

**Академия правоохранительных органов при Генеральной
прокуратуре Республики Казахстан**



ШАХАРБАЕВА ЗАМЗАГУЛЬ ЖОЛАМАНОВНА

Смысловые образования личности преподавателя вуза

МОНОГРАФИЯ

г. Нур-Султан, 2020

УДК 159.9
ББК 88.37

Рецензенты:

Жантйкеев С.К. - Директор Института психологии и социальных наук, член-корреспондент Академии педагогических наук Республики Казахстан, кандидат психологических наук;

Бегалиев Е.Н. – профессор кафедры Специальных юридических дисциплин Академии правоохранительных органов при Генеральной прокуратуре Республики Казахстан, доктор юридических наук Кыргызской Республики, доцент, магистр психологии.

Шахарбаева З.Ж. Смысловые образования личности преподавателя вуза: монография – г. Нур - Султан, 2020 – 134 с.

В монографии изложены данные экспериментального исследования смысловых образований личности преподавателя вуза в разрезе их влияния на саморегуляцию и самоуправление деятельностью.

Показано, что влияние смысловых образований на эффективность обучающей деятельности проявляется, с одной стороны, в согласованности целей и средств деятельности со смысловыми образованиями личности, а с другой – в становлении системы самоуправления деятельностью, главные звенья в которой представляют целеполагание и прогнозирование.

Выявлено, что у успешных преподавателей сформирована смысловая регуляция как условие для самоуправления деятельностью, которое определяет ее творческий, осмысленный и субъектный характер.

Монография предназначена для магистрантов, докторантов, а также для преподавателей психолого-педагогических факультетов вузов.

Одобрена на заседании Ученого совета Академии правоохранительных органов при Генеральной прокуратуре Республики Казахстан

ISBN 978-601-280-984-8

© Шахарбаева З.Ж., 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Глава I Смысловые образования личности в контексте эффективности деятельности и профессионального сознания	
1.1 Природа смысла и смысловых образований личности и их роль в регуляции жизнедеятельности.....	9
1.2. Психологические закономерности строения, развития и функционирования профессионального сознания	27
1.2.1. Профессионализм как фактор эффективности деятельности.....	37
1.3 Рефлексивная культура как механизм личностно-профессионального развития.....	53
Глава II Экспериментальное изучение роли смысловых образований личности преподавателя вуза в процессах саморегуляции и самоуправления деятельностью	
2.1 Организация и процедура психодиагностические методики исследования	61
2.2 Методы математической обработки фактических данных.....	64
2.3 Результаты пилотажного эксперимента по отбору личностных конструктов для субъективного шкалирования.....	65
2.4 Результаты экспериментального изучения смысловых установок преподавателей вуза к профессиональной деятельности.....	67
2.5 Эмпирические результаты изучения субъективных образов студентов в профессиональном сознании успешных преподавателей.....	79
2.5.1 Эмпирические результаты изучения субъективных образов студентов в профессиональном сознании неуспешных преподавателей.....	91
2.6 Результаты изучения самоактуализации как смыслообразующего мотива и ценностей в системе смысловых образований личности преподавателей.....	102
2.6.1 Результаты исследования влияния смысловых образований личности преподавателей на процессы управления обучающей деятельностью.....	117
Заключение.....	123
Список использованных источников.....	126
Приложения.....	134

Введение

Проблеме факторов успешности деятельности профессиональной, в том числе и преподавательской, посвящено изрядное количество исследований. Это указывает не столько на доступность темы, сколько на ее сложность и актуальность. Она была и будет значима до тех пор, пока в общественном сознании ценности духовности, познания и совершенствования не оставят своих приоритетных позиций. К решению этой проблемы длительное время осуществлялся аналитический подход, с позиции которого изучались отдельные личностные качества и особенности деятельности, обеспечивающие ее эффективность. Скорее трудно перечислить те из них, которые стали предметом исследования, чем оставшиеся вне фокуса внимания исследователей. Среди значимых условий – это самооценки, стили педагогического взаимодействия и общения, профессиональное сознание и менталитет, способности и умения, мотивационно - потребностная сфера и т.д. Следует отметить, что объектом этих исследований преимущественно выступали учителя [1-6]. Системные исследования были предприняты Н.В.Кузьминой, Л.М.Митиной, А.К.Марковой и др. [7-9]. Анализ существующих разнообразных и глубоко содержательных работ показывает, что фактически не изучалась роль смысловой регуляции, смысловых образований в осуществлении эффективной обучающей деятельности преподавателей вузов. А между тем, как подчеркивают психологи, социологи и философы сегодня необходим переход от социальной (и в том числе предметной, деятельностной) детерминации к самодетерминации. Общество все больше начинает ориентироваться не на внешнее управление индивидами, а на их самостоятельность, инициативность, активную жизненную позицию, обеспечивающих высокий уровень самоуправления. Деятельность зрелой личности отличает основная причина – сознательное целеполагание, разработка планов и проектов будущего, внутренняя детерминация (И.С.Кон, Б.Ф.Ломов, К.А.Абульханова и др.) [11-13].

