самоподготовки затормаживается.

Итак, для самостоятельной работы студентов в процессе инструментальной подготовки необходимы:

- 1) достаточная осведомленность педагога и студента в затронутых вопросах;
- 2) создание перечисленных в настоящих рекомендациях условий и требований, при которых можно интенсифицировать процесс самостоятельной работы;
- 3) осуществление контроля за этим видом деятельности;
- 4) умение правильно фиксировать уровни музыкального развития студентов на всех этапах их самостоятельной работы.

Библиографические ссылки

1. Белинский З. Г. Полное собрание сочинений. Т. IX. М., 1965.
2. Савшинский С. И. Пианист и его работа. 1961.
3. Леймер К. Современная фортепианная игра // Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. М.-Л., 1966. С. 176.
4. Колбаско И. Учащимся о самообразовании. Минск, 1976.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

И. В. Шабашёва

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

Приведены данные исследования, в котором приняли участие учащиеся старших классов, показавшее, что предпочтительной для большинства из них в ситуации конфликта является поведенческая стратегия «соперничество», а наименее часто используемыми являются стратегии «избегание» и «приспособление».

Ключевые слова: подростки, старшие школьники, конфликтность, конфликтное поведение.

STUDY OF CONFLICT BEHAVIOR OF THE TEENAGER'S PERSONALITY

The data of the study are presented in which the students of the senior classes took part, which showed that the preferred strategy for most of them in the conflict situation is the "rivalry" behavior strategy, and the least frequently used are "avoidance" and "adaptation" strategies.

Keywords: teenagers, senior schoolchildren, conflict, conflict behavior.

Одной из актуальных проблем современного общества является рост агрессивных тенденций в подростковой среде. Подростковый возраст является возрастом серьезного кризиса, затрагивающего и физиологическое, и психическое здоровье ребенка. Для этого сложного этапа показательны негативные проявления ребенка, протестующий характер поведения, повышенная конфликтность с окружающими его людьми. Именно подростковый возраст представляет собой период особой концентрации конфликтов, часто приводящих к агрессивному поведению, проживанию в особой субкультуре, наркомании и суициду. Споры с самим собой, познание себя, самоутверждение и самореализация приводит к внутриличностным конфликтам. Этот вид конфликта в большей мере свойственен подростку, переживающему один из самых сложных и острых кризисов – период взросления. Кроме данного вида конфликта, подросток сталкивается с различными ситуациями и проблемами, которые приводят его к конфликту. Таким образом, проблема конфликтов – одна из самых сложных и острых в развитии и воспитании подростков.

Актуальность проблемы определяется значением, которое приобретает в настоящее время исследования целостного развития человека в единой жизненной среде и его социальном пространстве, недостаточность разработки вопросов социальных взаимодействий, истоков и причин конфликтных ситуаций в этих взаимодействиях и обусловила наше обращение к этой проблеме.

В рамках профилактических мероприятий нами было проведено исследование на предмет конфликтности старших школьников. В исследовании принимали участие два коллектива старших школьников 11-х классов ГУО «Средняя школа № 44 г. Витебска» в общем количестве 50 человек из них 28 девушек и 22 юношей.

Данное исследование включало в себя четыре основных этапа:

I этап. Подготовительный – на этом этапе производился анализ литературы, подбор диагностических методик исследования, планирование исследования (определение целей

и задач исследования, выбор объекта и предмета исследования). Основными методами, используемыми при сборе данных, послужили опрос и тестирование.

II этап. Сбор эмпирических данных. Методики были предъявлены учащимся во время классного часа. Ученикам были предоставлены бланки для заполнения. Инструкции давались в устной форме. Время, выделенное для ответов на вопросы опросников, составило примерно 30 минут.

Каждому испытуемому предлагалось выполнить задания всех экспериментальных методик, описание которых приводится ниже. Исследование проводилось в группах. Для исследования и решения поставленных задач мною были использованы следующие методики: опросник «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению» автор К. Томас, опросник «Q-сортировка» автор методики Б. Стефансон. Выбранные методики валидны, стандартизированы, являются классическими методиками изучения конфликтов, соответствуют возрастным нормам и задачам исследования.

III этап. Обработка и интерпретация результатов – первичная обработка результатов методик осуществлялась в соответствии с ключами, предлагаемыми авторами методик.

IV этап. Разработка мероприятий для профилактики конфликтов в коллективах старших школьников.

В соответствии с целями и задачами исследования были подобраны 2 методики на изучение конфликтного поведения личности подростков.

1. Опросник «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению». Тест предназначен для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению человека.

2. Методика «Q-сортировка».

Тестовая методика предназначена для изучения представлений о себе. Тест может использоваться при изучении индивидуальных особенностей членов группы, при оценке совместимости работников, формировании команд.

Исследование проводилось следующим образом. Испытуемым был зачитан текст опросника и в регистрационном бланке предлагалось ответить «да», если данный вопрос соответствует его представлению о себе как о члене данной конкретной группы, или «нет», если оно противоречит его представлению. Ответы испытуемого разносились по соответствующим ключам и подсчитывалась тенденция по каждой из сопряженности пар. Так как отрицание одного качества является признанием полярного качества, количество ответов «да» складывается с количеством ответов «нет» противоположных тенденций.

В ходе исследования конфликтного поведения личности подростков был проведен опрос респондентов и получены данные.

Общие результаты исследования представлены в сводной таблице 1.

Таблица 1

Выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации

Наименование	Выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Испытуемые, чел.	24	9	11	3	3
Испытуемые, %	48	18	22	6	6
Среднее значение в набранных баллах	6.8	6.2	6.3	5.3	5.4

Таким образом, данные, приведенные в табл. 1 показывают, что 24 испытуемых, что составляет 48 % выбрали стратегию «соперничество», 9 подростков (18 %) выбрали стратегию «сотрудничество», 11 (22 %) подростков предпочитают стратегию «компромисс» и одинаковое количество по 3 испытуемых (6 %) выбрали стратегии «избегание» и «приспособление».

Результаты испытуемых представлены на рис. 1.

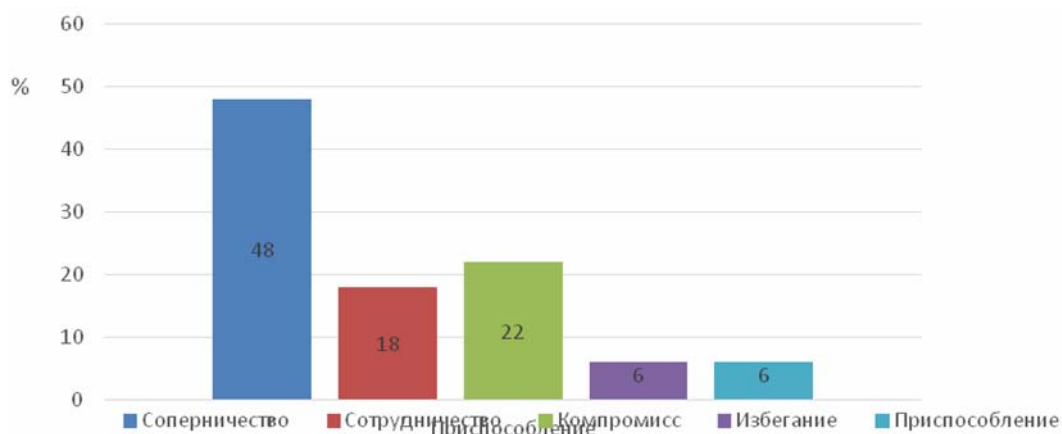


Рис. 1. Результаты испытуемых по тесту «Диагностика predispositions личности к конфликтному поведению»

Данные, приведенные в табл. 1 и рис. 1, показывают, что самый высокий процент испытуемые показали по шкале – соперничество. Это показывает то, что большинство подростков из данной выборки, столкнувшись с конфликтными ситуациями, предпочитают добиваться удовлетворения своих интересов и желаний в ущерб другому участнику конфликта. Эта модель поведения считается наименее эффективной и приводит к негативным, отрицательным последствиям одной из сторон конфликта. Потому что один из участников конфликта оказывается в выигрыше, а другой проигрывает.

Полученные данные по шкале «сотрудничество», говорят нам о том, что подростки достаточно активно участвуют в разрешении конфликтных ситуаций, стараются отстаивать свои интересы, и при этом также сотрудничать с другими людьми. Стиль поведения сотрудничества является самым верным, потому что, обе конфликтующие стороны оказываются в выигрыше.

Стиль «компромисса» выбрали 11 %. Подростки, предпочитающие такую стратегию, рассматривают конфликтную ситуацию, как нечто данное и всячески ищут способ как-то повлиять на нее или изменить, стараясь уступать или обмениваться уступками. При компромиссе оба участника проигрывают, так как идут на взаимные уступки. С помощью стратегий «сотрудничества» и «компромисса» в конфликтных ситуациях респонденты приходят к какому-либо решению проблемной ситуации, которая затрагивает их интересы, или же полностью ее разрешают.

Низкий процент результатов был показан испытуемыми по шкале «избегание» (6 %), здесь подростки в меньшей степени стремятся избегать конфликтных ситуаций, не отстаивая свои интересы и не сотрудничая ни с кем для выработки какого-либо решения. Этот выбор не является продуктивным. При избегании ни одна из сторон конфликтной ситуации не достигает никакого успеха.

Часто, испытуемые – подростки, сталкиваясь в жизни с конфликтными ситуациями, стараются доказать свое мнение, прийти к какому-либо решению конфликта, либо полностью разрешить его, но не избегать различных ситуаций, которые могут вызвать разногласия и противоречия.

Такие же, результаты, испытуемые показали и по шкале «приспособление», это объясняет то, что многие подростки данной выборки не отстаивают собственные интересы, действуют совместно с другим человеком, не пытаясь отстаивать свои.

По всем стилям реагирования в конфликте наши испытуемые показывают средний балл, слегка завышен он только по шкале «соперничество».

Таким образом, можно сделать вывод, что подростки старших классов, в которых проводилось исследование, оказавшись в конфликтных ситуациях, выбирают стратегию

поведения – «соперничество», считая ее самой правильной и наиболее эффективной, которая помогает им достигать желаемого исхода проблемной ситуации. Некоторые подростки предпочитают в конфликтах проявлять такие типы поведения как, «сотрудничество» и «компромисс» малая часть испытуемых старается избежать конфликтных ситуаций, используя стратегию «избегание» и использовать стратегию «приспособление» (табл. 2).

Таблица 2

Определение тенденции поведения в группе

Показатели	Зависимые	Независимые	Общительные	Не общительные	Принимают борьбу	Избегают борьбы
Респонденты, проявившие тенденцию, чел./ %	5 (10 %)	19 (38 %)	14 (28 %)	6 (12 %)	7 (14 %)	8 (16 %)
Респонденты с внутренним конфликтом в сопряженной паре, чел./ %	26 (52 %)		30 (60 %)		35 (70 %)	

Итак, как мы видим из таблицы 2 по шкале «зависимость» показали результат 5 (10 %) старшеклассников, по шкале «независимость» 19 (38 %) учеников. В сопряженной паре «зависимость–независимость» 26 (52 %) подростков показали внутренний конфликт. Графически это выглядит следующим образом (рис. 2).

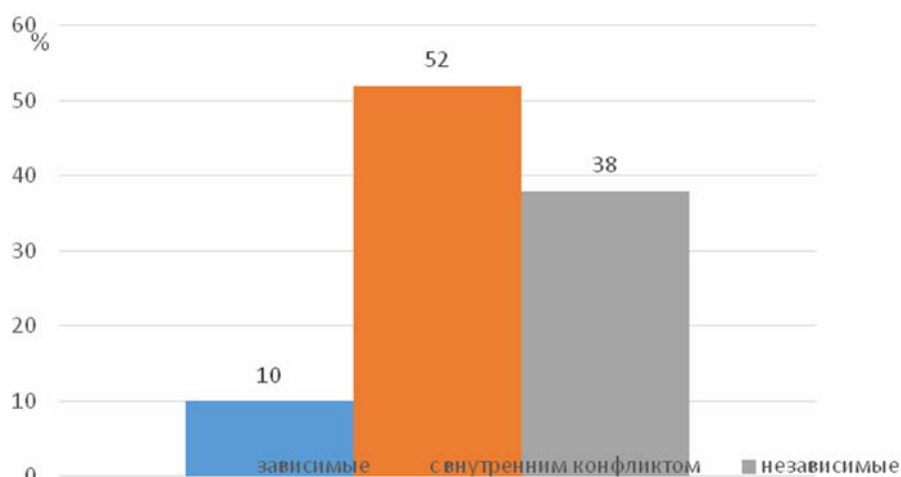


Рис. 2. Результаты по тесту Q-Сортировка.
Группа «Зависимость–независимость»

В сопряженной паре «общительность–необщительность» 14 (28 %) школьников являются общительными, 6 (12 %) человек не общительными. И 30 (60 %) старшеклассников показали внутренний конфликт (рис. 3).

В сопряженной паре «принятие–избегание» получены следующие результаты: 7 (14 %) старшеклассников «принимают борьбу», 8 человек (16 %) «избегают борьбу» (рис. 4). 35 (70 %) старшеклассников по результатам показали позицию внутреннего конфликта.

Полученные результаты показали, что 10 % старшеклассников имеют тенденцию к зависимости. У данных подростков определено как внутреннее стремление к принятию групповых стандартов и ценностей: социально и морально-этических. 6 % из всей обследуемой группы являются необщительными. Тенденция к необщительности свидетельствует о неконтактности, стремлении скрывать эмоции, не взаимодействовать со сверстниками. 14 % респондентов «принимают борьбу». Такие старшеклассники активно стремятся участвовать в групповой жизни, добиваться более глубокого статуса в системе межлично-

стных взаимоотношений, настаивать на своем мнении, отстаивать свои позиции. Также замечено, что по каждой сопряженной паре получены высокие проценты по присутствию внутриличностного конфликта. Это говорит о том, что подростки в целом не знают, как себя вести, не имеют устойчивого мнения, им сложно приспособиться и выбрать правильную позицию. С одной стороны, им хочется проявить себя, с другой они не умеют это делать и не знают как.