В работе исследуется проблема детерминации обучающей деятельности в вузе со стороны смысловых образований личности преподавателя. Установлены различия в содержании смысловых образований успешных и неуспешных преподавателей по отношению к профессиональной деятельности и влияние этих установок на сложившиеся в сознании преподавателей образы сильных, средних и слабых студентов. В процессе работы выявлено, что смысловые образования влияют на эффективность обучающей деятельности. Обнаружено, что у успешных преподавателей сформирована смысловая регуляция как условие для самоуправления деятельностью, тогда как обучающая деятельность неуспешных преподавателей обусловлена смысловыми конфликтами. Показано также, что личностные смыслы

преподавателей влияют на особенности рефлексивно-перцептивных способностей.

Теоретико-методологической основой исследования послужили: общепсихологическая теория деятельности А.Н.Леонтьева, концепция смысловой регуляции деятельности С. М. Джакупова, психологические основы процесса смыслообразования субъекта Ф. С. Ташимовой, акмеологическая концепция профессионализма А. А. Деркача, основные принципы субъектного подхода К. А. Абульхановой.

По определению А.А.Деркача, К.А.Абульхановой и др. самодетерминация включает в себя процессы инициации, построения и поддержания всех видов и форм внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение субъектом целей и управления ими, она является сознательной активацией определенных потенций личности для осуществления какой-либо деятельности. Мы можем конкретизировать, что смысловая регуляция является одной из главных форм самодетерминации деятельности. Она придает деятельности осмысленность, субъектность, служит условием профессионального саморазвития. По определению А.Г.Асмолова, смысловая регуляция основана на согласовании целей и средств деятельности с мотивами, потребностями, ценностями и установками. Все перечисленные личностные переменные относятся к смысловым образованиям. В целом, это определение соответствует концептуальной модели психологической структуры процесса обучения, разработанной С.М.Джакуповым. В этой структуре представлены взаимосвязанными мета-макро-и микроуровни деятельности. Метауровень («формальный») составляет формальное содержание образования. Содержание макроуровня («личностного») составляют: потребностно-мотивационная сфера, установки и ценностные ориентации, т.е. смысловые образования личности. В содержании микроуровня («деятельностного») коммуникативная, конструктивная и организационная составляющие отражают основу формирующейся у преподавателей системы управления обучающей деятельностью [14].

В этой системе центральное звено состоит в смысловой регуляции целеобразованием, поскольку конечная цель задает смысл движению всей обучающей деятельности в целом и обуславливает ее осознанный, избирательный характер. Поэтому эффективность обучающей деятельности определяется отношением выдвигаемых в процессе решения профессиональных задач и целей к достигнутым [15].

Для нашего исследования большое значение имеют три момента в концепции смысловой регуляции целеобразования в деятельности С.М.Джакупова. Во-первых, обусловленность эффективной деятельности согласованием содержания, взаимосвязью «личностного» и «деятельностного» уровней в структуре обучения. Во-вторых, роль процессов целеполагания и целеобразования в эффективности деятельности. В-третьих, активно-развивающая позиция (диалогическое взаимодействие) преподавателя на

макро- и микроуровнях как необходимое условие эффективной обучающей деятельности.

Объектом исследования выступили 270 преподавателей таких вузов как Карагандинский Государственный университет, Университет «Туран-Астана», Северо-Казахстанский университет, Казахский агротехнический университет им С. Сейфуллина. В экспериментальном исследовании приняли участие 144 «неуспешных» и 126 «успешных» преподавателя.

Предметом исследования являются смысловые образования личности преподавателей и сложившиеся в профессиональном сознании системы управления обучающей деятельностью.

Задачами исследования являются:

1. Установление системы вызванных личностных конструктов, используемых преподавателями для восприятия и описания образа профессии и образов студентов.

2. Воссоздание средствами психосемантического исследования субъективных образов «Моя профессия» и «Мой сильный (средний и слабый) студент» в том виде, как они существуют в профессиональном сознании преподавателей.

3. Изучение смысловых установок преподавателей к деятельности как форме проявления личностных смыслов.

4. Исследование соотношения показателей самоактуализации у успешных и неуспешных преподавателей.

5. Изучение ценности и сформированности ценностного отношения к деятельности в обеих группах преподавателей.

6. Установление структуры связей между звеньями управления обучающей деятельностью у успешных и неуспешных преподавателей.

Для решения поставленных задач применялись такие методы и методики: как отбор признаков для описания профессиональной деятельности и личности студентов осуществлялся с помощью методики личностных конструктов (процедура вызванных конструктов) Дж.Келли, состояние самоактуализации изучалось посредством «Диагностики самоактуализации личности» А.В.Лазукина, в адаптации Н.Ф.Калина, с целью изучения личностных ценностей применялись «Методика ценностных ориентаций» М. Рокича. Для изучения способностей к самоуправлению деятельностью была использована методика «Способность к самоуправлению» Н.М.Пейсахова.

Достоверность полученных результатов обеспечивалась использованием апробированных и валидизированных методик, адекватных целям и задачам исследования. Полученные фактические данные были подвергнуты математической обработке.

Психосемантическое исследование основано на процедуре факторизации данных субъективного шкалирования – факторный анализ методом главных компонент с вращением Varimax. Статистические оценки достоверности различий в уровневых показателях признаков и частоте выборов признаков

произведены по биномиальному m -критерию и φ^* критерию Фишера. В корреляционном анализе использован метод ранговой корреляции Спирмена.

Всего в исследовании приняло участие 270 преподавателей. Испытуемые **экспериментальной группы** – 126 человек. **Контрольную группу** представляли 144 человека преподаватели обеих групп, это люди разного возраста и стажа педагогической деятельности.

Научно-теоретическая значимость исследования состоит в следующем. Во-первых, полученные результаты дополняют факторы, обеспечивающие эффективность деятельности. В современном определении понятия «профессионализм деятельности» как качественной характеристики субъекта подразумевалось: компетентность, навыки, умения и способности решать профессиональные задачи и другие условия успешной деятельности. Смысловая регуляция и способность к самоуправлению деятельностью объясняют и служат обобщенным индикатором целого ряда умений, позволяющих осуществлять эффективную деятельность. Во-вторых, ценностное отношение к деятельности рядом авторов рассматривается как фактор ее успешности не безусловно, а только по мере превращения ценности в цель. А между тем для формирования ценностно-смыслового отношения к деятельности, ценность и не может стать целью, поскольку она не достижима и только, по выражению Д.А.Леонтьева, «притягивает» к себе цель. Наши результаты позволяют уточнить, что отношение становится таковым, когда ценности согласованы с главным смыслообразующим мотивом деятельности.

Практическая ценность результатов исследования состоит в следующем:

1. Показана возможность применения психосемантического метода для исследования смысловых образований, учитывая их некодифицируемость.

2. Полученные результаты могут использоваться в консультативной и коррекционной работе психологов по проблемам профессиональной социализации преподавателей связанным с конфликтами в смысловой сфере и ведущим к регрессивным тенденциям в деятельности.

3. Установленная структура связи звеньев в системе самоуправления обучающей деятельностью может быть использована в семинарах-тренингах по активному обучению смысловой регуляции деятельности.

4. Эмпирические данные и выводы могут составить основу программы психологических тренингов для преподавателей по формированию мотивационно-смысловой готовности к обучающей деятельности.

Из существующего множества определений смыслового образования наиболее полное дано Е.Е.Насиновской: «...это, прежде всего, активно-действенное образование, имеющее вектор направленности на деятельность и так или иначе проявляющаяся в деятельности ее внешних или внутренних, развернутых или фрагментарных формах» [16, с.224].

К смысловым образованиям относят: смыслообразующие мотивы, личностно-значимые переживания и смысловые установки. За последние годы эта триада дополнена ценностями, которые рассматриваются как осознанные смысловые образования, служащие основой оценки и реализации деятельности.

В.В.Столин указывает на взаимосвязь ценностей и личностного смысла через связь самосознания с мотивационно-ценностными структурами личности. Зрелая и эффективная личность соотносит деятельность с ценностями, придавая смысл деятельности [17]. Нами изучались смыслообразующие мотивы (внутри самоактуализации как мотивации развития), ценности и смысловые установки. Последние имели особенное значение, поскольку представляют собой ведущий уровень установочной регуляции деятельности, актуализирующейся мотивом и представляющий собой, по определению А.Г.Асмолова субъективно «форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению *определенным образом направленной деятельности*» [18 с.62]. В.Ф.Петренко справедливо указывает на то, что складывающиеся в сознании личности установки являются имплицитными теориями и служат руководством к действию [19].

В нашем исследовании учитывались такие свойства смысловых образований отмеченные А.Г.Асмоловым, Б.С.Братусем, Б.В.Зейгарник, В.А.Петровским и другими, как: предметность (ориентированность на предмет деятельности; смысл всегда есть смысл чего-то), независимость от сознания (не всегда осознается субъектом), неcodифицируемость (невозможность прямого воплощения в системе значений) [20], а также доказанный Ф.Франселла, Д.Баннистером и другими факт, что смысловые образования всегда стереотипны и подтверждают ожидаемое поведение [21].

Имея в виду неполную осознанность и неcodифицируемость смысловых образований мы предприняли психосемантическое исследование установок успешных и неуспешных преподавателей по отношению к деятельности и студентам с целью реконструкции субъективных образов «Моя профессия» и «Мой сильный (средний, слабый) студент» в том виде, как они стихийно сложились в профессиональном сознании. Вопрос о «семантике» деятельности занимает центральное место в теории деятельности А.Н.Леонтьева [22]. На смысловом анализе поведения настаивал С.Л.Рубинштейн, подразумевая, что *«...раскрытие подтекста поведения и того, что человек «имел в виду» своим поступком ...Такая интерпретация поведения аналогична интерпретации речи, поскольку происходит расшифровка смысла и значения поведения. В этом отношении можно говорить о «семантике» поведения»*[23, с.336]. Эта проблема успешно разрабатывается В.Ф.Петренко, В.В.Столиным и другими, чьи работы служат методической основой психосемантического исследования и интерпретации его результатов.

Познание личности студента преподавателем длительное время определялось преимущественно необходимостью гуманизации педагогического процесса, в котором студент должен из объекта стать субъектом совместной учебной деятельности. При этом педагогический процесс как условие взаиморазвития и взаимовлияния рассматривался с точки зрения интеграции деятельности и общения. Здесь познание личности обучаемых составляет *когнитивный* аспект педагогического общения с уровнем развития этого аспекта связывалась продуктивность деятельности педагога. Он обеспечивает,

например, способность педагога познать скрытые резервы в личности студента или дифференцированно осуществлять индивидуальный подход и т.д. Накопленный эмпирический материал заставил исследователей обратить более пристальное внимание к рефлексивно-перцептивным способностям преподавателей, имея в виду их огромную роль в формировании успешной деятельности. Если ранее они обобщенно определялись Н.В.Кузьминой как чувствительность педагога к личности учащихся то, начиная с 80-х г.г. эти способности стали предметом специального экспериментального изучения. Подход с позиции рефлексивно-перцептивных способностей подразумевает изучение роли адекватности познания личности обучаемых в успешности педагогической деятельности.