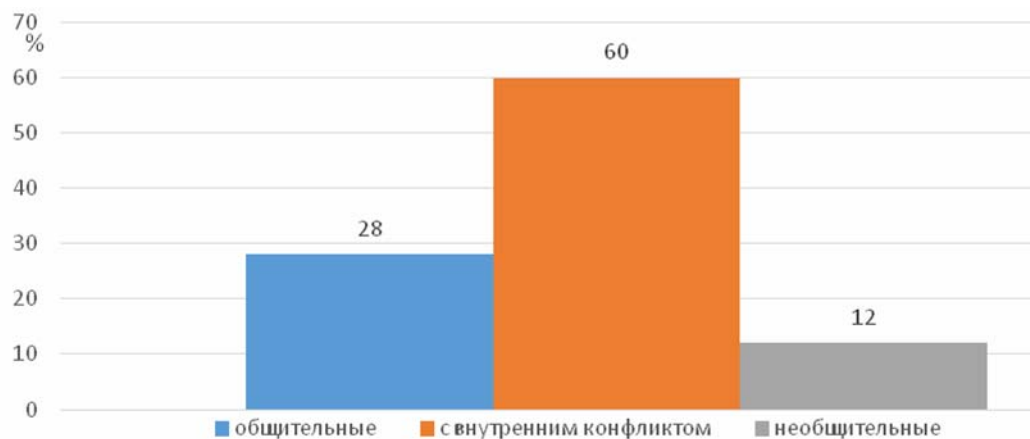


Рис. 3. Результаты по тесту Q-Сортировка.
Группа «Общительность–необщительность»

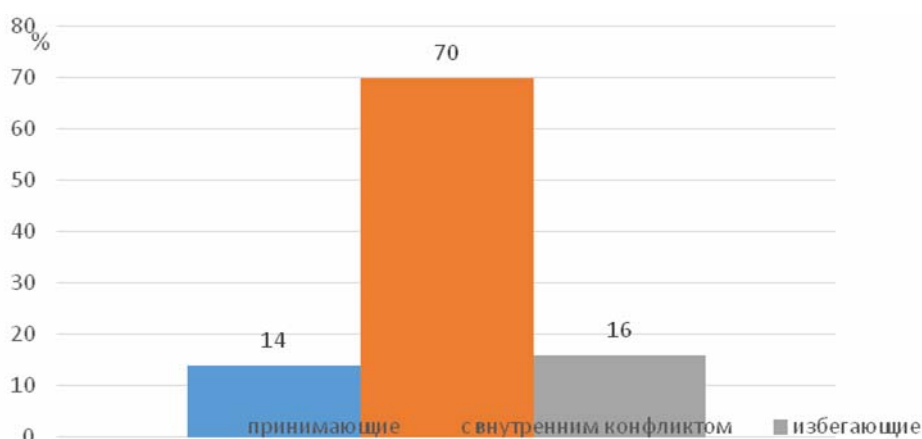


Рис. 4. Результаты по тесту Q-Сортировка.
Группа «Принятие–избегание»

Таким образом, на основании качественного анализа эмпирической части нашей работы мы можем сделать выводы о том, что для подростков нашей выборки характерно использование стратегии соперничество. Согласно тесту К. Томаса стратегию соперничества выбрали 48 % подростков, на втором месте стоит стратегия компромисса, ее выбрали 22 % подростков. Доминирование в поведении подростков стратегии соперничества не приводит к конструктивному исходу конфликта. По тесту Q-сортировка выявлено доминирование сопряженной пары «зависимость-независимость», по шкале независимость получено 38 %, зависимость 10 % на втором месте по показателям стоит сопряженная пара «общительность-необщительность», 28 % являются общительными и готовы идти на контакт, решать свои проблемы, 12 % подростков не общительны и замкнуты. Также значительные результаты имеют респонденты с наличием внутриличностного конфликта, который объясняется неумением и незнанием как себя вести в ситуации конфликта.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Н. С. Шатравко

заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин,
Белорусская государственная сельскохозяйственная академия
г. Горки, Республика Беларусь
E-mail: kafpps@mail.ru

Обосновывается высокая значимость коммуникативных компетенций в работе специалистов экономических специальностей, анализируется содержание коммуникативной компетентности, описывается практика её формирования у студентов-экономистов.

Ключевые слова: профессиональная среда, профессиональное образование, коммуникативные компетенции, межличностные отношения, управленческое воздействие.

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A NECESSARY COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS

The high importance of communicative competencies in the work of specialists in economic specialties is substantiated, the content of communicative competence is analyzed, the practice of its formation among economist students is described.

Keywords: professional environment, professional education, communicative competence, interpersonal relations, managerial impact.

В современный период особую актуальность приобретает формирование принципиально иного специалиста, базовыми характеристиками которого являются способность к осознанному личностному росту, направленность на преодоление социальных и профессиональных стереотипов, усиление профессиональной ответственности, лидерских качеств и др. Как отмечают российские исследователи проблем модернизации высшего образования, «сегодня условия хозяйствования организаций, социально-экономических систем постоянно меняются, и одним из ведущих требований работодателей к специалистам любого профиля становится мобильность – профессиональная, информационная, коммуникационная, территориальная. В настоящее время конкурентоспособность человека на рынке труда в значительной степени определяется его способностью к включению в нестабильные экономические отношения. Отсюда потребность в позициях личностного роста, адаптивности и мобильности будущего работника» [2, с. 108].

В настоящее время важным условием полноценного профессионального образования является умение специалиста встраиваться в неустойчивую профессиональную среду – требования работодателей к профессиональным навыкам постоянно меняются, и адаптацию к этим изменениям обеспечивают в том числе и сформированные коммуникативные умения и навыки. Как подчеркивает Ю. В. Чуфаровский, «стержневую характеристику коллективной деятельности людей представляет общение, поэтому, решая задачи воспитания нового человека, необходимо учитывать не только его непосредственную трудовую деятельность в формировании личности, но и роль общения, как фактора человеческого воспитания» [3, с. 5].

Профессиональная подготовка студентов экономических специальностей предполагает сформированность необходимых для их практической деятельности коммуникативных компетенций, так как специалисты этой сферы часто становятся руководителями,

менеджерами, управленцами различного уровня. Определенные трудности руководители испытывают при проведении совещаний, выступлении с докладами, решении конфликтов, общении с подчиненными и вышестоящим руководством и т. д.

Очевидно, что просто интуитивных, фоновых знаний для включения в усложнившуюся деловую, управленческую, профессиональную коммуникацию современному специалисту недостаточно. Студент, получивший высшее экономическое образование, должен наряду с профессиональной подготовкой получать и навыки управленческой коммуникации, владеть культурой и стилистикой делового общения, публичной речи. К сожалению, в учебных планах подготовки студентов негуманитарных вузов отсутствуют дисциплины, призванные формировать необходимые профессиональные коммуникативные компетенции будущих специалистов. Сегодня из вуза выходят молодые люди с очень узким диапазоном коммуникативных шаблонов поведения. А ведь именно умение профессионально и продуктивно общаться определяет во многом их успешность в сфере социальных и личных взаимоотношений и, в целом, дальнейшую карьерную и личностную успешность молодых специалистов. При этом показательно, что сами студенты признают недостаточную подготовку в сфере профессиональной коммуникации и культуры речи. Опрос студентов II курса экономического факультета Белорусской государственной сельскохозяйственной академии (специальность «Международные экономические отношения») показал, что 80 % из них хотели бы повысить уровень своей подготовки по культуре профессиональной речи, овладеть законами и правилами делового общения, публичных выступлений.

Проблемы формирования коммуникативной компетентности специалистов широко представлены в исследованиях многих ученых (И. Л. Бим, М. Д. Вятютнева, Д. И. Изаренкова, И. А. Зимней, А. Н. Щукина и др.). Коммуникативную компетентность [1] можно рассматривать как сложное, интегральное образование, в структуру которого входят:

- 1) когнитивный компонент, который включает знание вербальных и невербальных средств общения, знание особенностей, структуры, функций профессионального общения;
- 2) мотивационно-ценностный компонент, включающий готовность к реализации коммуникативной компетенции в профессиональном общении;
- 3) эмоционально-волевой компонент, обеспечивающий умение воздействовать на слушателей, управлять их вниманием;
- 4) поведенческий компонент, заключающийся в реализации коммуникативной компетенции непосредственно в условиях профессионального и делового общения.

Кроме того, в составе коммуникативной компетентности специалиста можно выделить базовые компетенции (собственно языковую, коммуникативную, профессионально-этическую) и субкомпетенции: социолингвистическую, психолингвистическую, лингвокультурологическую (понимание сущности взаимодействия языка и культуры, знание национальных особенностей общения), информационную, прагматическую, риторическую, логическую.

Составляющими коммуникативной компетентности являются высокий уровень владения языком, его выразительными лексическими, грамматическими, стилистическими средствами; эффективное и уместное использование жанрового разнообразия профессиональной речи; владение логическими и языковыми средствами убеждающей аргументации; знание риторических правил и законов общения в различных деловых и профессиональных ситуациях; умение оформлять устные и письменные тексты в зависимости от специфики адресата и аудитории и т. д. Реализация коммуникативной компетентности экономиста тесно связана также с его личностными качествами (эмоционально-волевыми, креативными, суггестивными, перцептивными), с владением технологией общения и контакта, знанием психологических особенностей личности.

Требования к профессиональной коммуникативной компетентности менеджеров, экономистов, деловых людей включают такие качества речи и речевого поведения, как правильность, точность, ясность, выразительность, богатство языка; логичность, аргументированность, доказательность приводимых положений, умение отстаивать свою точку

зрения в споре; умение слушать партнера по общению, тактичность, внимательность; способность грамотно выстраивать стратегию речевого поведения в служебных ситуациях общения. В итоге целый комплекс форм и методов по формированию у студентов коммуникативной компетентности должен быть направлен на овладение системой речевых умений и навыков, позволяющих эффективно решать профессиональные задачи.

Отметим, что профессиональные коммуникативные умения и навыки специалиста не формируются спонтанно. С 2012 учебного года на экономическом факультете Белорусской государственной сельскохозяйственной академии преподается специализированный модуль по выбору студентов «Психология межличностных отношений» (34 аудиторных часа), целью которого является формирование у студентов психолого-педагогических компетенций, обеспечивающих эффективное решение профессиональных и социально-личностных проблем, продуктивное выполнение разнообразных социально-профессиональных задач, включая психологические, управленческие, коммуникативные, акмеологические.

Освоение студентами знаний по психологии межличностных отношений обеспечит успешность решения многих социально-производственных проблем по выстраиванию конструктивных отношений с коллегами по работе, деловыми партнерами, умению решать конфликтные ситуации, достигать успеха в профессиональной деятельности и т. д.

Эффективными формами учебной работы по формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов-экономистов является применение различных инновационных средств и методов обучения: создание проектов, подготовка публичных выступлений, дискуссионное обсуждение профессионально важных проблем, разыгрывание проблемных ситуаций, подготовка видеofilьмов 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, стилистическое редактирование текстов, 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.

Эффективное управленческое общение подразумевает овладение многими коммуникативными умениями и навыками. К ним относятся: умение профессионально слушать, умение конструктивно критиковать, решать производственные и межличностные конфликты, создавать конструктивную творческую атмосферу совещаний и деловых бесед.

Способность эффективно выстраивать личностное и социально ориентированное общение с коллегами по работе, владение искусством управленческого воздействия, проявление эмпатии к сотрудникам, выбор эффективного стиля руководства – мощное средство повышения результативности труда коллектива.

Библиографические ссылки

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–44.
2. Крюков Д. Н. Инновационный потенциал информационной образовательной среды // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 106–110.
3. Чуфаровский Ю. В. Психология общения в становлении и формировании личности. М. : Изд-во «Социально-политическая мысль», 2004. 208 с.

© Шатравко Н. С., 2018

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА НА РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЕНЕДЖЕРА

Г. А. Шунаева

*студентка, Костанайский государственный университет
имени А. Байтурсынова
г. Костанай, Республика Казахстан*

Обосновывается необходимость целенаправленного формирования у менеджеров управленческих навыков, анализируются результаты проведения разработанного с этой целью социально-психологического тренинга.

Ключевые слова: управленческая деятельность, менеджер, социально-психологический тренинг.

INVESTIGATION OF THE INFLUENCE OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING ON DEVELOPMENT OF MANAGER'S MANAGERIAL SKILLS

The necessity of purposeful formation of managers' managerial skills is substantiated, the results of the socio-psychological training developed for this purpose are analyzed.

Keywords: managerial activity, manager, social and psychological training.

Одной из существенных задач современной науки является исследование проблем становления и развития человека как профессионала в различных сферах деятельности. В качестве одной из таких сфер выступает управленческая деятельность. На современном этапе управление рассматривается как один из важнейших ресурсов развития общества.

Исследование путей совершенствования управления экономическим развитием в Казахстане, принимая во внимание зарубежный опыт, выдвигает на передний план проблему корпоративного управления, а также развития управленческих навыков менеджера.

Современные менеджеры это – управленцы различного уровня, наделенные полномочиями и обладающие ответственностью в области принятия решений по конкретным видам деятельности организации. К менеджеру любого уровня управления предъявляются высокие требования, он должен выполнять ряд управленческих ролей, иметь способности к руководству.

Являясь субъектом осуществления управленческой деятельности, менеджеры играют в организации ряд разнообразных ролей. Среди них можно выделить три ключевые роли.

Во-первых, это роль по принятию решения, выражающаяся в том, что менеджер определяет направление движения организации, решает вопросы распределения ресурсов, осуществляет текущие корректировки и т. п.

Во-вторых, это информационная роль, состоящая в том, что менеджер собирает информацию о внутренней и внешней среде, распространяет информацию в виде фактов и нормативных установок и, наконец, разъясняет политику и основные цели организации. От того, насколько менеджер владеет информацией, насколько он может ясно и четко доводить информацию до членов организации, очень сильно зависит результат его работы.

В-третьих, менеджер выступает в качестве руководителя, формирующего отношения внутри и вне организации, мотивирующего членов организации на достижение целей, координирующего их усилия и, наконец, выступающего в качестве представителя организации [1, с. 48].

На современном этапе обозначился ряд трудностей, решение которых является важным шагом для перехода на новую ступень развития управленческой сферы в Республике Казахстан.

Одной из главных проблем современного менеджмента в Казахстане является проблема качества управленческих кадров. Это связано с тем, что мало людей, имеют реальный опыт управленческой работы, подкрепленный знаниями в области психологии управления. Стоит отметить, что овладение знаниями в этой области невозможно без получения соответствующих практических навыков.

Практическая управленческая деятельность во многих организациях лишь частично опирается на научные разработки в сфере психологии управления. В большей мере она базируется на эмпирическом опыте конкретных управленцев, сложившейся практике, обобщении позитивного опыта.

Важная роль, которую играют менеджеры, актуализирует необходимость всестороннего научного изучения данной профессиональной группы, ее места в социальной структуре общества, проблемы формирования культуры управления [2, с. 3].

На сегодняшний день остро стоит вопрос о способах и методах, эффективно влияющих на развитие управленческих навыков менеджеров. Одним из таких методов развития управленческих навыков мы считаем социально-психологический тренинг.

В связи с этим нами было проведено исследование влияния социально-психологического тренинга на развитие управленческих навыков менеджера.

Выборку, на которой проводилось исследование, составили менеджеры организации в возрасте 23–34 лет, всего 22 человека.

Проведя теоретический анализ источников по данной проблеме, мы выделили несколько ключевых управленческих навыков, которые мы будем развивать:

- управление временем (тайм-менеджмент);
- управление без стресса (стресс-менеджмент);
- навыки эффективного общения;
- лидерство;
- мотивирование.

Для психодиагностического исследования были использованы следующие методики:

- методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерса);
- методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач (Т. Элерса);
- методика диагностики лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий);
- методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2).

Результаты первичной диагностики по методике «Диагностика личности на мотивацию к успеху», средний показатель которой составил 11 баллов, свидетельствуют о среднем уровне мотивации к достижению успеха с тенденцией к низкому.

Средний показатель по методике «Диагностика личности на мотивацию к избеганию неудач» составил 17 баллов, что свидетельствует о высоком уровне мотивации к избеганию неудач.

По результатам методики «Диагностики лидерских способностей» средняя сумма баллов 30, лидерские качества выражены средне. Анализируя ответы большинства респондентов, отмечается чувство неуверенности, а также боязнь публичных выступлений.

Показатели методики «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)» по фактору коммуникативные умения варьируются от 0,47 до 0,65, что соответствует среднему и ниже среднего уровням; по фактору организаторские умения от 0,66 до 0,72, что соответствует среднему и высокому уровням. Общий результат свидетельствует о характерном среднем уровне проявления коммуникативных и организаторских умений.

После первичной диагностики нами был проведен тренинг, состоящий из 5 блоков: «Межличностные коммуникации», «Мотивация», «Тайм-менеджмент», «Стресс-менеджмент» «Лидерство».

Формы проведения тренинга включала в себя мини-лекции (краткий теоретический блок информации по заданной теме), а также ролевые и деловые игры, кейсы, мозговые штурмы, дебаты и т. п.), позволившие получить конкретные практические навыки.

Лекции включали в себя изучение таких тем как «Практическое применение различных методов планирования», «Эффективное распределение времени», «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях», «Стратегии эффективной мотивации».

Результатом исследования, состоящего из организационного, диагностического, конструирующего блоков, явилась положительная динамика индивидуально-психологических характеристик личности менеджеров.

Произошли значимые изменения в предпочитаемых стратегиях и тактиках поведения менеджеров в конфликтных ситуациях. Респонденты стали выбирать наиболее эффективные стратегии поведения в конфликтной ситуации, такие как сотрудничество и компромисс.

После проведения тренингов наблюдалась позитивная динамика управленческих компетенций по критериям «умение наладить групповую работу, формировать команду».

В результате тренинговой работы произошел сдвиг показателей направленности личности менеджеров в сторону повышения направленности на деловое сотрудничество. Снизилась направленность на официальную субординацию, собственные достижения, на власть, на соперничество и доминирование в отношениях за счет роста направленности на результат и интересы дела, но не в ущерб деловым отношениям.

Овладение стратегиями эффективной мотивации повлияли на направленность менеджеров, которая проявилась в высоко развитой потребности в достижениях (мотивация достижения цели, успеха). Произошли качественные изменения в мотивации и удовлетворенности респондентов своей деятельностью.

Снизилось число сотрудников, связывающих эффективное использование своего рабочего времени с ориентацией на заработную плату и служебный статус. Усилилась ориентация на использование полученных навыков для решения личных дел, для самореализации.

Особый интерес представляли измерения показателей повторной диагностики, результаты которой показали:

- среднегрупповой результат по методике диагностики личности на мотивацию к успеху составил 16 баллов, что свидетельствует о среднем уровне мотивации к успеху с тенденцией к высокому;

- по методике диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач результат составил 17 баллов, что означает средний уровень мотивации к избеганию неудач;

- по результатам методики «Диагностики лидерских способностей» средняя сумма баллов 35, а это значит, что лидерские качества у большинства респондентов стали более выражены;

- по методике КОС (фактор коммуникативные умения) показатели варьируются от 0,50 до 0,65, что соответствует среднему уровню; по фактору организаторские умения разброс показателей от 0,68 до 0,75, что соответствует высокому уровню.

Сравнение изменений результатов первичной и вторичной диагностики после проведенного эксперимента позволяют сделать вывод о положительном влиянии социально-психологического тренинга на развитие управленческих навыков.

Исследование показало, что комплекс тренинговых занятий, направленный на развитие управленческих навыков и стратегий, используемых при их реализации, является эффективным средством развития управленческих навыков менеджеров.

Это открывает новые перспективы в решении проблемы качества управленческих кадров, а также повышения эффективности системы управления в организациях.

Библиографические ссылки

1. Хасбулатов Р. И. Международное предпринимательство. М. : Проспект, 2015. 818 с.
2. Аюрова В. А. Формирование управленческой культуры менеджера-руководителя : автореферат дис. ... канд. филос. наук. Улан-Удэ, 2011. 25 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК УСЛОВИЕ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ПОДХОДА В ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ АБОРТОВ

С. А. Воробьева

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

Е. Н. Кравцова

*студент, Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь
E-mail: lena2306k@mail.ru*

Анализируется проблема снижения количества искусственных прерываний беременности, обосновывается необходимость в решении этой проблемы основанного на межведомственном взаимодействии проектного подхода, описывается процесс реализации такого проекта с учащимися колледжа.

Ключевые слова: искусственное прерывание беременности, профилактические мероприятия, проектный подход, межведомственное взаимодействие.

SOCIAL PROJECT AS THE CONDITION OF THE INTERDEPENDENT APPROACH IN PRIMARY ABORTION PREVENTION

Анализируется проблема снижения количества искусственных прерываний беременности, обосновывается необходимость в решении этой проблемы основанного на межведомственном взаимодействии проектного подхода, описывается процесс реализации такого проекта с учащимися колледжа.

Ключевые слова: искусственное прерывание беременности, профилактические мероприятия, проектный подход, межведомственное взаимодействие.

На сегодняшний день проблема высокого количества абортс актуальна для Республики Беларусь. Несмотря на то, что статистика указывает на снижение числа абортс в последние 2–3 года, тем не менее, данный показатель продолжает оставаться на высоком уровне. Согласно данным, приведенным в официальном статистическом сборнике Министерства здравоохранения Республики Беларусь, в 2016 году было совершено 27 467 абортс (71 % из них приходится на женщин в возрасте от 15 до 20 лет). Зарегистрировано 1190 случаев прерывания беременности в возрасте от 15 до 20 лет и 9 случаев искусствен-

ных аборт у подростков 14 лет и младше. Отметим также, что 13,6 % женщин прерывали первую беременность. В современных условиях аборт расценивается как средство регулирования рождаемости, что тесно связано с демографической ситуацией в стране: старение населения, влекущее за собой увеличение расходов на пенсионное обеспечение нетрудоспособных граждан и др.

Искусственное прерывание беременности несет множество негативных последствий – медицинских, социальных, экономических. Среди них можно выделить развитие различных гинекологических, опухолевых заболеваний, бесплодие, психические расстройства в форме постабортного синдрома.

В настоящее время предпринимаются меры направленные на снижение числа аборт, среди них можно выделить уменьшение списка социальных показаний для прерывания беременности, введение обязательного предабортного консультирования, развитие национальной службы планирования семьи, меры направленные на профилактику аборт предусматривает действующая программа демографической безопасности. Мероприятия по профилактике аборт проводятся в учреждениях здравоохранения, образования, данным направлением занимаются специалисты территориальных центров социального обслуживания населения, активную позицию в профилактике аборт занимают общественные благотворительные организации. Однако в настоящее время отсутствует постоянное, целенаправленное и всестороннее взаимодействие перечисленных учреждений по вопросам профилактики аборт. Добиться эффективности профилактических мероприятий, на наш взгляд, возможно только в условиях систематической, целенаправленной работы, при организации межведомственного подхода. Межведомственный подход представляет собой процесс объединения ресурсов органов государственной власти, местного самоуправления, организаций различных ведомств для осуществления мероприятий по реализации прав граждан, решения и предупреждения их социальных проблем [1].

Для работы по профилактике аборт нами был выбран актуальный и широко применяющийся в различных сферах, в том числе и социально-психологической работе, проектный подход. Проект представляет собой описание конкретной ситуации, которая может быть улучшена и конкретных методов и шагов по ее реализации, является наиболее приемлемой конкретной и выполнимой формой управления деятельностью. На наш взгляд непосредственно проектный подход позволит в короткие сроки, рационально, систематизировано и целенаправленно обеспечить сотрудничество различных субъектов социальной сферы и тем самым добиться эффективности в осуществлении деятельности по профилактике аборт.

Для реализации идей проекта целесообразно: во-первых, привлечь медицинских работников к профилактической деятельности в учебных заведениях, что позволит наиболее полно раскрыть проблему и последствия аборт перед молодежью; во-вторых, наладить сотрудничество социально-педагогической и психологической службы учреждений образования (колледжи, лицеи) со специалистами по социальной работе и психологами территориальных центров социального обслуживания населения (далее – центр), в обязанности которых входит профилактическая работа в данном направлении. Психологи центра специально подготовлены по вопросам психологии материнства, кризисной беременности, имеют право проводить доабортное консультирование и владеют соответствующими диагностическими методиками. В-третьих, обеспечить сотрудничество женских консультаций с центрами, куда женщины, в ситуации кризисной беременности могут обратиться за бесплатной юридической консультацией, психологической помощью, при необходимости женщине может быть предоставлено проживание в кризисной комнате отделения социальной адаптации и реабилитации. В-четвертых, организовать работу женских консультаций и общественных благотворительных организаций, которые могут оказывать материальную, психологическую помощь. В-пятых, еще одним направлением сотрудничества можно выделить взаимодействие женских консультаций с другими учреждениями здравоохранения. В-шестых, в случае необходимости, привлечь священника к работе

с учащейся молодежью района, а также в женских консультациях с женщинами разных категорий.

Очевидно, что на сегодняшний день ситуация по абортам складывается таким образом, что профилактической деятельности только медицинских учреждений недостаточно, ведь проблема искусственного прерывания беременности является не только проблемой здравоохранения, но и проблемой иных структур. Только при условии межведомственного взаимодействия можно добиться определенного эффекта.

В связи с этим нами, при участии УСЗ «Территориальный Центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Бобруйска» и УЗ «Бобруйская центральная больница» был разработан социальный проект «Аборт – счастье за борт!».

Цель проекта: первичная профилактика абортов среди жителей Первомайского района г. Бобруйска посредством реализации межведомственного взаимодействия учреждений социальной сферы.

Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие задачи: диагностика отношения к проблеме абортов среди населения Первомайского района г. Бобруйска; организация взаимодействия учреждений социальной сферы Первомайского района г. Бобруйска по повышению качества и доступности услуг первичной профилактики абортов; разработка и внедрение новых методик по профилактике абортов; профессиональный и личностный рост сотрудников учреждений социальной сферы по проблеме профилактики абортов.

На первом этапе реализации нами проведена диагностика отношения к проблеме абортов среди населения Первомайского района г. Бобруйска. Для опроса учащейся молодежи были использованы следующие методики: Анкета для выявления отношения к репродуктивному здоровью и опросник «Отношение к здоровью» Р. А. Березовской. В анкетировании приняли участие учащиеся УО «Бобруйский государственный колледж им. А. Е. Ларина». Общее количество опрошенных составило 29 человек из которых 27 девушки и 2 юноши в возрасте от 14 до 17 лет. Большинство респондентов – 62 % положительно относятся к формированию у молодежи правильного отношения к своему репродуктивному здоровью, 17 % – скорее положительно, чем отрицательно. Очевидно, что большинство молодых людей осознают необходимость сохранения и укрепления репродуктивного здоровья. Однако значительная часть респондентов, а именно 21 % – затрудняются ответить на данный вопрос. Можно предположить, что это связано с нечетким представлением о том, какой смысл вкладывается в понятие «репродуктивное здоровье», а также неясно, что включает в себя понятие «правильное отношение к репродуктивному здоровью». При ответе на вопрос о том, с какого возраста необходимо формировать у молодежи правильное отношение к своему репродуктивному здоровью мнения респондентов разошлись, были приведены разные варианты возраста, интерес представляет тот факт, что был дан ответ – с рождения. Рассматривая вопросы, касающиеся взаимоотношений между полами можно отметить, что у большинства опрошенных нами учащихся – 55 % никогда не возникало проблем связанных с отсутствием необходимых знаний в вопросах взаимоотношений между полами, периодически подобные проблемы испытывают 45 % опрошенных. Среди интересующих вопросов отношений между полами на первом месте выступают вопросы, касающиеся психологических аспектов взаимоотношений, их выбрали 48 % респондентов. Физиологические особенности мужского и женского организма, способы ранней диагностики беременности и ее предупреждение до момента начала проекта практически никого не интересовали, но в процессе проведения мероприятий большинство участников высказали благодарность организаторам проекта за интересные занятия, грамотно преподнесенную информацию, что дало основание полагать о начальной эффективности деятельности.

Как способ получения информации по вопросам отношения между полами 21 % респондентов выделяют беседы с родителями, из личного опыта и наблюдений получают подобную информацию также 21 % опрошенных, 17 % учащихся предпочитают беседы

с друзьями. Оставшиеся респонденты предпочитают несколько способов получения информации, среди которых СМИ, личный опыт, беседы с родителями, друзьями, консультации с педагогом социальным и учителями. Видно, что учащиеся используют различные способы получения информации, однако среди основных можно выделить беседы с родителями и друзьями, а также личный опыт и наблюдения. При этом в случае возникновения проблем во взаимоотношениях с партнером за советом к матери обратятся 38 % респондентов, к матери и отцу обратятся – 3 % опрошенных, попросят совета у других родственников – 3 %, к друзьям в таком случае за советом обратятся – 17 % респондентов, к матери и друзьям – 3 %, спросят совет у друзей и медицинского работника – 3 %, не станут обращаться за советом ни к кому – 21 % и не дали ответ на этот вопрос – 3 % опрошенных. Отметим, что значительное количество обучающихся обращаются к родителям с целью получения информации и советами, связанными с проблемами взаимоотношений, это является положительной тенденцией и говорит о том, что в семьях уделяют внимание вопросам полового воспитания.

Большинство опрошенных респондентов отмечают, что в школе, где они ранее обучались, регулярно проводились беседы, посвященные особенностям мужского и женского организма и специфике взаимоотношений полов. Личный опыт сексуальных отношений имеют 10 % от общего количества опрошенных нами обучающихся. Все они ответили, что к вступлению в половые отношения их побудила любовь и влюбленность, так же все респонденты живущие половой жизнью не жалеют о начале сексуальных отношений. При первом сексуальном контакте средства контрацепции использовали 67 % респондентов имеющих опыт сексуальных отношений, 33 % – не пользовались контрацептивами. По мнению респондентов, живущих половой жизнью, от начала сексуальных отношений молодых людей удерживает отсутствие достойного полового партнера, либо это происходит от скуки. Большинство опрошенных нами учащихся считают допустимыми сексуальные отношения до брака: 45 % допускают сексуальные отношения до брака с будущим мужем (женой), по мнению 17 % респондентов такие отношения возможны, если это настоящие чувства, 14 % опрошенных не находят связи между браком и началом сексуальных отношений считая, рассматривая секс, как средство удовлетворения физиологических потребностей. Считают, что сексуальные отношения допустимы до брака в случае, если это настоящие чувства или с будущим мужем (женой) 3 % респондентов. Лишь 17 % опрошенных нами обучающихся высказали мнение, что сексуальные отношения допустимы только в браке и 3 % на данный вопрос предпочли не отвечать. К ранней беременности и деторождению большинство опрошенных относятся отрицательно – 48 %, скорее отрицательно, чем положительно – 28 %, остальные затруднились дать ответ.

В дальнейшем, проектом предусмотрен охват еще трех колледжей, расположенных на территории Первомайского района г. Бобруйска. Также в рамках диагностического направления будет проведен рисуночный тест с беременными женщинами, посещающими женскую консультацию. В конце марта запланирован экспертный опрос среди сотрудников учреждений социальной сферы с целью предварительной оценки пилотной версии проекта.

В настоящее время проведен ряд мероприятий по проекту: акция «Скажи безопасной любви ДА», кейс «Демографические и социальные аспекты сохранения репродуктивного здоровья», размещена информация о проекте в социальных сетях, на сайте центра, информация о проекте есть в Instagram. Также в рамках проекта работает «Школа отцовства» (цель – воспитание семейных ценностей у юношей, формирование ответственного отношения к отцовству). Занятия проводит врач-нарколог на добровольной основе.

Ожидаемые результаты проекта определены следующими критериями: количественный (охват общественности около 1,5 тыс. чел.), показатель общественного мнения (освещение в СМИ – не менее 15 заметок), показатели социального развития личности участников и организаторов проекта (снижение числа абортов, сформированность у юношей

и мужчин ценностного отношения к отцовству и семейным ценностям; обогащение специалистов знаниями, умениями и навыками в первичной профилактике абортов при постоянном и целенаправленном взаимодействии).

Библиографическая ссылка

1. Воложина О. И. Межведомственное взаимодействие – основа социального сопровождения в организациях социального обслуживания [Электронный ресурс]. URL: <https://ppt-online.org/126808> (дата обращения: 22.11.2017).

© Воробьева С. А., Кравцова Е. Н., 2018

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КВАЛИФИКАЦИЙ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ

Н. А. Дубинко

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

На основе анализа проблемы профессионального развития руководящих кадров делается вывод о высокой значимости менеджерской компетентности, обосновывается необходимость сведения в единую систему критериев (профессиональных и личностных) к будущему управленцу и формирование национальной системы квалификаций.

Ключевые слова: управленческая деятельность, государственные служащие, система квалификации, профессиональная компетентность, управленческая компетентность, корпоративная компетентность.

FORMATION OF THE NATIONAL QUALIFICATION SYSTEM IN THE FIELD OF MANAGEMENT

На основе анализа проблемы профессионального развития руководящих кадров делается вывод о высокой значимости менеджерской компетентности, обосновывается необходимость сведения в единую систему критериев (профессиональных и личностных) к будущему управленцу и формирование национальной системы квалификаций.

Ключевые слова: управленческая деятельность, государственные служащие, система квалификации, профессиональная компетентность, управленческая компетентность, корпоративная компетентность.