Анализ «смыслового подтекста» поведения дает не только ответ на вопрос о степени адекватности, но и объясняет причину адекватности или социально-перцептивных искажений, выходя за рамки перцептивных способностей к смысловой сфере для ответа на вопросы: «для чего?» «зачем?» «почему?» С.М.Джакуповым верно указано на то, что преподаватели в обсуждениях проблемы эффективности обучения часто уходят от рефлексии своей деятельности и того очевидного факта, что процесс обучения – это, прежде всего процесс личностного взаимодействия, где осознанно и неосознанно происходит трансляция (и в том числе собственных внутриличностных конфликтов, самоотношения и т.д.). А между тем, студенты являются объектом профессиональной деятельности преподавателей, поэтому смысловые установки по отношению к ним будут находиться под регулирующим влиянием установок к деятельности в целом. Субъективные образы профессии также воссозданы в результате психосемантического исследования. Согласно данным – психосемантического анализа, проведенном Е.Ю.Артемьевой, Ю.Г.Вяткиным и другими мир профессии является «групповым инвариантом субъективного отношения профессионала и объективно связан с семантическими характеристиками. Ведь субъективная модель мира профессионала формируется в результате взаимодействия со специфическим объектом труда, зависит от способа участия в труде...» т.е. проходит то же путь формирования, что и система значений [24].

Глава I Смысловые образования личности в контексте эффективности деятельности и профессионального сознания

1.1 Природа смысла и смысловых образований личности и их роль в регуляции жизнедеятельности

Традиционно в психологической науке понятие «смысл» неразрывно связан с понятием «личность» как определенным атрибутом человека. Это во многом определило тот факт, что разработка проблемы смысла нашла свое отражение не в различных контекстах понимания сущности человека, как в западной психологии, а в различных аспектах изучения свойств личности. При этом выделялся ряд составляющих смысловых систем, побуждающих человека к деятельности – смыслообразующие мотивы; реализуемых деятельностью – отношения человека к действительности, приобретшей для него субъективную ценность (значимость); выражающих личностный смысл – смысловые установки; регулируемых смысловыми установками – поступки и деяния личности. Сам личностный смысл был наделен рядом признаков, которые так или иначе были связаны с разбором строения личности в целом. Главной из этих признаков выступала производность личностного смысла от места человека в системе общественных отношений и от его позиции занимаемой в системе социальных связей.

В одних школах личность рассматривается в связи с анализом ее деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), в других - центральное место занимает изучение психологических отношений личности (В. Н. Мясищев), в третьих - личность исследуется в связи с общением (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов) или в связи с установками (Д. Н. Узнадзе, А. С. Прангишвили) [25].

Несмотря на разницу во взглядах ученых к изучению личности, в качестве ее основной характеристики выделялась *направленность*, которая выступала как смысловое отношение человека к объективной действительности. В различных концепциях эта характеристика раскрывалась по-разному: как «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев), «доминирующие отношения» (В. Н. Мясищев). По мнению Б.Ф.Ломова, направленность является системообразующим свойством личности, определяющим ее психологический склад. «В глобальном плане направленность можно оценить как отношение того, что личность получает и берет от общества (имеются в виду материальные и духовные ценности), к тому, что она ему дает, вносит в его развитие» [26].

Психологические исследования смысла берут свое начало в работах Л.С.Выготского. Изначально проблема смысла рассматривалась им как

психолингвистическая категория в проблеме противопоставления смысла слова его значению. Он пришел к выводу о том, что во внутренней речи смысл слова преобладает над его значением. Сами, смыслы обнаруживают иные законы объединения и слияния, чем словесные значения. Они взаимопроникают друг в друга, так, что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют [27]. В дальнейшем, Л.С. Выготский переносит идею автономности смысла на проблему человеческого сознания: «Сознание в целом имеет смысловое строение. Мы судим о сознании в зависимости от смыслового строения сознания, ибо смысл, строение сознания – это есть отношение к внешнему миру. Смыслообразующая деятельность значений приводит к определенному смысловому строению самого сознания» [там же с.162]. Таким образом, речь производит изменения в самом сознании. Кроме того, Л. С. Выготский усматривает зависимость смысла от мотива: «Смысл слова меняется от мотива. Таким образом, конечное объяснение лежит в мотивации» [там же с.164].