Особенностью управленческой деятельности как одной из разновидностей профессиональной деятельности является необходимость работающего в ней человека постоянно действовать с учетом многочисленных нормативных предписаний, законодательных актов, внешней регламентации. В существующих исследованиях профессионального становления руководящих кадров преобладает акцент на юридическом, экономическом и управленческом аспектах этого процесса. И хотя отмечается высокая значимость в нем личностных преобразований, все же психологические основы такого становления остаются недостаточно изученными и систематизированными [2; 4]. Проведенный теоретический анализ проблемы профессионального становления руководителя как личности и профессионала показал, что в современных исследованиях зачастую за рамками исследований остаются вопросы преобразования личности государственных служащих в ходе их профессионального становления [3].

Если рассматривать профессиональное развитие руководящих кадров, то оно складывается из двух аспектов таких как: 1) профессионально-квалификационное развитие, которое связано, прежде всего, с обучением и самообразованием кадров (повышение компетентности); 2) профессионально-должностное развитие, которое, в свою очередь, связано в основном с решением задач служебно-карьерного роста, рациональным использованием способностей каждого работника. За прошедшее время с начала века человеческий капитал стал важнейшим фактором социально-экономического развития, ведется формирование экономики, основанной на знаниях, передовые технологии внедряются во все без исключения сферы жизнедеятельности общества. Курс на инновационное развитие, при-

нятый белорусским государством и обществом кардинально меняет требования к квалификации и компетентности кадров, в особенности кадров в сфере управления [6; 8].

В последнее десятилетие в европейских странах проводится разработка национальных систем квалификаций, направленных на упорядочение существующего разнообразия форм образования и обучения. Задача национальных систем квалификаций состоит в обеспечении возможности выстраивания многочисленных траекторий обучения, приводящих к получению конкретной квалификации и повышению квалификационного уровня, а также четких процедур официального признания полученных квалификаций [4; 5].

Отметим, что достижение высокого уровня социально-экономического развития страны невозможно без наличия во всех отраслях народного хозяйства высококвалифицированных кадров. Задача оценки соответствия фактической деятельности руководителя стандартам профессионального поведения потребовала учета сложившегося разделения управленческого труда в системе государственных органов Республики Беларусь. Узкая специализация содержания деятельности руководителей обеспечивает более высокое качество принимаемых управленческих решений [1; 3].

С целью определения круга выполняемых задач данных должностных лиц нами был проведен комплексный анализ ряда нормативных правовых актов. По результатам анализа можно сделать вывод о том, что профессиональная или техническая компетентность играет ключевую роль у линейных руководителей и руководителей нижнего уровня управления. На более высоких уровнях управления постепенно все большую роль начинает играть управленческая (менеджерская/ административная) компетентность, а также корпоративная компетентность.

Концепция компетентностного подхода к формированию учебных программ подготовки руководящих кадров активно реализуется в США и в большинстве стран Западной Европы. В последнее время данный подход получил широкое распространение и в постсоветских странах, в том числе в Беларуси. Вместе с тем именно на базе компетентностного подхода наблюдаются интеграционные процессы в образовательной сфере.

Начиная с момента подписания Болонской Декларации (1999 г.) начинает развиваться общая квалификационная структура Европейского пространства высшего образования (ЕНЕА). Складывается так называемая Европейская система квалификаций. В области высшего образования решение о разработке комплексной системы квалификаций было принято на конференции министров образования стран-членов Европейского Союза по вопросам развития Болонского процесса (Берлин, сентябрь 2003 г.) [5].

Процесс формирования системы квалификаций не означает отход от компетентностного подхода в образовании. В данном случае наблюдается органичное включение и более детальная систематизация принципов компетентностного подхода. ЕСК является рамочной конструкцией, описывающей обобщенную структуру квалификаций образования всех уровней, сопоставимую с национальными системами квалификаций образования.

Требования к деловым и личностным качествам руководящих кадров содержатся в различных документах, в том числе и в нормативных правовых актах. В частности, критерии оценки деятельности руководящих кадров определены более чем в 30 нормативных правовых актах, которые приняты в развитие Закона Республики Беларусь «О государственной службе» от 14 июня 2003 г. № 204-З (далее – Закон о государственной службе) и Директивы Президента Республики Беларусь от 11 марта 2004 г. № 1 «О мерах по укреплению общественной безопасности и дисциплины». Детализированные критерии оценки деятельности руководящих кадров содержатся в постановлении Совета Министров Республики Беларусь от 25 июня 2004 г. № 759 «О критериях оценки работы руководящих кадров республиканских органов государственного управления, иных государственных организаций, подчиненных Правительству Республики Беларусь, облисполкомов и Минского горисполкома». Республиканские и местные органы государственного управления приняли на основе этого постановления аналогичные нормативные правовые акты.

Как видим, все нормативные правовые акты в указной сфере можно классифицировать на две группы:

- 1) определяют перечень деловых и личностных качеств, раскрывают их содержание;
- 2) содержат требования, которые могут быть отнесены к названным качествам, например, соблюдение исполнительской дисциплины, качество работы с обращениями граждан, служебная этика.

Рассмотрим несколько критериев управленческой компетентности:

– критерий «Базовые профессиональные компетенции» определяет требования к знаниям и умениям, используемым в профессиональной деятельности, и зависит от ряда особенностей профессиональной деятельности: объёма и сложности используемой информации, множественности (вариативности) способов решения профессиональных задач, необходимости выбора или разработки этих способов, степени неопределённости рабочей ситуации и непредсказуемости ее развития;

– критерий «Степень ответственности» определяет общую компетентность руководителя и связан с масштабом деятельности, ценой возможной ошибки, ее социальными, экологическими, экономическими и другими последствиями, а также с полной реализацией в профессиональной деятельности основных функций руководства (целеполагание, организация, контроль, мотивация исполнителей);

– критерий «Уровень самоуправления» определяет требования к степени самоорганизации руководителя, определяющей его способность к непрерывному развитию и рациональной организации деятельности.

Таким образом, перечень требований к руководящим кадрам иногда называется спецификацией работы, профилем должности. Информация в нем должна быть структурирована, сведена в единую систему критериев (профессиональных и личностных) к будущему управленцу. Формирование национальной системы квалификаций послужит толчком для модернизации всей системы профессионального образования, с одной стороны, комплекса отношений между сферой труда и образования – с другой. Это в свою очередь создаст рынок квалификаций, который заменит существующий рынок дипломов.

Библиографические ссылки

1. Бакушев В. В., Литвинцева Е. А., Турчинов А. И. Государственная служба США, Германии, Франции, Великобритании: организация и регулирование / под ред. В. В. Бакушева. М. : Изд-во РАГС, 2004. 164 с.

2. Болонская конференция по системам квалификаций: заключительный отчёт [Электронный ресурс] // Департамент международного сотрудничества Министерства образования и науки Российской Федерации. 2012. URL: http://dic.edu.ru/international_community/projects/bol/1375/ (дата обращения: 19.01.2012).

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

4. Коулз М., Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда. М. : РИО ТК им. А. Н. Коняева, 2009. 115 с.

5. Муравьева А. А. Международный опыт формирования национальной системы квалификаций // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 62–69.

6. Радаев В. В. Новый институциональный подход: построение исследовательской схемы // Журнал социологии и социальной антропологии. 2001. Т. 4. № 3. С. 109–130.

7. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4 (№ 1337). С. 138–142.

© Дубинко Н. А., 2018

ВНЕКОНТЕКСТНАЯ ДИСКУССИЯ В ПРОЕКТИРОВАНИИ

Е. Э. Кригер

*профессор, Российский государственный гуманитарный университет,
г. Москва, Российская Федерация*

Даётся сущностное описание проектной деятельности. Указывается на возможности дискуссии как средства интенсификации создания проекта, даётся характеристика внеконтекстной дискуссии, предметом которой является процесс аргументации сложных вопросов, возникающих в ходе обсуждения содержания проекта.

Ключевые слова: проектная деятельность, внеконтекстная дискуссия, аргументация.

EXTRACT CONTEST DISCUSSION IN DESIGN

The essential description of project activity is given. The possibility of discussion as a means of intensifying the creation of the project is pointed out, the characteristic of out-of-context discussion is given, the subject of which is the process of argumentation of complex issues arising during the discussion of the content of the project.

Keywords: project activity, out-of-context discussion, argumentation.

Динамичное развитие современного мира, приводит к необходимости обращения к проектной деятельности, позволяющей принимать вызовы происходящего, вносить свои изменения в действительность, выстраивать новое видение стратегии решения задач. В этой статье речь пойдет о внеконтекстной дискуссии, которая может быть использована в процессе проектирования.

Проектирование предполагает создание проекта, как прообраза какого-либо прототипа образа, плана, деятельности. В ходе чего происходит анализ какой-либо сложной социально-значимой проблемы; постановка цели проекта; выбор средств ее достижения; поиск и обработка информации о разных факторах, обуславливающих проблему, ее анализ и синтез; оценка полученных результатов и выводы. Проектирование носит практический характер, имеет важное прикладное значение и позволяет решать насущные задачи, в новых условиях, с опорой на уже сложившиеся методологические предпосылки. Осуществляется проектирование либо одним человеком, либо группой людей.

В работе над проектом может быть использована внеконтекстная дискуссия. Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) аргументированное обсуждение сложного вопроса или проблемы. Дискуссия позволяет интенсифицировать процесс создания проекта на каждом его этапе, создает условия для активизации деятельности группы по созданию проекта, открытого выражения всеми участниками своей позиции и отношения. Дискуссия как метод взаимодействия является эффективным условием организации проектной деятельности.

Внеконтекстную дискуссию мы рассматриваем как особый вид дискуссии, обладающий своими характеристиками. Под внеконтекстной дискуссией мы понимаем такой вид дискуссии, содержание обсуждаемой проблемы в которой, строится не по поводу самого предмета проекта, а по поводу процесса аргументации сложных вопросов, возникающих в ходе обсуждения содержания проекта. Контекст задается самим содержанием. И тогда в поле внимания находятся не цели, содержание, этапы реализации проекта и его предполагаемый результат, которые могли бы выступить основным контекстом обсуждения.

А предметом дискуссии выступают внеконтекстные вопросы, которыми являются ошибки аргументации, возникающие при обсуждении проблемы, решаемой проектом.

Среди ошибок аргументации можно назвать такие, как ложная очевидность, смещение смысла, абсурдность идеи, отсутствие легитимности высказывания, недифференцированность аргумента и др.

Таким образом, построение проекта происходит и с использованием дискуссии. Метод дискуссии берет свое начало от идей древнегреческого философа Сократа, который вел диалоги со своими учениками. Назначение этих диалогов заключалось в опровержении высказывания противоположной стороны. В качестве ведущей добродетели Сократ считал истину, а в качестве основного порока – невежество. Свое внимание он обращал прежде всего на мышление. А под мышлением понимал поиск человеком истинного предназначения, открытие смысла самого себя, т. е. думание и мышление – это разные процессы. Думание предполагает поиск решения проблемы, в то время как мышление по Сократу – это обнаружение своего процесса открытия истины. На языке современной психологии его можно было бы определить, скорее, как рефлексию.

Все идеи, которые были предложены Сократом в полном объеме могут быть встроены во внеконтекстную дискуссию. Это позволяет не только породить проект, но и отнестись к нему так, чтобы этот проект был бы осмыслен, как один из путей поиска личного предназначения в той деятельности, которая отражена в проекте.

Метод ведения диалога Сократа складывался из трех составляющих:

1. Мейевтика (повивальное искусство). Он писал, что внутри каждого человека скрыта своя истина, своя правда, о которой он даже не подразумевает. И с помощью специальных вопросов можно прийти до этой истины. Этот процесс похож на принятие родов, его нужно специально вести, помогая выйти истине на свет. Такое искусство приводит к изменению сознания. Это не выступление ораторов, это процесс обращения через вопросы, заставляющие пересмотреть истину, найти опору в самом себе. Он указывал на то, что человек нуждается в «таком знании, в котором сочеталось бы умение что-то делать и умение пользоваться сделанным» [1, с. 42].

2. Поиск понятия. Вопросы, которые задавал Сократ были направлены на поиск сущности вещей, единичное должно проявиться в множественном. А в каждом множественном можно противопоставить единичный случай. Нужно дать определение понятию, используя метод индукции. Он отмечает, что «следует изучить правильность имен» [1].

3. Ирония. Это прием, который позволял высмеять то, что уже самому человеку казалось незыблемым, в чем он видел свою состоятельность, определенность. Там, где казалось, что человек уже сложился и не подлежит сомнению, Сократ направлял его пересмотреть это состоявшееся и подвергал его сомнению.

Поэтому организация внеконтекстной дискуссии может быть выстроена на основе анализа основной идеи проекта. Любая идея состоит из ключевых концептов. Их необходимость для описания проекта может быть подвергнута сомнению на основе ошибок аргументации, которые используют авторы проекта.

Библиографическая ссылка

1. Платон. Евтидем 297e // Диалоги ; общ. ред. А. Ф. Лосева и др. М. : Мысль, 1998. (Классическая философская мысль).

© Кригер Е. Э., 2018

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

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*

И. А. Аликин

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

Приведены данные исследования взаимосвязи креативности педагогов с их профессиональной мотивацией. Показано, что креативность негативно связана с эгоистической, конформной, авторитарной и родительской центрацией, удовлетворённостью мотива жизнеобеспечения и желаемым уровнем творческой активности на работе. Положительным образом креативность педагогов связана с методической центрацией и оценками реального уровня удовлетворения большинства базовых мотивов.

Ключевые слова: педагоги, креативность, профессиональная мотивация, педагогические центрации.

THE INTERRELATION OF CREATIVITY AND PROFESSIONAL MOTIVATION OF THE TEACHERS OF THE SECONDARY SCHOOL

The article presents the research data on the relationship between the creativity of teachers and their professional motivation. It is shown that creativity is negatively associated with an egoistic, conformal, authoritarian and parental center, the satisfaction of the life support motive and the desired level of creative activity at work. In a positive way, the creativity of teachers is associated with the methodological centering and assessing the real level of satisfaction of most basic motifs.

Keywords: teachers, creativity, professional motivation, pedagogical centers.

В Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» говорится о необходимости профессионального и творческого потенциала педагогических и руководящих работников образовательного учреждения [2]. Следует отметить в данном контексте, что собственно профессиональному аспекту деятельности педагога уделяется значительное внимание, как в исследованиях, так и в практике обучения. Гораздо меньше ясности в вопросах творческого потенциала [1; 4]. В понятийном аппарате психологической науки творческий, многовариативный характер решения задач жизнедеятельности связывается с тер-

мином «креативность» [3; 6; 7]. Современная эпоха предъявляет высокие требования к развитию креативности специалистов разных профессий, педагогической в особенности. Исследования креативности показывают, что она не является независимой характеристикой, связана с личностными особенностями. Особо важную роль играет её связь с мотивационной сферой личности. Вместе с тем, взаимосвязь креативности с мотивацией профессиональной деятельности у педагогов, не смотря на актуальность данной проблематики, не получила на настоящий момент должного исследовательского внимания.

В связи с этим на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения лицей № 9 «Лидер» города Красноярск было проведено исследование, в котором приняли участие 111 педагогов разных школьных параллелей, 15 мужчин и 96 женщин. В качестве методического обеспечения использовались: «Тест креативности» Е. П. Торренса; опросные методики: «Определение типа центрации – направленности педагогической деятельности» К. М. Левитана и «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана.

В основе методики К. М. Левитана лежит классификация шести типов центрации, фокусирующих педагогический труд в определённых направлениях:

- 1) конформная «К» центрация (ориентированность на мнение своих коллег);
- 2) эгоцентрическая «Я» (ориентация на собственные потребности);
- 3) гуманистическая «Г» (направленность на интересы детей);
- 4) авторитарная «А» (зависимость от оценок инспектирующих органов, мнения администрации);
- 5) ориентированная на родителей «Р»;
- 6) методическая «М» (ориентация на средства и методы обучения и воспитания, совершенствование педагогических технологий).

Методика «Мотивационная структура личности» В. Э. Мильмана позволяет выявить устойчивые мотивационные тенденции личности в их идеальной представленности и в реальном удовлетворении. Этим тенденциям соответствуют шкалы:

- 1) «П» (поддержание жизнеобеспечения): акцентирование своего внимания на де-нежном доходе, обеспечении себя и семьи необходимыми минимальными ресурсами;
- 2) «К» (комфорт): стремление к бесконфликтным ситуациям, к личному общению и развлечениям в качестве отдыха;
- 3) «С» (социальный статус): стремление быть замеченным, признанным, «самым-самым», занимать высокий пост.
- 4) «О» (общение): ориентированность на личное общение,
- 5) «Д» (общая активность): направленность личности на поиск новых знаний, видов деятельности, участие в общественных делах и мероприятиях;
- 6) «ДР» (творческая деятельность): устремленность к развитию способностей, поиску новых идей, впечатлений, расширению кругозора;
- 7) «ОД» (общественная полезность): желание быть полезным, увлекать за собой людей, брать ответственность как за себя, так и за коллектив.

Выраженность данных мотивационных тенденций диагностируется для двух сфер: житейской и рабочей. В соответствии с предметом исследования мы рассматриваем мотивационные характеристики рабочей сферы жизнедеятельности педагогов.

Методика «Тест креативности» Е. П. Торренса использовалась в варианте трёх суб-тестов его невербальной части, известной как «Фигурная форма теста творческого мышления Торренса» (Figural forms). Обработка результатов теста предполагает оценку пяти показателей: «беглость» (количественный показатель продуктивности), «оригинальность» (самобытность, оригинальность), «разработанность» (детальность), «сопротивление замыканию» (способность долгое время сохранять открытость новизне) и «абстрактность названий» (способность выделять главное, суть). Подсчитывается также общий уровень креативности.

В качестве метода статистической обработки применялся корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена.

Таблица 1

Взаимосвязь выраженности типов центрации педагога и показателей креативности

Тип центрации-направленности педагогической деятельности (тест К. М. Левитана)	Показатели креативности (тест Е. П. Торренса)						
	беглость	оригинальность	разработанность	сопротивление замыканию	абстрактность названий	гибкость	общий показатель
Конформная		–0,31 хх	–0,32 хх		–0,23 хх		–0,33 хх
Авторитарная							
Эгоцентрическая		–0,31 хх	–0,10 х				
Гуманистическая							
На родителей		–0,23 хх		–0,36 хх		–0,24 хх	–0,19 хх
Методическая	0,23 хх	0,59 хх	0,47 хх	0,47 хх	0,26 хх	0,55 хх	0,49 хх

Примечание. х – значимая корреляционная связь, соответствует 95 %; хх – высокосвязная связь – 99 %.

Как видим, положительным образом с показателями креативности (и следует отметить, что со всеми), связана только методическая центрация. То есть, учителя, чей интерес в большей мере ориентирован на содержательные вопросы профессиональной деятельности, способны порождать и более разнообразный, оригинальный, с более высокой степенью абстрагирования интеллектуальный продукт. Причинно-следственная направленность этой связи (креативность является предиктором содержательного интереса или наоборот) остаётся вопросом. Скорее можно говорить о взаимосвязи или даже проявлении единого мотивационно-когнитивного комплекса в структуре личности.

Авторитарная и гуманистическая центрации-направленности с креативностью не связаны. Как более креативные, так и менее креативные учителя с одинаковой вероятностью могут быть направлены на интересы детей и оценку администрации.

Направленность на мнение коллег и родителей, а также эгоцентрическая центрация связаны с креативностью обратным образом.

Данные о методической и родительской центрациях, на наш взгляд, могут быть соотнесены с результатами исследования причинного анализа успехов и неудач учеников классными руководителями. Было показано, что учителя, которые в причинном анализе апеллируют к характеристикам педагогической деятельности, более продуктивно реализуют профессиональные функции, а к «родительскому фактору» склонны обращаться менее продуктивные классные руководители [5].

Корреляционный анализ показателей креативности с показателями мотивов в методике Е. П. Мильмана выявил следующие тенденции. Более креативные учителя в идеальном варианте хотели бы более высоких уровней удовлетворения мотива поддержания жизнеобеспечения, и реальный уровень его удовлетворения оценивают более низко, чем их менее креативные коллеги. Более высок у них и желаемый уровень удовлетворения статусных мотивов. Интересно, что желаемый уровень творческой активности обратным образом связан с креативностью. Если попытаться это объяснить, то можно предположить, что более креативные учителя воспринимают свою творческую деятельность как само собой разумеющуюся, в то время как некреативные нуждаются в специальных формах, где «творчество» скорее задавалась бы извне.

**Взаимосвязь выраженности мотивационных тенденций (тест В. Э. Мильмана)
и показателей креативности у педагогов (тест Е. П. Торренса)**

		Беглость	Оригинальность	Разработанность	Сопротивление замыканию	Абстрактность аз- ваний	Гибкость	Общий показатель
Идеальное представление	поддержание жизнеобеспечения	0,23 х	0,22 х	0,26 хх	0,23 х	0,23 х		0,319 хх
	комфорт					0,19 х		
	социальный статус			0,23 х		0,20 х		0,23 х
	общение					0,25 хх		
	общая активность							
	творческая активность		–0,29 хх	–0,27 хх	–0,25 хх		–0,21 х	–0,33 хх
	общественная полезность							
Реальное удовлетворение	поддержание жизнеобеспечения		–0,25 хх	–0,21 х	–0,19 х			–0,24 х
	комфорт	0,24 х	0,28 хх	0,57 хх	0,29 хх	0,25 хх		0,64 хх
	социальный статус							
	общение		0,27 хх	0,39 хх	0,19 х	0,31 хх	0,21 х	0,40 хх
	общая активность	0,21 х		0,23 х			0,22 х	0,39 хх
	творческая активность			0,25 хх				0,22 х
	общественная полезность	0,23 х	0,32 хх	0,48 хх	0,46 хх			0,53 хх

Примечание. х – значимая корреляционная связь, соответствует 95 %; хх – высокосвязная связь – 99 %.

Для всех мотивов, кроме поддержания жизнеобеспечения и социального статуса общей тенденцией является то, что более креативные учителя выше оценивают их реальный уровень удовлетворения.

Результаты исследования могут быть полезны в разработке технологий психологического сопровождения в образовании. Психологические технологии, фасилитирующие реализацию творческого потенциала педагогов, должны иметь комплексный характер, основываться на закономерностях взаимосвязи проявлений креативности и профессиональной мотивации.

Библиографические ссылки

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. : Академия, 2002. 320 с.
2. Гусева Т. К., Маяцкая Н. К. Требования к профессиональной компетентности педагога в свете основных положений ФГОС ВПО нового поколения // Междунар. журн. эксперимент. образования. 2012. № 42. С. 66–68.

3. Дружинин В. Н. Проблемы общих способностей (интеллект, обучаемость, креативность). СПб. : Питер, 2007.
4. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М. : Просвещение, 2011. 327 с.
5. Лукьянченко Н. В. Каузальная атрибуция классного руководителя как предиктор стилевых особенностей педагогического управления // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5, № 4. С. 74–91.
6. Подгузова Е. Е. Креативность личности: возможности развития в условиях вуза : монография. Смоленск : СГИИ, 2001. 119 с.
7. Щербакова О. В. Психология интеллекта и креативности : учеб.-метод. пособие. СПб. : Скифия-принт, 2016. 56 с.

© Кузькина К. О., Лукьянченко Н. В., Аликин И. А., 2018

ТЕХНОЛОГИИ КОМАНДНОГО КОУЧИНГА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Н. С. Ливак

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

В современных условиях социально-производственных отношений командная деятельность выступает важнейшим инструментом на пути стабилизации российского общества. Технологии командного коучинга зарекомендовали себя как наиболее качественный способ повышения производительности сотрудников организации.

Ключевые слова: команда, командный коучинг, компетенция, взаимодействие, вовлеченность, эффективность.

TECHNOLOGIES OF TEAM COACHING IN THE SYSTEM OF SOCIAL AND INDUSTRIAL RELATIONS

In modern conditions of social and production relations, command activity is the most important instrument on the road to stabilizing Russian society. The team coaching technologies have proven themselves as the most qualitative way to improve the productivity of the organization's employees.

Keywords: team, team coaching, competence, interaction, involvement, efficiency.

В современной системе социально-производственных отношений для достижения значимых результатов, как для организации, так и для самих сотрудников, становится возможным только в условиях обучения и развития. Сегодня, способность к обучению определяет истинную организационную ценность.

С помощью коуч-технологий в организации создается синергетический эффект, где сотрудник и руководитель находятся на партнерском уровне взаимодействия, становятся единой командой, фокусирующейся на целях, чтобы достичь больше, чем сотрудник мог бы сделать один. Основной целью командного коучинга является достижение результатов – измеримых и ощутимых, при условии синергетического эффекта, где результаты «выхода» превосходят ресурсы «входа».

Внедрение технологий командного коучинга актуально в современных условиях нестабильности и неравновесности, когда организация или подразделение стоят на пороге изменений, когда руководитель организации стремится совместно с командой сотрудников исследовать текущую ситуацию и создать единое видение будущих преобразований [2].

Таким образом, сутью командного коучинга является объединение коллектива организации на основе личных и организационных ценностей в единую целостную систему, что позволяет создать такие условия взаимодействия, при которых каждый член команды берет на себя ответственность.

В процессе командного коучинга повышается гибкость и скорость реагирования на быстроизменяющиеся условия социальной среды, то есть внедрение новых технологий проходит быстрее и не вызывает сопротивления сотрудников. Следовательно, совершенствуются механизмы управления и мотивации персонала организации.

Ключевой ролью руководителя команды является снижение вмешательства в деятельность команды. Данный аспект становится стержневой концепцией командного коучинга. Один из инструментов снижения вмешательства – фокусировка на главном. При концентрации внимания формируется ментальная позиция членов команды, которую принято называть состоянием потока, что приводит к достижению целей. В данном случае, под достижениями понимается получение исключительных результатов, достижение целей отдельным членом команды и организацией в целом, реализация проектов и планов. Это предполагает эффективность, творческую реализацию и инновации.

Применение технологий командного коучинга в деятельности организации позволяет раскрыть внутренние потенциалы каждого члена команды, таким образом, происходит согласование ценностей и видения, а также принимаются более качественные решения.

Под командным коучингом принято понимать совокупность межличностных отношений при открытом взаимодействии руководителя с позиции коуча и членов команды. Основным мотивационным фактором выступает согласованность личных целей каждого члена команды с общими организационными целями и задачами.

Рассмотрим основные виды командного коучинга (см. рисунок) [3].

Стратегический коучинг	Коучинг командообразования	Коучинг организационных изменений
• Формирование общего образа организации, разработка миссии, определение командных ценностей и стратегии развития, определение практических шагов, формирование плана реализации	• Определение ключевых целей, стоящих перед командой и выявление индивидуальной мотивации членов команды, решение актуальных вопросов команды (определение общих принципов работы/ формирование профиля компетенций/ формирование основы для системы управления персоналом)	• Стратегическое видение влияния изменений на организацию, формирование целей и фокуса изменений, плана реализации, определение команды инициаторов изменений, работа с лидерами изменений

Виды командного коучинга

Таким образом, можно определить цели командного коучинга:

1. Повышение личной эффективности членов команды и улучшение результатов работы.
2. Умение расставлять приоритеты и оптимизировать используемые человеческие ресурсы.
3. Управление командными процессами – стимулирование инновационного мышления через динамические паттерны групп, команд и организаций.
4. Создание совместного видения и стратегического плана действий.
5. Вовлечение сотрудников в проектную работу.
6. Новые методы управления проектными командами.
7. Повышение мотивации сотрудников для достижения корпоративных результатов.
8. Повышение инициативности сотрудников и способы достижения поставленных целей.

Итоговым результатом должно стать создание интактной команды, которая станет неотъемлемой частью организации.

Следуя логике изложения, рассмотрим структуру проведения командного коучинга.

В классическом варианте процедура проведения командного коучинга проходит в несколько логически последовательных этапов. Предварительный этап характеризуется анализом коуч-менеджера текущей ситуации: интервью с участниками, тестирование (наи-

более распространенный пример «Командные роли» М. Белбина), составление «топографической карты» взаимоотношений в команде. Таким образом, проясняется позиция каждого члена команды по отношению достижения общих командных целей. Задача коуча, через эффективный диалог, направить командную работу в нужное русло, таким образом, чтобы уже сами члены команды могли формировать собственное видение по отношению к целям. Вследствие этого создаются новые функциональные модели взаимодействия с конструктивными поведенческими составляющими. Это формирует основу сотрудничества.

На заключительном этапе, у членов команды через опыт качественного взаимодействия появляется уверенность в собственных действиях.

В результате внедрения командного коучинга организация получает сотрудников, функционирующих на высоком уровне производительности. Организации, которые на практике используют технологии коучинга, отмечают повышение уровня лояльности и вовлеченности со стороны сотрудников, а также повышение эффективности деятельности в среднем на 30 %.

Таким образом, за небольшой промежуток времени (командный коучинг, как правило, длится от 4 часов до двух дней) руководство организации получает команду профессионалов для стратегического развития своей компании.

Рассмотрим примеры сценариев проведения командного коучинга.

1. Сессия по усилению командного духа и определения миссии организации.

Длительность: 2–2,5 часа

Участники: сотрудники одного подразделения (организации).

Количество участников: от 6 до 20.

1. Усиление командного духа, создание единого видения командных ценностей.

2. Совместное формулирование вариантов миссии данного подразделения (организации), по Пирамиде логических уровней.

3. Групповая работа. Метафорическое представление Миссии.

2. Сессия по определению показателей наилучшего результата для подразделения (организации).

Желательно проводить после сессии по определению ценностей и Миссии.

Длительность: 2–3 часа.

Участники: сотрудники одного подразделения (организации).

Количество участников: от 6 до 20.

1. Определение функционала, из которых состоит деятельность.

2. По каждому функционалу описание наилучшего результата (на 10 по шкале от 1 до 10) на конкретный временной период. Конкретизация происходит по качественным и количественным показателям.

3. Определение текущего положения по каждой из областей.

4. Предложения по конкретным действиям, которые смогут продвинуть от текущего положения к желаемому.

5. Фиксирование договоренностей по конкретному плану действий (ответственные, сроки).

Учитывая то значение, которое организации придают эффективности командной работы, можно утверждать, что в системе социально-производственных отношений потенциал для развития командного коучинга достаточно высок.

Библиографические ссылки

1. Голви Т. Работа как внутренняя игра: Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте. М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. 252 с.

2. Справочник по управлению персоналом // Журнал российской HR-практики. 2014. № 12. 128 с.

3. Уитмор Дж. Coaching – новый стиль менеджмента и управления персоналом : практ. пособие. М. : Финансы и статистика, 2001. 160 с.

© Ливак Н. С., 2018

ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРТИЗЫ ПРОДУКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. Э. Пахальян

*профессор, научный редактор журнала «Психологическая наука и образование»,
г. Москва, Российская Федерация
E-mail: vicp2207@yandex.ru*

Анализируется проблема требований-критериев к экспертной деятельности в области психологической службы образования. Определяется предмет такой экспертизы, ставятся задачи разработки методологии и технологии экспертной деятельности и подготовки специалистов, её реализующих.

Ключевые слова: психологическая служба образования, стандарты профессиональной деятельности, экспертная деятельность, педагог-психолог, профессиональная компетентность.

PROBLEMS OF EXPERTISE OF PRODUCTIVITY AND QUALITY OF WORK OF PRACTICAL PSYCHOLOGIST IN CONDITIONS OF INTRODUCTION OF STANDARDS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

The problem of requirements-criteria for expert activity in the field of psychological education service is analyzed. The subject of such expertise is determined, the tasks of developing methodology and technology of expert activity and training of specialists implementing it are set.

Keywords: psychological service of education, standards of professional activity, expert activity, teacher-psychologist, professional competence.

«Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» и внедрение стандартов профессиональной деятельности (ПС) в сферу образования, предполагают экспертную деятельность. В тексте Концепции выделена необходимость создания единой федеральной системы аттестации и оценки квалификации специалистов Службы. Очевидно, что все это подразумевает наличие критериев, по которым будут создаваться стандарты и проводиться оценка работы по ним, требований к экспертам, их подготовку и переподготовку, повышение квалификации, к оценке их квалификации, разработку протокола процедуры экспертизы и т. п., но до сих пор этот вопрос остается открытым и в методологическом, и в организационном плане. Анализ публикаций по данным вопросам показывает, что в качестве критериев определения того, кого характеризуют как «эксперта», особо выделяют «компетентность» и «опыт». Многие специалисты, занимающиеся данным вопросом, выделяют такие характеристики как авторитетность, не вообще «практический опыт», а именно опыт в решении вопросов, поставленных перед экспертом, а также способность, профессиональная готовность давать содержательную экспертную информацию. Особо обращается внимание на то, что в отношении деятельности педагога-психолога она гуманитарная, т. е. имеет дело с действиями людей, а ее предметом выступает реальное или возможное потенциальное влияние социальных событий на психологические процессы, свойства и состояния людей и влияние психологических процессов, свойств и состояний людей на социальные события.

Среди публикаций отечественных специалистов, занимающих вопросами экспертизы в образовании, выделим исследования С. Л. Братченко; Д. А. Иванова; Г. В. Иванченко,

Д. А. Леонтьев, Ф. С. Сафуанов, Г. Л. Тульчинский – коллектив авторов; Е. Б. Лактионовой, И. Б. Умняшовой и др. [1; 4; 5–8]. Проведенный здесь глубокий и разносторонний анализ выделил в качестве предмета экспертизы «образовательную среду» и степень ее влияния на психическое и психологическое здоровье субъектов образовательных отношений. Вопрос в том, есть ли у реального эксперта ресурсы, которые позволят ему качественно сделать следующее: выделить «средовые факторы», установить факт именно их влияния (допуская, что все остальные влияния изолированы, нивелированы – влияние внеобразовательной среды, семейное влияние, влияние ровесников, не являющихся субъектами образовательной среды, случайных событий и т. п.).

В последнее время появляются первые публикации о тех или иных проблемах внедрения стандартов профессиональной деятельности и конкретными ситуациями по специальности «педагог-психолог». Анализ содержания такого рода публикаций позволяет обнаружить важные для обсуждаемой темы аспекты [2; 3; 9–10 и др.]. Работ, посвященных экспертизе деятельности практического психолога в контексте требований стандартов профессиональной деятельности, практически нет. Наиболее близки к обсуждаемой теме работы, в которых обсуждаются вопросы профессиональной компетентности [7; 8].

Рассматривая такой вопрос в контексте внедрения стандартов профессиональной деятельности, продуктивнее и корректнее определять в качестве объекта не среду в целом, а деятельность специалиста, ее особенности, организованные им процессы, реализованные в процессе работы действия (в контексте их соответствия требованиям стандарта профессиональной деятельности). Предмет же экспертизы – конкретное содержание проделанной специалистом работы, выбранные и примененные способы, качество выполнения, результата. Понятно, что в этом содержании работы специалиста, прежде всего выделяются те аспекты, которые связаны с состоянием психологического здоровья, психологического благополучия развивающейся в этой среде личности. Напомним, что согласно Закону об образовании в РФ, если мы говорим об общем образовании, речь идет о том «...виде образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования» (статья 2, раздел 11).

Разработка методологии экспертизы деятельности практического психолога требует обращения к вопросам методологии его подготовки. Проведенный анализ, показал, что при составлении ФГОС и при разработке ПС нет единства в методологических основаниях; между ними можно обнаружить противоречия в определении как основного содержания самой предметной области, так и ее структурных элементов (виды профессиональной деятельности; компетенции и т. п.). Становится очевидным, что для того, чтобы реализовать ставящиеся перед психологической службой в системе образования задачи, необходимо преодолеть существующие между ФГОС и ПС противоречия.

Одним из вариантов решения задачи подготовки экспертов может стать создание по аналогии с медициной стандарта профессиональной деятельности – «Специалист-эксперт по практической психологии». В фокусе работы такого специалиста, ее объектом является деятельность практического психолога, а предметом – ее содержание и соответствие принятым стандартам профессиональной деятельности. Такой подход существенно отличается от множества иных представлений о месте и роли психологической экспертизы в системе образования, где в фокусе находится не деятельность специалиста, а среда, педагогический персонал, дети, родители и др.

Дальнейшее обсуждение задачи построения методологии оценки труда практического психолога требует выделения проблемы основных критериев оценки его профессиональной деятельности. Анализ последних публикаций, посвященных этой теме, показал, что в абсолютном большинстве случаев разработчики таких индикаторов опираются на определенные, формализованные нормативные показатели, выраженные в виде количественных показателей, баллов. В одних случаях по принципу «есть–нет» (0-1), в других –

выделяя уровни/ сложность (0-100), в-третьих, – от объема контингента (% охваченных) и т. п. Такой «статистический» подход к оценке профессиональной деятельности может быть уместен и достаточен для бумажных, формальных отчетов в духе «погони за показателями», но только не для собственно научно-обоснованной экспертизы.

Если конкретизировать сферу применения экспертизы, классифицировать, например, психологическую экспертизу в образовании, то здесь можно использовать критерии задач, которые ставятся в этой сфере перед экспертом. Чаще всего эти задачи разделяются по таким полюсам, как «эффективность/ адекватность» реализуемой в образовательной среде деятельности специалиста, его конкретных действий, а также профессиональных действий лиц, несущих ответственность за ребенка, за его «благополучие/ психологическое здоровье». Если мы рассматриваем образование как детоцентрическую систему, то в самом общем виде, психологическая экспертиза профессиональной деятельности практического психолога дает возможность обеспечить психологическое благополучие развивающейся в ней личности.

Результаты проведенного анализа позволяют сформулировать следующие предварительные выводы:

1) требования современности к продуктивности и качеству труда специалиста предполагают наличие возможности его экспертизы, позволяющей не только обеспечить сертификацию квалификаций, но и оценить особенности условий труда, соответствие процесса выполнения работы и ее содержания стандартам профессиональной деятельности;

2) внедрение стандартов профессиональной деятельности делает необходимым создание «института экспертизы» в области практической психологии, решения вопросов методологии практической психологии, научного обоснования процедур оценки деятельности специалистов Службы практической психологии в системе образования, качества выполнения профессиональной деятельности и т. п.;

3) решение задач, стоящих перед практической психологией в целом и психологической службой в системе образования, в частности, также требует конкретизации специфического содержания профессиональной деятельности практического психолога, выделения единых требований к практическим психологам, преодоления существующих между ФГОС и ПС противоречий;

4) разработка методологии практической психологии и определение на ее основе требований к подготовке экспертов, к проведению экспертизы деятельности практического психолога, вызовет необходимость переработки и совершенствования содержания ФГОС и ПС;

5) подготовка экспертов возможна через существующую систему повышения квалификации через создание здесь нового направления – «Экспертиза деятельности в области практической психологии», а также стандарта профессиональной деятельности – «Специалист-эксперт в сфере практической психологии»;

6) особого внимания заслуживает вопрос разработки и создания «банка методических средств» эксперта в данной области, содержание которого должно отвечать требованиям этого вида профессиональной деятельности и помимо общих средств включать ресурс дополнительных. В том числе и электронных, созданных на основе существующих представлений об экспертных системах и опыта их применения в данной сфере.

Библиографические ссылки

1. Братченко С. Л. Мир экспертизы и его возможные координаты. // Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск : Томск. гос. ун-т, 2007. С. 33.

2. Забродин Ю. М., Леонова О. И. Организация применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в режиме адаптации [Элек-

тронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 3. С. 19–29. Doi: 10.17759/psyedu.2017090303.

3. Забродин Ю. М., Гаязова Л. А., Леонова О. И. О разработке модели профессионально-общественной аккредитации образовательных программ высшего образования по направлению подготовки «Психология» // Бюллетень Учеб.-метод. объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогич. образованию. 2015. № 2 (9).

4. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2008. С. 243–245.

5. Иванченко Г. В., Леонтьев Д. А., Сафуанов Ф. С., Тульчинский Г. Л. К системной методологии комплексной гуманитарной экспертизы // Тр. Ярослав. методологич. семинара. Т. 3. Методы психологии / под ред. В. В. Новикова. Ярославль : МАПНБ, 2005. С. 89–110.

6. Лактионова Е. Б. Современные концепции психологической диагностики и экспертизы образовательной среды школы // Вестник практической психологии образования 2010. № 3. С. 92–100.

7. Марголис А. А., Коновалова И. В. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 13–20.

8. Олтаржевская Л. Е., Курбанов Р. А., Кривенко А. В. Оценка профессиональных компетенций педагогов-психологов на основе профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» как современный инструмент управления кадровым потенциалом ГППЦ [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 3. С. 71–82. Doi: 10.17759/psyedu.2017090308

9. Рубцов В. В. Анализ практик применения профессиональных стандартов работников социальной сферы, имеющих межведомственный характер: региональные модели межведомственного взаимодействия // Апробация и применение профессиональных стандартов социальной сферы: реализация моделей межведомственного взаимодействия : монография / под ред. Л. Ю. Ельцовой, В. В. Рубцова. М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. М. : ФГБОУ ВО МГППУ. С. 12–34.

10. Рубцов В. В. Забродин Ю. М. Апробация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: итоги регионального опыта // Психологическая наука и образование. 2018. № 1.

11. Сафуанов Ф. С. Гуманитарная экспертология: актуальные проблемы и перспективы // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2006. С. 51–62.

12. Умняшова И. Б. Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: основные направления и подходы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 5–12. Doi: 10.17759/pse.2017220301.

13. Умняшова И. Б., Сафуанов Ф. С. Модель психолого-педагогической экспертиз в системе образования // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 4. С. 75–84.

© Пахальян В. Э., 2018

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ
В РАМКАХ ПРЕДМЕТА «НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ»
(ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ)**

Т. Е. Скоробогатова

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

М. Ю. Шнейт

*старший преподаватель, Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: shpeit.marina2018@yandex.ru*

Рассматривается применение проектного метода для изучения предмета «Начертательная геометрия». В данном проекте участвовали школьники 10 класса Лицея № 2. Целью проекта стало: развитие пространственного воображения и объектного мышления в процессе обучения. В результате работы над проектом, обучающийся осваивает вышеперечисленные темы.

Ключевые слова: метод проектов, развертки, геометрические тела. натуральная величина ребра гранных поверхностей, гранные поверхности.

**APPLICATION OF THE PROJECT METHOD OF INSTRUCTION
WITHIN THE SUBJECT “DESCRIPTIVE GEOMETRY”
(FOR HIGH SCHOOL STUDENTS)**

The application of the project method for studying the subject “Descriptive geometry” is considered in the article. This project involved schoolchildren of the 10th grade of Lyceum No. 2. The aim of the project was: the development of spatial imagination and objective thinking in the learning process. As a result of work on the project, the learner masters the above topics.

Keywords: project method, sweep, geometric bodies. natural size of the edge of the faceted surfaces, faceted surfaces.

В системе общего образования Красноярского края с 1 сентября 2015 года развивается сеть специализированных классов математической, естественно-научной и инженерно-технологической направленности.

Создание сети специализированных классов осуществляется по поручению Губернатора Красноярского края с целью обеспечения высокого качества образования, организации целенаправленной профориентационной работы со школьниками, повышения мотивации выпускников на выбор инженерных, технических специальностей для поступления в профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования Красноярского края, что в дальнейшем обеспечит приток квалифицированной, высоко мотивированной, активной молодежи в отрасли материального производства экономики края.

Обязательным условием к организации специализированных классов в общеобразовательных организациях является участие в обеспечении изучения отдельных предметов, предметных областей по естественно-научному и инженерно-технологическому направлениям на углубленном и профильном уровнях организаций высшего образования на основе соглашения о сотрудничестве, предусматривающем участие в образовательном процессе профессорско-преподавательского состава вуза, использование материально-технической базы вуза для проведения учебно-лабораторных практикумов.

Подготовка учащихся в специализированных классах осуществляется при участии СибГУ им. М. Ф. Решетнева. В частности на кафедре инженерной графики проводятся занятия со школьниками по начертательной геометрии. Перед преподавателями кафедры стоит задача заинтересовать и привлечь школьников к изучению предмета, развить у них объектное мышление и сориентировать их в выборе учебного заведения и направления будущей профессиональной деятельности. Для этого применяются современные методы обучения и в частности проектный метод.

Данный метод является одним из наиболее эффективных методов при изучении начертательной геометрии. Проектный метод позволяет отойти от авторитарности в обучении, всегда ориентирован на самостоятельную работу учащихся. С помощью этого метода ученики не только получают сумму тех или иных знаний, но и обучаются приобретать эти знания самостоятельно, пользоваться ими для решения познавательных и практических задач [2].

Метод проектов (проективный метод) направлен на развитие познавательного интереса, критического мышления, творческих способностей учащихся, их умений самостоятельно структурировать свои знания, ориентироваться в мировом информационном пространстве [3].

Данный метод ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную работу, работу в парах, групповую деятельность, в рамках которой учащиеся выполняют задания определенного характера в течение двух недель. Получаемые учащимися результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осознаваемыми», «ощущаемыми» т.е. если перед человеком ставится теоретическая проблема, то результатом должно быть ее конкретное решение, если же практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

В данном проекте участвовали школьники 10 класса Лицея № 2. Проект был направлен на изучение и освоение следующих, довольно сложных в понимании тем дисциплины:

- 1) построение трех проекций геометрических тел;
- 2) построение развертки геометрического тела;
- 3) выполнение модели (по полученному чертежу).

Целью проекта стало: развитие пространственного воображения и объектного мышления в процессе обучения. В результате работы над проектом, обучающийся осваивает вышеперечисленные темы.

Если модель не склеивается, то необходимо найти и исправить ошибки, допущенные в процессе построения чертежа, нахождение натуральной величины ребер гранных поверхностей, построение самой развертки – вот спектр основных ошибок, допускаемых обучающимися во время выполнения модели.

- количество участников проекта: 20 чел.;
- место проведения: СибГУ им. М. Ф. Решетнева, кафедра «Инженерной графики»;
- время проведения: 3 четверть 2017–2018 уч. г.

Для того чтобы модель получилась соответствующей чертежу, необходимо было найти и исправить ошибки, допущенные в ходе работы над моделью. В результате получался геометрический объект, соответствующего размера, имеющий объемную форму.

В результате проведенного эксперимента получены следующие выводы:

- все школьники справились с полученным заданием и испытали состояние успешности, так как из чертежа трех проекций геометрического тела получили объемную модель;
- участники эксперимента проявили повышенный интерес к изучаемому предмету;
- обучающиеся предложили использовать данный метод для дальнейшего изучения предмета «начертательная геометрия».

Библиографические ссылки

1. Кукушин Г. В. Сучков М. МарТ, 2006. 320 с.
2. Кузнецов С. А. Современный толковый словарь русского языка. М. : Норинт, 2007. 960 с.
3. Агеев В. Н., Древе Ю. Г. Электронные издания учебного назначения: концепции, создание, использование : учеб. пособие в помощь авт. и ред. М. : МГУП, 2003. 236 с.

© Скоробогатова Т. Е., Шпейт М. Ю., 2018

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И ОТНОШЕНИЕ К ДЕЛОВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В КОНТЕКСТЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. И. Титова

*доцент, Красноярский государственный педагогический
университет имени В. П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: 944058@mail.ru*

Приведены данные исследования, показавшие, что будущие менеджеры с высоким и низким уровнем толерантности к неопределенности различаются в своих предпочтениях видов делового взаимодействия. Обучающиеся, более готовые к деятельности в условиях изменений, менее ориентированы на совместную деятельность в проектных командах. И, наоборот, обучающиеся с более сформированными компетенциями командной работы обладают низкой толерантностью к неопределенности и тем самым менее психологически подготовлены к деятельности в условиях изменений.