Разрабатывая проблему высших психических функций, соотношения аффекта и интеллекта, Л. С. Выготский ставит вопрос о смысловой регуляции деятельности. Определяя смысл как совокупность всех психологических факторов, сложное динамическое образование, он вводит понятие смыслового поля, под которым понимается осознаваемая человеком актуальная ситуация его поведения. Данное положение во многом соотносится с понятием жизненного пространства К. Левина. Однако Л.С. Выготский, в отличие от К. Левина, не отрывает динамику самой ситуации, от интеллекта. По его мнению, осмысление человеком ситуации в ходе реальной деятельности влечет за собой изменение смыслового поля и реальных действий в ситуации. Динамика реальной ситуации превращается в динамику мысли, при этом обязательно обнаруживается обратное движение - превращение динамики мысли в жесткую и прочную динамическую систему реального действия. Именно данный процесс и делает деятельность реальной [28]. В каждом интеллектуальном движении содержится соответствующее ему эмоциональное отношение к действительности, т.е. в процессе осмысления, помимо интеллектуальных процессов, присутствует и эмоциональный компонент. Это динамическая смысловая система, как некий целостный компонент, включает в себя аффективные и интеллектуальные процессы в их единстве, позволяет проследить движение от мотива и потребности к мысли, а от нее к деятельности. Возникающее переживание (аффективное отношение действительности), являясь формой единства эмоционального и аффективного, выступает единицей динамической смысловой системы. По мнению Д. А. Леонтьева, именно понятие переживания Л. С.Выготского легло в основу разрабатываемой А. Н. Леонтьевым проблемы личностного смысла в теории деятельности [29].

Проблема смысла нашла наиболее полное отражение в рамках деятельностного подхода, где личность, ее структура, формирование и развитие обуславливались различными аспектами жизнедеятельности. Теоретические представления о смысле в данном направлении рассматриваются в контексте

деятельности, жизнедеятельности человека, в большей степени внимание ученых представляющих данное направление в психологии обращено на возникновение, порождение, генезис и функционирование смысловых образований: это работы, посвященные понятию «личностный смысл» в общепсихологической теории деятельности А.Н.Леонтьева; концептуальные исследования смысловых образований личности А.Г.Асмолова, Б.С.Братуся, Б.В.Зейгарник, В.А.Петровского, Л.С.Цветковой; «смыслово-ориентированные» психологические разработки Ф.В.Бассина, В.К.Вилюнаса, В.П.Зинченко, Ф.Е.Василюка, В.А.Иванникова и других; смысловая теория О.К.Тихомирова; исследования в области психосемантики и субъективной семантики В.Ф.Петренко; работы и первая монография на постсоветском пространстве о смысле Д.А.Леонтьева.

При всей важности и глубине этих разработок, они оставляют открытым вопрос о содержании термина «смысл», процессах становления смысла, характере смыслополагания в условиях неопределенности.

Личностный смысл проявляет себя в феноменах трансформации пространственных, временных и других характеристик значимых объектов в их образе. Личностный смысл- это индивидуально-специфическая, личностно-пристрастная характеристика: одни и те же явления могут иметь разный личностный смысл для разных людей.

Личностный смысл объекта или явления обуславливается тем, в каких отношениях субъект или явление находится с мотивами, потребностями и ценностями субъекта. В личностном смысле отражается не только мера, но и содержательная связь с конкретными мотивами, потребностями, ценностями. Личностный смысл объектов и явлений служит основанием деятельности по отношению к ним и тем самым выполняет регулирующую функцию. Действия субъекта, а так же особенности личности, характера и т.п. могут иметь для него личностный смысл, в зависимости от их места и роли в реализации мотивов и потребностей субъекта. Изменение личностного смысла объектов и явлений возможно путем переосмысления их места и роли в жизни субъекта, включения их в более широкий контекст смысловых связей и разнообразных мотивов, потребностей, целей, либо в результате перестройки самих мотивов и ценностей. «Своим происхождением личностный смысл обязан не процессам, которые происходят внутри сознания, он не замкнут в его сфере, он возникает в его реальной жизнедеятельности субъекта, отражая отношение целей и обстоятельств совершения действий к мотивам деятельности» [29].

Исходя из вышесказанного считаем, что личностный смысл представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение человека к тем объектам, ради которых разворачивается его деятельность и общение. Самые различные проявления культуры и общественные отношения, усваиваемые субъектом в процессе интериоризации социальные нормы могут приобрести для него личностный смысл, стать «значением – для - меня». Взаимоотношения между опредмеченными в

действительности значениями и личностными смыслами – это взаимоотношения между социальным и индивидуальным в жизни личности.

Введение представлений о личностных смыслах раскрывает двойственную качественную структуру такого общественного явления, как индивидуальность человека.

Таким образом, деятельность, с одной стороны, детерминируется объективными требованиями, которые выделены общественным опытом и зафиксированы в значении слов, с другой стороны – она определяется системой мотивов, которые характеризуют личностный смысл деятельности. Отношение значения и смысла – это отношение требуемого и лично желаемого. Но общественно требуемое значение действия (по А.Н.Леонтьеву) отражается в сознании только через смысл. В свою очередь для того, чтобы мотив стал направляющим деятельность и приобрел смыслообразующую функцию он должен быть воплощен в каком-либо общественном значении (Леонтьев А.Н. 1975).

Согласно целям и задачам нашего исследования заслуживают детального изучения процессы взаимной трансформации значений и смыслов как механизма смысловой регуляции, а именно возникает необходимость в ответе на вопрос – где кончается «объектное» восприятие, содержанием которого становится личностный смысл той или иной деятельности человека, в нашем случае преподавателя вуза, осуществляемой в процессе жизнедеятельности. Значение является тем, что открывается в предмете или явлении объективно, то есть в системе объективных связей, отношений, взаимодействий.

Человек воспринимает мир как общественно-историческое существо, но он ограничен представлениями своей эпохи, своего общества. Таким образом, значение является той формой, в которой отдельный человек овладевает обобщенным и отраженным человеком опытом. Отражение человеком мира опирается на опыт общественной практики и включает его в себя.