Ключевые слова: социально-экономическая ситуация, менеджеры, толерантность к неопределенности.

TOLERANCE TO UNCERTAINTIES AND ATTITUDE TO BUSINESS INTERACTION IN THE CONTEXT OF READINESS TO PROJECT ACTIVITY

The data of the research are presented, which showed that future managers with high and low level of tolerance to uncertainty differ in their preferences for the kinds of business interaction. Trainees who are more ready for action under conditions of change are less focused on joint activities in project teams. Conversely, students with more developed teamwork competences have a low tolerance for uncertainty and are thus less psychologically prepared for activities under conditions of change.

Keywords: socio-economic situation, managers, tolerance to uncertainty.

Необходимость обеспечить производство конкурентоспособных товаров и услуг, в том числе высокотехнологичных, диктуют спрос на менеджеров, которые могли бы управлять предприятием в условиях постоянной неопределенности экономической ситуации. Способность работать в проектных командах, эффективно взаимодействовать с коллективом, принимать ответственные управленческие и экономические решения – все это лишь малая часть реальных ожиданий общества и предприятий современной экономики, в отношении будущих менеджеров, обучающихся по программам экономического профиля.

Профессиональная деятельность студентов-менеджеров, к которой они должны быть подготовлены, обучаясь в вузе, в значительной степени предполагает деятельность в условиях неопределенности, обусловленной динамикой развития социально-экономической ситуации в обществе в целом и на конкретном предприятии в частности, а кроме того – влиянием на нее так называемого человеческого фактора – изменчивости поведения и намерений конкретных людей, с которыми менеджер взаимодействует в ходе решения профессиональных задач. Вместе с тем, часть молодых специалистов не готово к эффектив-

ной работе в условиях динамичных рыночных отношений, к изменению профиля своей деятельности при изменившейся стратегии развития предприятия, появляющихся на рынке технологиях, порою не готово проявлять гибкость мышления в разрешении конкретных ситуаций, прогнозировать их возможные последствия, особенно когда это касается необходимости осуществлять деловое взаимодействие в совместной деятельности.

Работа современных менеджеров связана с действиями в условиях неопределенности и вероятностных сценариев развития событий. Источником неопределенности может выступать состояние внешней среды организации при прогнозировании и планировании, на которое влияют ситуация в экономике, научно-технические достижения, социокультурные и политические факторы, международные события и др. При принятии решений именно условия неопределенности являются характерным условием работы менеджера, в том числе в силу того, что источниками информации для менеджера часто выступают люди со свойственной им способностью искажать, фальсифицировать ту или иную информацию. Как отмечает в своем диссертационном исследовании И. Н. Леонов, что в связи с этим важным условием совместной деятельности в деловых отношениях является способность менеджера к принятию решений в условиях неопределенности [2].

Таким образом, мы полагаем, что одной из ключевых характеристик в структуре личности менеджера выступает толерантность к неопределенности – деловое качество, определяющее деятельность менеджера в изменчивой социально-экономической ситуации, и представления о взаимодействии в деловых отношениях, о партнере, в совокупности своей структурирующие картину мира менеджера, определяющие его установки на принятие решений, выбор конкретных действий в профессиональной деятельности.

Поскольку студенты-менеджеры после окончания вуза включаются в уже существующую в обществе, в конкретной организации систему социально-экономических и управленческих отношений, то важным для оценивания их готовности к деловому взаимодействию являются результаты исследования делового партнерства и конкуренции в предпринимательской и управленческой деятельности. Изучая отношение к деловому взаимодействию, мы опирались на методические подходы и результаты теоретико-эмпирических исследований делового партнерства, конкуренции в предпринимательской и управленческой деятельности, реализованных совместно с А. Л. Журавлевым и В. П. Позняковым [1], В. П. Позняковым и Т. С. Вавакиной [4]. В их числе разновидности делового взаимодействия (конкуренция за экономические ресурсы, конкуренция-соревнование с личными достижениями, технико-экономическое партнерство и личностно-ориентированное партнерство); принципы и нормы делового партнерства (равенство, взаимность, справедливость, ответственность), иные показатели, характеризующие деловое взаимодействие в совместной деятельности.

За основу нами взято определение толерантности к неопределенности как личностной характеристики, выражающейся в способности человека выносить неопределенность и тревогу относительно негарантированного и непредсказуемого будущего, в готовности принимать неопределенность как норму жизни, в готовности творчески преобразовывать окружающую действительность в субъективную определенность, предложенное в работах Е. А. Любачевской [3].

В исследовании приняли участие студенты бакалавриата экономического профиля, обучающиеся на последнем курсе одного из вузов Красноярского края (N = 64). Для сбора эмпирических данных использовались методика определения толерантности к неопределенности С. Баднер [5] и опросник изучения делового взаимодействия [6]. Статистическая обработка данных проводилась с применением ф-критерия углового преобразования Фишера.

Анализ данных показал, что половина студентов-менеджеров, участвовавших в исследовании, имеют низкий уровень толерантности к неопределенности, что указывает на склонность респондентов данной группы воспринимать необычные и сложные ситуации

скорее как угрожающие, чем дающие новые возможности. Недостаток информации или ее двусмысленность доставляют им дискомфорт. Средние значения по шкале толерантности к неопределенности характерны для 32,5 % опрошенных. Высокий уровень толерантности к неопределенности свойственен 17,5 % опрошенных студентов. Такие студенты могут чувствовать себя относительно комфортно даже в ситуации с высоким уровнем изменчивости, способны продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации берут на себя ответственность, способны принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи, в непривычной ситуации видят возможность развития и проявления своих способностей и навыков.

Также респондентам было предложено оценить свои предпочтения по отношению к разным видам конкуренции и делового партнерства, оценить в какой мере те или иные ресурсы они считают необходимыми для успешного партнерства и конкуренции, какие качества свойственно им проявлять в деловых отношениях и наличие каких качеств у другого субъекта делового взаимодействия делает это взаимодействие успешным, психологически комфортным. По результатам эмпирического исследования отношение к деловому взаимодействию у студентов с высоким и низким уровнем толерантности к неопределенности характеризуется следующим образом.

Так, студенты с *высоким уровнем толерантности к неопределенности* существенно чаще проявляют высокую степень предпочтения конкуренции за экономические ресурсы (85 %), высокая степень предпочтения конкуренции-соревнования за личные достижения в нашей выборке была абсолютной – 100 % студентов с высокой толерантностью к неопределенности. Предпочтения относительно партнерских отношений у студентов с высоким уровнем толерантности к неопределенности характеризуются тем, что все респонденты этой группы проявляют среднюю степень предпочтения технико-экономического партнерства, основой которого является объединение разного рода экономических и материально-технических ресурсов. Средняя степень предпочтения личностноориентированного партнерства, основанного на значимости качеств делового партнера, эмоциональных отношениях с ним, сходстве ценностей, свойственна 85 % студентов с высоким уровнем толерантности к неопределенности, а 15 % проявляют низкую степень предпочтения данного вида делового взаимодействия.

Среди студентов с *низким уровнем толерантности к неопределенности* каждый четвертый (25 %) оценил свое предпочтение конкуренции за экономические ресурсы как соответствующее низкой степени, а остальные, основной состав этой подгруппы респондентов (75 %) предпочитают этот вид делового взаимодействия на среднем уровне. Конкуренцию-соревнование за личные достижения студенты с низким уровнем толерантности к неопределенности также в значительной доле случаев предпочитают на среднем уровне (65 %), каждый пятый (20 %) отдает предпочтение этому виду делового взаимодействия в высокой степени, не стремится к ней 7,5 % студентов с низким уровнем толерантности к неопределенности. В отношении партнерского взаимодействия предпочтения студентов с низким уровнем толерантности к неопределенности характеризуются таким образом: как высоко предпочтительное оценивают технико-экономическое партнерство 60 % респондентов, на среднем уровне – 35 %, на низком уровне – 5 % студентов с низким уровнем толерантности к неопределенности. Субъективные оценки предпочтений студентов с низким уровнем толерантности к неопределенности в отношении личностно-ориентированного партнерства распределились в равных пропорциях между высокими и средними баллами – половина предпочитает этот вид делового партнерства в высокой степени, половина – в средней степени.

В качестве факторов/ресурсов, обеспечивающих эффективную конкуренцию, студенты с высоким уровнем толерантности к неопределенности выбирают такие, как экономическая ситуация в обществе (42 %), используемые в работе технологии (29 %) и стабильность и свобода выбора (29 %). Студенты с низким уровнем толерантности считают,

что для обеспечения эффективной конкуренции важны репутация вашей деятельности (25 %), товарищеские отношения (30 %) и доверие внутри коллектива (25 %).

Среди факторов/ресурсов, обеспечивающих эффективные партнерские отношения, студенты с высоким уровнем толерантности к неопределенности высоко оценивают роль экономической ситуации в обществе (43 %), репутации деятельности (57 %), товарищеских отношений (71 %), материально-финансовых возможностей (57 %). Нейтрально оценен фактор «доверие внутри коллектива» (14 %). Студенты с низким уровнем толерантности к неопределенности для обеспечения эффективных партнерских отношений высоко оценили роль товарищеских отношений (75 %), материально-финансовых возможностей (80 %), экономической ситуации в обществе (50 %). Как препятствия эффективного партнерства охарактеризованы студентами этой группы стабильность и свобода выбора, техническое оснащение, используемые в работе технологии. Нейтрально оценили значимость используемых в работе технологий 30 % студентов с низким уровнем толерантности к неопределенности, доверия внутри коллектива (70 %).

В деловом взаимодействии с партнерами студенты с низким уровнем толерантности к неопределенности ориентируются на принципы взаимности (35 %), нравственности (30 %) и справедливости (25 %). Студенты с высоким уровнем толерантности к неопределенности в отношениях с партнерами ориентируются на прагматичность (43 %) и равенство (43 %).

Также отметим, что в отношениях с партнерами очень часто (86 % студентов с высоким уровнем толерантности к неопределенности) применяют манипуляции, часто влияют на партнера (71 %) и время от времени следуют правилу «доверяй, но проверяй» (71 %). Студенты с низким уровнем толерантности к неопределенности весьма часто (80 %) уверены в своем партнере и столько же студентов полностью доверяют своим партнерам.

В заключении подведем итоги и обозначим основные результаты в контексте обсуждаемой проблематики. Во-первых, отметим, что значительная доля, а именно – половина выпускников характеризуется низкой толерантностью к неопределенности, что позволяет говорить о недостаточной подготовленности будущих менеджеров к профессиональной деятельности в изменчивых условиях современного общества.

Выявлено, что студенты с высокой толерантностью к неопределенности в большей мере предпочитают конкурентное взаимодействие, чем партнерское, при этом конкуренция-соревнование за личные достижения привлекает их более, чем конкуренция за экономические ресурсы. Студенты с низкой толерантностью к неопределенности более предпочитают партнерское взаимодействие, чем конкурентное, а технико-экономическое партнерство более, чем личностно-ориентированное. В качестве личностных факторов эффективности конкуренции респонденты с низкой толерантностью к неопределенности указывают такие, которые основаны на взаимоотношениях: репутация, доверие, товарищеские отношения. В партнерском взаимодействии респонденты с высокой толерантностью к неопределенности ориентируются на прагматичность и равенство; респонденты с низкой толерантностью к неопределенности – на взаимность, нравственность и справедливость.

При сопоставлении результатов эмпирического изучения представлений студентов-менеджеров о деловом взаимодействии, их предпочтений тех или иных его форматов, ориентаций на принципы в отношениях с деловыми партнерами в совместной деятельности и требований к современным менеджерам обнаруживается следующее противоречие. Так, у студентов с высокой толерантностью к неопределенности, соответственно, более готовых к жизнедеятельности в условиях изменений, в меньшей степени сформированы компетенции, связанные с совместной деятельностью в коллективе, в проектных командах, поскольку эта категория студентов в значительной степени демонстрирует предпочтение конкурентных отношений, и гораздо меньше она ориентирована на партнерские отношения. И, наоборот, выпускники-менеджеры, ориентированные на партнерские отно-

шения в совместной деятельности, и тем самым предрасположенные к командной работе, обладают низкой толерантностью к неопределенности и, тем самым, меньшей готовностью к жизни в условиях изменений.

Библиографические ссылки

1. Журавлев А. Л., Позняков В. П., Титова О. И. Психологические отношения российских предпринимателей к конкуренции и партнерству: гендерный аспект // Психологические исследования проблем современного российского общества. Сер. «Труды Института психологии РАН». М., 2013. С. 287–310.
2. Леонов И. Н. Влияние толерантности к неопределенности на профессионально важные качества руководителя : дис. ... канд. психол. наук. Ижевск, 2015. 256 с.
3. Любачевская Е. А. Толерантность к неопределенности как личностный феномен // Акмеология. 2013. № 3 (47). С. 78–80.
4. Позняков В. П., Вавакина Т. С. Психология делового партнерства: теория и эмпирические исследования : монография. М. : ИП РАН, 2016. 320 с.
5. Солдатова Л. А. Психодиагностика толерантности личности: практическое пособие. М. : Смысл, 2008. 120 с.
6. Титова О. И., Трухина Ю. И. Гендерные различия структуры психологического отношения предпринимателей к деловому взаимодействию // Вестник Томск. гос. ун-та. 2014. № 383. С. 196–201.

© Титова О. И., 2018

РОЛЬ ДОМИНИРУЮЩЕГО СТИЛЯ РУКОВОДСТВА В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА

Т. В. Шершнева

*заведующий кафедрой, Белорусский национальный
технический университет, г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: shershniowa_t@mail.ru*

Приведены результаты исследования, показавшего, что менеджеры с авторитарным стилем управления используют стимулы, ориентированные на внешнюю мотивацию сотрудников, а менеджеры с демократическим стилем – стимулы, ориентированные на внутреннюю мотивацию.

Ключевые слова: руководитель, мотивация трудовой деятельности.

THE ROLE OF THE DOMINANT STYLE OF MANAGEMENT IN THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION OF LABOR STAFF ACTIVITIES OF THE PERSONNEL

The results of a study showing that managers with an authoritarian style of management use incentives focused on external motivation of employees are presented, and managers with a democratic style are incentives focused on internal motivation.

Keywords: leader, motivation of labor activity.

Роль руководителя претерпела множество изменений за прошедшие годы в связи с тем, что стало ясно: управление – это не только контроль и экономическое планирование, а еще и умение стимулировать персонал к эффективной реализации трудовой деятельности, учитывая при этом современные социально-экономические условия. Как метко когда-то подметили М. Вудкок и Д. Фрэнсис: «Когда деятельность руководителя осуществлялась в прошлом веке, его роль была ясной и четко определенной. Его задачей было распределить работу, установить и поддерживать стандарты, следить за дисциплиной. Власть руководителя практически не подвергалась сомнению, и многое было в его пользу. <...> Фундаментальные перемены в отношении к работе, в образовании, технологии, стиле жизни, личных ожиданиях, изменили характер общества. <...> В настоящее время люди лучше образованы, обеспечены, более свободно мыслят и менее склонны к чиновничеству. Стремление усердно работать и подчиняться правилам без сомнения, ослабло, но ведь это именно то, на что традиционно рассчитывали руководители» [1, с. 200]. Иными словами, проблема развития мотивации трудовой деятельности является одним из актуальнейших вопросов организационной психологии. Принято считать, что обеспечение мотивации составляет базу теории и практики менеджмента. Руководитель обязан уметь регулировать побудительные мотивы личности, понимая, что средствами мотивации могут служить не только деньги. Чтобы эффективно содействовать достижению целей организации, человек должен трудиться с желанием, любить свое дело, гордиться своей работой и получать от нее удовольствие. Он должен руководствоваться в работе осознанием своей полезности и необходимости. Эффект мотивирующих воздействий может быть высоким, если руководитель в процессе взаимодействия с подчиненными неизменно демонстрирует коммуникативные умения и культуру делового общения, ясность намерений, умение убеждать и настраивать на решение поставленных задач. Только учитывая все эти факторы,

можно будет развивать и использовать творческий потенциал персонала в той мере, которая обеспечит конкурентоспособность отечественных предприятий на мировом рынке.