А.А.Леонтьев и А.М.Шахнарович выделили три формы существования значения: 1) языковое значение (вербальное, знаковое, символическое) – существует на чувственной базе языка и спроецировано на знак; 2) предметное значение (образ реального предмета)- существует на базе перцептивного образа; 3) ролевое значение (социальные нормы и социальные роли) – существует на чувственной базе компонентов деятельности (Леонтьев Д.А., 2003). «Значение – это обобщенная идеальная модель объекта в сознании субъекта, в которой фиксированы существенные свойства субъекта, в которой фиксированы существенные свойства объекта, выделенные в совокупной общественной деятельности. Кодирование, категоризация исходного содержания в знаковой, символической ведут к обогащению его совокупным социальным опытом, упорядочиванию исходного содержания, его организации в формах, выработанных общественной практикой» [30]. «Поскольку в значении фиксируются свойства объекта, существенные с точки зрения общественной практики, его можно рассматривать как превращенную форму деятельности, где в качестве признаков значения содержатся виртуальные

свойства объекта, которые могут быть раскрыты в той или иной общественно значимой деятельности субъекта или общества как совокупного субъекта. Предметный мир, окружающая действительность той или иной общественно значимой деятельности субъекта или общества как совокупного объекта. Предметный мир, окружающая действительность при этом понимается не как «кантовская» - «вещь в себе», в которой законсервированы существующие безотносительно к общественной человеческой практике - признаки и качества, а как «очеловеченный мир», как культурно-историческое бытие человека... Новые формы деятельности субъекта порождают и новые формы осознания действительности, новые «фигуры сознания», а, следовательно, и новые формы его «образующей» значения. Значение в своем содержательном, семантическом наполнении является не идеальным «инобытием» объекта, а превращенной формой деятельности субъекта, познающего и преобразующего мир» [31].

Следовательно, в значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой.

Механизм перехода социальных значений в структуру личностного смысла изучен еще недостаточно. Однако отмечена большая роль, которую играет в процессе принятия социальных значений и их вхождения в структуру мотивов и целей индивидуальной деятельности социальное одобрение данного вида деятельности или поведения. Этот механизм обуславливает и формирование представлений личности о самой себе, поскольку формирование представления о собственном «Я» происходит в процессе осознания личностью себя как социально-значимой ценности. Рассматривая проблему взаимодействия общественных или социальных значений и субъективного сознания А.Н.Леонтьев выделяет два момента перехода общественно отработанных значений в сознание субъекта. Первый момент указывает на то, что «объективное значение обогащается до неповторимо субъективного и это определено отношением субъекта не к самому значению, а к отражаемой в нем действительности» [32]. В этом акте совершается и обратный процесс, где «субъективное, оформляющее себя в значении возвышается до объективного и общественного» [там же]. Таким образом, смысл характеризуется как объективное отношение свойств действительности, детерминирующее деятельность субъекта, возникающее в самой деятельности. *Следовательно, смысл не принадлежит действительности, так же, как и не принадлежит самому субъекту.* Это субъективно-объективная категория. Данный вывод проистекает из положений выдвинутых А.Н.Леонтьевым относительно структуры образа мира, в пятом квазиизмерении которого открывается объективный мир. Здесь «...значения выступают не как-то, что лежит перед вещами, а как то, что лежит за обликом вещей – в познанных объективных связях предметного мира, в различных системах, в которых они только и существуют, только и раскрывают свои свойства значения, таким образом, несут в себе особую мерность. Это мерность внутрисистемных связей объективного предметного мира» [33]. В рамках сознания смысл вступает в

отношения с другими его образующими, в частности со значениями, выражаясь через последние. Иными словами, для человека в начале смысл выступает как общественное значение и лишь потом как смысл для него самого. Воплощение смысла в значениях – это отнюдь не автоматически и односторонне происходящий процесс, психологически содержательный, глубоко интимный процесс: «индивид просто «стоит» перед некоторой «витриной» покоящихся на ней значений, среди которых ему остается только сделать выбор, что эти значения (представления, понятия, идеи) не пассивно ждут его выбора, а энергично врываются в его связи с людьми, образуют круг его реальных событий» [34]. Поэтому если в отдельных жизненных обстоятельствах индивид вынужден выбирать, то это выбор не между значениями, а между сталкивающимися общественными позициями, которые посредством этих значений выражаются и осознаются.

Таким образом, проблема различения значения и смысла охватывает сферу анализа деятельности в форме проблемы отношения мотива к цели, в плане сознания – в форме взаимоотношений между смыслом и значением.

Разведение значения и личностного смысла в психологии (А.Н.Леонтьев., 1983) было связано, прежде всего, с разведением совокупного социально-исторического опыта и индивидуально-специфического преломления этого опыта в индивидуальной жизнедеятельности человека. С этим принципиальным разведением согласуется тот факт, что в значении отражаются объективные свойства и связи объектов и явлений, в личностном смысле – отношение субъекта к этим объектам и явлениям. При таком понимании отношения между значением и личностным смыслом оборачиваются их противопоставлением, как, например, в том что: «Понятия значение и смысл составляют оппозицию, то есть являются взаимосвязанными и противопоставленными одно другому. Под значением понимается сущность предмета, соотнесенная с некоторым знаком, под смыслом – интерпретация этого значения некоторым множеством реципиентов на основе данных коллективного и\или личного опыта» [32].

По мнению Д.А.Леонтьева, смысл является порождением взгляда на соотношение значения и смысла, ограниченного рамками индивидуального сознания. Лишь в интроспекции значение и смысл предстают как противопоставленные по двум параметрам: 1 значение (общие и социальное)-смысл (индивидуальный, уникальный) и 2 значение (отражение объективных, существенных свойств) – смысл (отражение лишь индивидуально значимых свойств). Значение и смысл содержательно определяются лишь в более широком контексте, несводимом, во-первых, к контексту индивидуального сознания, и, во-вторых, к их противопоставлению друг другу. Поэтому для того, чтобы охарактеризовать их истинные отношения, необходимо выйти в этот более широкий контекст и рассмотреть их функционирование в деятельности индивидов и социальных общностей.

Действия субъекта, а так же особенности личности, характера и т.п. могут иметь для него личностный смысл, в зависимости от их места и роли в

реализации мотивов и потребностей субъекта. В свою очередь изменение личностного смысла объектов и явлений возможно путем переосмысления их места и роли в жизни субъекта, включения их в более широкий контекст смысловых связей и более разнообразными мотивами, потребностями, целями, либо в результате перестройки самих мотивов и ценностей. «Своим происхождением личностный смысл обязан не процессам, которые происходят внутри сознания, он не замкнут в его сфере, он возникает в реальной жизнедеятельности субъекта, отражая отношение целей и обстоятельств совершения действий к мотивам деятельности» [35].

Детерминированность мотивационно-смысловых отношений социальной позицией субъекта определяют другие особенности их психологической природы: опосредованность изменения мотивационно-смысловых отношений изменением лежащей в ее основе деятельности, недостаточность осознания личностного смысла для его изменения, невозможность непосредственного воплощения личностного смысла в значениях. Все эти особенности представляют из себя предмет исследования мотивационно-смысловых отношений индивидуальности личности. В характере мотивационно-смысловых отношений следует учитывать движение как от деятельности к индивидуальному сознанию, так и от индивидуального сознания к деятельности. Оба этих движения отражают два взаимодополняющих плана проявления единиц анализа личности: план содержания и план выражения. Это развитие выглядит так: исходный момент движения – это порождение «динамической смысловой системы» в процессе «побуждаемой и направляемой тем или иным мотивом деятельности». При этом объективное отношение человека к миру интериоризуются и воплощаются в индивидуальном сознании в виде личностного смысла. На личностном смысле как бы заканчивается движение от деятельности к индивидуальному сознанию личности. Но именно с этого момента начинается жизнь личностного смысла в самом индивидуальном сознании и его обратное движение к деятельности. На данном этапе возникает ряд вопросов, которые требуют своего разрешения, а именно- в каких формах сохраняется личностный смысл в сознании, когда приведший к его возникновению конкретный мотив еще не достигнут или же, напротив уже достигнут? (Асмолов А.Г).

Общее определение личностного смысла выглядит так: личностный смысл – это значение значения. Помимо разведения значения и смысла некоторые исследователи этой области предлагают рассматривать процессы трансформацию значений и смыслов как составляющие процесса становления смысловых структур (Морозов С.М.). С.М.Морозов выделяет следующие условия, при которых некоторое содержание приобретает смысл:

- Включенность его в некоторое более широкое целое (объект-объектный контекст);
- Преломленность его через внутренний мир, субъективную реальность субъекта (субъект - субъектный анализ);

- Включенность его в деятельность субъекта (субъект - объектный контекст)

«Сознание строится, формируется – писал А.Н.Леонтьев, - в результате решения 2-х задач: 1 Задачи познания реальности (что сие есть?); 2 Задачи на смысл, на открытие смысла (что сие есть для меня?). Последняя задача, т.е. «задача на смысл» - есть труднейшая задача» [34]. По словам А.Н.Леонтьева, «личностные смыслы, как и чувственная ткань сознания, не имеют своего «индивидуального», своего «не психологического» существования. Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с его мотивами. Личностный смысл и создает «пристрастность человеческого сознания» [22].

Таким образом, можно констатировать, что в психологии был осуществлен принципиально новый подход именно в понимании смысла. Характерным для этого подхода является то, что проблема смысла, как конкретно психологического понятия, была раскрыта в результате анализа явлений, принадлежащих не сознанию, а жизни и деятельности субъекта, явлений его реального взаимодействия с окружающим миром. *Смысл в данной теории выступает как связующее звено между деятельностью и сознанием.*

В дальнейшем положения, изложенные в трудах Л.С.Выготского и А.Н.Леонтьева, нашли свое отражение в разработках проблемы смысла, связанных с различными аспектами деятельности.

Так, О.К.Тихомировым было разработано положение о смысловой структуре мышления. По его мнению, мыслительная деятельность состоит не только из процессов, подчиненных сознательной цели, но и из процессов, подчиненных невербализованному предвосхищению будущих результатов, а так же процессов формирования этих предвосхищений, которые не сводятся к операциям. Кроме того, процессы этого второго порядка могут занимать больше места в составе деятельности, чем собственно целенаправленные действия [36].