В психологии на сегодняшний день существует множество подходов к определению сущности мотивации. Е. П. Ильин отмечает, что в настоящее время мотивация как психическое явление в одном случае трактуется как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение, в другом случае – как совокупность мотивов, в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность [2]. Сущность мотивационной функции управленческой деятельности состоит в обеспечении рационального воздействия на совокупность внешних и внутренних мотивов деятельности подчиненных, вызывающих их активность и определяющих направленность труда.

А. Маслоу известен как создатель иерархической теории потребностей. Хотя она и подвергалась впоследствии широкой критике, но благодаря своим универсальным объяснительным возможностям послужила исходной основой для современных моделей мотивации труда, нашла применение в целом ряде организационных нововведений. Идеи А. Маслоу получили дальнейшее развитие в двухфакторной теории мотивации Ф. Герцберга, в которой выделены в качестве независимых факторов содержание работы и условия работы. Условия труда, позволяющие людям удовлетворять потребности высшего уровня, называются мотивирующими факторами: достижение, признание, ответственность, возможность продвижения и интересная работа. Эти факторы влияют на удовлетворенность работой и способствуют усилению мотивации труда. К условиям, которые релевантны потребностям низшего уровня, относятся тип руководства, политика компании, отношения с коллегами, материальные условия труда и оплата труда – это гигиенические факторы. Чтобы сотрудники не ушли из организации, она должна предоставить им возможность удовлетворить посредством работы потребности низших уровней, однако наличие возможности удовлетворения этих потребностей не влияет на мотивацию труда [4].

Широкую известность получили также когнитивные теории мотивации труда, основная идея которых состоит в том, что люди пытаются поддерживать баланс между усилиями, которые они вкладывают в работу, и достигнутыми результатами. Согласно теории справедливости Дж. Адамса, люди сравнивают соотношение между тем, что они получают в рабочей ситуации (своими результатами), и затраченными на это усилиями (своими вложениями) с соотношением результатов и вложений других людей. К результатам относятся заработная плата, статус и должностной уровень. Наиболее значимыми вложениями являются в числе прочего умения, знания, опыт, стаж работы и образование. Если человек воспринимает соотношение между своими и чужими результатами и вложениями как дисбалансное, то он попытается восстановить баланс. Это можно сделать, например, изменив количество прикладываемых трудовых усилий (вложений).

Процессуальные теории мотивации были представлены работами Д. Мак Грегора, Л. Портера и Э. Лоулера. Согласно модели Портера-Лоулера, результат, достигнутый сотрудником, зависит от 3-х факторов: израсходованные усилия; способности и характерные черты человека; осознание своей роли в процессе труда. Уровень расходуемых усилий зависит от ценности вознаграждения и от того, как оценивается вероятность, что расходуемые усилия будут вознаграждены. Достижение нужного уровня результата может привести к внутреннему вознаграждению (например, чувство самоуважения или удовлетворения от выполненной работы), или к внешним вознаграждениям (например, похвала руководителя или продвижение по службе).

Дуглас Мак Грегор в теории и практике менеджмента известен дихотомией теорий «Х» и «Y». Теория «Х», по мнению автора, отражает традиционный подход к управлению как административно-командному процессу, основанному на следующих представлениях: 1) обычному человеку свойственно внутреннее неприятие труда, и он стремится избежать

его любым путем; 2) человек предпочитает быть контролируемым, стремится избежать ответственности; 3) обычный человек не имеет больших амбиций, ему свойственна потребность в защите. Естественно, что при таком восприятии работающего человека менеджер должен, с одной стороны, прибегать к принуждению и контролю, а с другой – осуществлять определенные меры по поддержанию оптимального состояния работника. Противовесом такой управленческой теории должна стать, согласно Д. Мак Грегору, теория «Y». В ее основе лежит восприятие работника как человека, обладающего интеллектуальными способностями. Исходные положения теории «Y» таковы: 1) затраты физических и интеллектуальных сил человека в труде совершенно естественны, принуждение к труду, угроза наказаний не являются единственным средством достижения цели; 2) человек осуществляет самоуправление и самоконтроль в процессе деятельности; 3) обычный человек при соответствующих условиях не только способен научиться принимать на себя ответственность, но и ищет возможности проявить свои способности. Соответственно менеджмент в теории «Y» играет качественно иную роль: его задача – интегрировать (объединять), создавать комплекс условий, способствующих развитию способностей человека. При таких условиях есть гарантия эффективности его труда [4].

Таким образом, можно отметить, что существуют различные подходы как в определении самого термина «мотивация», так и во взглядах на мотивацию трудовой деятельности в теориях исследователей разных научных школ. Отличаются по своему содержанию и различные виды мотивации. Наиболее важными являются, прежде всего, четыре больших, отчасти пересекающихся содержательных класса человеческой мотивации: 1) мотивация, обусловленная потребностями; 2) социальная мотивация (например, мотивация к близости с другими людьми, применению власти, агрессии и т. п.); 3) мотивация достижения; 4) мотивация, отнесенная к самому себе (например, мотивация, направленная на реализацию целей, связанных с идентичностью). Предложенная классификация позволяет выделить мотивацию внешнюю и внутреннюю. Д. Майерс определяет их следующим образом: 1) внутренняя мотивация – это желание быть эффективным и осуществлять определенный вид поведения ради него самого; 2) внешняя мотивация – это стремление получить внешние награды и избежать наказаний [3].

На основе изложенных выше теорий и классификаций, а также анализа ситуации и предпочитаемого стиля взаимодействия руководителя с другими людьми должна строиться мотивационная стратегия на любом из предприятий. Среди основных методов стимулирования результативности труда выделяют следующие: 1) экономические (денежные поощрения либо наказание в виде лишения премий, штрафов); 2) целевой метод (постановка перед подчиненным конкретных и ясных трудовых целей, что повышает его активность); 3) метод расширения и обогащения работ; 4) метод соучастия (работник участвует в совместном принятии решения, что повышает его активность и удовлетворенность работой).

Деньги как вознаграждение и стимул, несмотря на широкое использование этого средства мотивации, отнюдь не самый весомый фактор: известно, что повышение зарплаты не приводит автоматически к повышению эффективности и производительности труда, хотя недостаток денег или задержка выплаты зарплаты однозначно приводит к росту недовольства, напряженности и снижению производительности. Однако необходимо учитывать, что деньги являются средством достижения различных целей, которые прямо или косвенно связаны с удовлетворением многих потребностей.

Работника часто демотивирует отсутствие информации о результатах собственной работы, поэтому необходимо разумное использование различных форм поощрения (реже – наказания). Каждая благодарность, награда, денежная премия и т. п. действует тем эффективнее, чем меньший отрезок времени отделяет заслуживающий награждение поступок от полученного поощрения. К улучшению дальнейшей деятельности мотивирует сотрудников поощрение как личных, так и групповых достижений. Среди поощрений для

персонала, на наш взгляд, особую ценность представляют помощь в решении некоторых личных проблем и забот сотрудников, а также медицинское страхование.

Мотивирование через саму работу основано на внутренних стимулах интереса к работе, чувства удовлетворения от процесса работы, возможности проявить свои способности при принятии решений и выполнении производственных задач. На повышение эффективности труда мотивирует работников развитие сопричастности и идентификации сотрудника с организацией, с ценностями, целями организации. Для персонала важно участие в собственности и прибылях предприятия. Только решив проблему отчуждения персонала от прибылей предприятия, можно ожидать превращения пассивного сотрудника, благосостояние которого в какой-то мере зависит от прибыльности фирмы, но который сам на конечные результаты работы предприятия не влияет, в активного и заинтересованного члена «единой команды», стремящегося к процветанию предприятия. Умелое руководство способствует развитию сопричастности и идентификации, прояснению ролей и целей, развитию группового духа. Кроме того, мотивационные стратегии и методы должны применяться с учетом личностных характеристик сотрудников. Необходимо отметить, что важное значение имеет личность руководителя и избираемый им стиль управления, а также психологический климат в трудовом коллективе.

В проведенном исследовании роли стиля управления, преимущественно используемого руководителем, в развитии трудовой мотивации сотрудников, менеджерам отделов было предложено осуществить самооценку преобладающего стиля руководства. Одновременно была проведена оценка сотрудниками отношения к ним руководителя и его управленческих способностей. Анализ и интерпретация данных показал, что коллективы, где преобладает демократический стиль управления, почти по всем параметрам оценивают своего руководителя выше (статистически значимы различия показателей по шкалам «Знание взаимоотношений в коллективе», «Поддержка инициативы», «Коммуникативность», «Вежливость», «Организация коллективной работы», «Ответственность»), чем коллективы, где менеджер авторитарен. В эмпирическом исследовании была также проведена диагностика структуры мотивации трудовой деятельности подчиненных и их социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере.

Проведенный анализ влияния стиля руководства менеджеров отделов на мотивацию трудовой деятельности персонала позволил сформулировать следующие выводы:

1) различаются мотиваторы трудовой деятельности: в коллективах, где руководителю характерен авторитарный стиль, мотиваторами являются деньги, избегание неприятностей и критики, тогда как в коллективах, где менеджеру присущ демократический стиль, доминируют мотиваторы полезности труда, удовлетворения от хорошей работы, престижа и уважения;

2) в коллективах, где менеджеру характерен авторитарный стиль, преобладает внешняя отрицательная мотивация, а в отделах, который возглавляет менеджер с доминированием демократического стиля руководства, преобладает внутренняя мотивация;

3) при авторитарном стиле руководства довольно низкая установка на альтруизм в деятельности, а при демократическом стиле, наоборот, – высокая;

4) при авторитарном стиле руководства доминирует ориентация на результат, причем любой ценой, а при демократическом стиле – установка на результативный процесс, которая интерпретируется как установка на качество работы;

5) в коллективе, где менеджеру в большей степени характерен авторитарный стиль руководства, оценка сотрудниками его отношения к ним и его способностей к управлению существенно ниже, чем в отделе, где менеджеру присущ демократический стиль управления: оценка сотрудниками отношения к ним руководителя и соответственно его способностей управлять коллективом очень высокая.

Перспективы дальнейших исследований влияния стиля руководства на профессиональную мотивацию нам видятся в следующем: 1) необходимо выявить механизмы мотивации профессиональной деятельности по вектору высшее управленческое звено (дирек-

тор) – менеджеры (руководители отделов); 2) необходимо определить возможности коррекции и развития мотивации трудовой деятельности подчиненных в процессе целенаправленной социально-психологической работы.

Результаты исследования также показали, что в современные направления мотивационного управления на предприятиях государственной формы собственности, где проводилась диагностика, не входит развитие внутренней мотивации сотрудников. На практике, как и в других организациях, в основном, используются следующие мотивационные приемы: использование денег как вознаграждение и стимул, наложение взысканий, вознаграждение и признание личных достижений, поощрение и вознаграждение групповой работы; ограничение, лимитирование отрицательных факторов; мотивирование через саму работу; упражнение в руководстве; обучение и развитие сотрудников; развитие сопричастности. Происходит это, на наш взгляд, по нескольким причинам. Во-первых, сказывается элементарное отсутствие у многих руководителей предприятий психологических знаний – отсюда недооценка последних. Во-вторых, в разработанных отечественными исследователями направлениях и факторах мотивационного управления отсутствует технология развития внутренней мотивацией. Консультанты в области организационной психологии, привлекаемые руководителями предприятий в целях проведения подобных программ, проводят свои занятия индивидуально и иногда не имеют соответствующей квалификации и уровня подготовки. Наконец, третья причина, мешающая проведению мероприятий по развитию внутренней мотивации, – отсутствие финансовых возможностей у многих белорусских предприятий государственной формы собственности. Современным руководителям требуется осознать, что использование мотивационной стратегии, направленной на развитие лишь внешней мотивации персонала предприятия, малоэффективно: сотрудники благодарны руководству за проведенные мероприятия (за повышение оплаты труда, повышение в должности и др.), но это не мотивирует их к повышению производительности труда, не удовлетворяет и их другие потребности: в признании и вознаграждении, в ответственности, в достижениях, в удовлетворенности содержанием работы, в сотрудничестве. Повышение психологической культуры руководителей, включение в учебные планы по специальностям дисциплин «Организационная психология», «Психология управления» – необходимость, а не лоббирование чьих-то интересов. Нельзя, сэкономив сегодня на содержании профессионального образования, завтра ожидать прогрессивного роста национальной экономики и развития творческого потенциала личности.

Библиографические ссылки

1. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика : пер. с англ. М. : Дело, 1991. 320 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2003. 960 с.
3. Майерс Д. Социальная психология : пер. З. Замчук. СПб. : Питер, 2013. 800 с.
4. Селезнева Е. В. Психология управления : учебник и практикум для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2017. 373 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

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

Аликин Марк Игоревич, студент, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Ашилова Мадина Серикбековна, кандидат философских наук, преподаватель, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Аблай хана, Алматы, Республика Казахстан.

Бахадова Елена Викторовна, доцент кафедры психологии и педагогики образования Института психологии им. Л. С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, старший научный сотрудник ФГБНУ «ЦНИИОИЗ» Минздрава РФ, г. Москва, Российская Федерация.

Бегалинов Алибек Серикбекович, кандидат философских наук, преподаватель, Университет международного бизнеса, г. Алматы, Республика Казахстан.

Бегалинова Калимаш Капсамаровна, доктор философских наук, профессор, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

Безносков Дмитрий Сергеевич, кандидат психологических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

Брасс Александр Анатольевич, кандидат экономических наук, доцент, Академия управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Воробьева Светлана Александровна, магистр педагогических наук, старший преподаватель, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь.

Гадилия Алла Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный экономический университет, г. Минск, Республика Беларусь.

Гудовский Игорь Витальевич, кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

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

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

Дубинко Наталья Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии управления Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь; член Американского общества психологов (АРА).

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

Жбанкова Наталия Вазиховна, кандидат психологических наук, доцент, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация.

Живоглядова Анастасия Юрьевна, магистр, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация.

Колас Татьяна Андреевна, магистрант, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Кравцова Елена Николаевна, студент, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь.

Кресо́ва Наталья Юрьевна, аспирант, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Кригер Евгения Эвальдовна, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Российская Федерация.

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

Ливак Наталия Степановна, кандидат психологических наук, и.о. зав. кафедрой психологии труда и инженерной психологии, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Лубочников Павел Геннадьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии, Сибирский государственный университет 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, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация.

Лукьянченко Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Месникович Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Микелевич Елена Болеславовна, соискатель кафедры психологии Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь.

Миллер Ольга Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация.

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, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Российская Федерация.

Портнягина Анастасия Михайловна, старший преподаватель кафедры психологии труда и инженерной психологии, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Почебут Людмила Георгиевна, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

Рифицкая Ирина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный экономический университет, Минск, Республика Беларусь.

Скоробогатова Татьяна Евгеньевна, старший преподаватель, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Судакова Людмила Алексеевна, студентка, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь.

Темирова Шолпан Есеновна, магистр педагогических наук, старший преподаватель, Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Республика Казахстан.

Титова Ольга Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация.

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

Филиппова Анастасия Олеговна, магистрант, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация.

Финогенова Ольга Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация.

Ходан Анна Андреевна, студент, Белорусский государственный педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Черчес Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Шабашёва Инна Викторовна, старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь.

Шатравко Наталья Семеновна, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, г. Горки, Республика Беларусь.

Шершнёва Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии, Белорусский национальный технический университет, г. Минск, Республика Беларусь.

Шпейт Марина Юрьевна, старший преподаватель, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Шунаева Галия Абылаевна, студент, Костанайский государственный университет имени А. Байтурсынова, г. Костанай, Республика Казахстан.