Характеризуя процесс решения мыслительной задачи, О.К.Тихомиров и В.А.Терехов в качестве основной характеристики этого процесса выделяют развитие смыслов определенных элементов ситуации [37]. Развитие смысла осуществляется через участие одного и того же элемента в работе разных систем. Это своего рода итог поисковых операций. Сами включаемые элементы преобразуют деятельность уже существующих систем. «Результатом такого исследовательского процесса является постепенное, углубляющееся и меняющееся в ходе решения одной задачи отражение ситуации – ее невербализованный операциональный смысл для человека» [36]. Под операциональными смыслами понимается наиболее динамичное смысловое образование, осуществляющее внутреннюю регуляцию деятельности, «явление индивидуального психического отражения, не совпадающее полностью с объективным значением элемента, с фиксированным в общественном опыте его значением, отличное от личностного смысла объекта, обусловленного

мотивацией деятельности, и от перцептивного образа» [там же]. Операциональные смыслы могут существовать в двух формах – невербализованной и вербализованной, переходящих друг в друга. Данный переход обуславливается определенным эмоциональным состоянием. Актуализация эмоций в промежутке между началом активности мотива и до рациональной оценки деятельности отражает процесс становления личностного смысла.

Исследуя закономерности смысловой регуляции в контексте решения мыслительных задач О.К.Тихомиров в качестве основной единицы регуляции, выделяет неоднократно преобразующийся смысл конечной цели. Именно смысл конечной цели определяет развитие смысла ситуации в целом, через воздействие на операциональные смыслы, а также обуславливает смыслы промежуточных целей, которые в совокупности определяют тон деятельности на стадии поиска решения задачи и операциональный смысл ситуации в целом [38].

Проблема соотношения смыслов и эмоциональной сферы нашла свое отражение в теории В.К.Вилюнаса. Согласно этой теории, биологические смыслы открываются человеку в форме эмоций. «Эмоциональные переживания представляют собой конкретно-субъективную форму существования биологического смысла» [39]. Личностный смысл, как более высокое образование, получает свое развитие в сознание. При этом собственно эмоциональной в нем остается только основная, «первоначальная» часть. В.К.Вилюнас вводит понятие «смысловые содержания», которые «...отражают отношение <...> воздействий к удовлетворению потребностей субъекта...» [там же]. При этом смысловые образования не порождаются самой деятельностью и не представляют того продукта, который фиксирует ее предметное содержание.

В этой связи В.К.Вилюнас несколько по иному понимает процесс смыслообразования. Этот процесс осуществляет не мотив (как объективное) и не некоторое объективное отношение. Смысл образует смысл мотива, распространяющийся по объективным связям ко всему, что имеет отношение к мотиву. Для объяснения этого процесса В.К.Вилюнас использует понятия вербализованного и невербализованного смыслов. «В данной интерпретации объективные отношения, отражаемые в образе, служат лишь основой, схемой для распространения смысла от предметов потребностей на окружающие их обстоятельства» [там же]. Понятия вербализованного и невербализованного смыслов используются В.К.Вилюнасом в ином контексте понимания природы смысла, чем О.К.Тихомировым. Вербализованные смыслы являются продуктом и результатом осознания невербализованных смыслов. Они значительно шире и богаче и являются подлинной единицей сознания. В то же время невербализованные смыслы более истинные, поскольку осознаваться могут только производные смыслы, а осознание смысла не всегда может быть адекватным [40].

На обусловленность смысла волевыми процессами обращает внимание Ф.Е.Василюк. жизненный мир, как онтологическое поле индивида, по его

мнению, расслаивается на «витальность», отдельные жизненные отношения, внутренний мир и жизнь, как целое. Каждому онтологическому полю соответствует свой тип активности, содержание внутренней необходимости, релевантные условия и адекватный тип критической ситуации. Самый значимый тип критической ситуации – кризис – соотносится Ф.Е.Василюком с жизнью в целом [41]. При этом воля выступает ведущим типом активности, реализация внутреннего замысла – внутренней необходимостью, а трудность и сложность – условиями. Критические ситуации, провоцирующие смыслопорождение, рассматриваются в различных типах жизненных миров – внутреннем (простом и сложном) и внешнем (легком и трудном). Сочетание этих миров обуславливает тип конфликтной ситуации для человека, накладывая отпечаток индивидуальности на весь процесс порождения смысла и его результат [42]. Для объяснения данной схемы Ф.Е.Василюк использует понятие «переживание», обозначающее внутреннюю деятельность, обеспечивающую перенесение жизненных событий и восстановление равновесия, и отражает особую деятельность субъекта – смыслопорождение. Деятельность смыслопорождения отличается от процесса смыслообразования, который Ф.Е.Василюк считает функцией мотива. Специфика данной деятельности заключается в особенности кризисных жизненных ситуаций, актуализирующих переживание, которое, в свою очередь, направлено на «...преодоление некоторого «разрыва» жизни, это некая восстановительная работа, как бы перпендикулярная линии реализации жизни» [43].

Смысл, как целостная совокупность жизненных отношений, у Ф.Е.Василюка является своего рода продуктом мотивационно-ценностной системы личности и понимается как нечто «... внутреннее и субъективное», отличное от продукта внешней практической и внутренней объективной познавательной деятельности [там же с.13]. Функцией мотива является процесс смыслообразования, обуславливающий направление и побуждение поведения человека. Система ценностей выступает в данном случае как «психологический орган» измерения и сопоставления меры значимости мотивов, соотнесения индивидуальных устремлений и «наиндивидуальной сущности» личности [там же с.122-125]. Ф.Е.Василюк полагает, что в ходе развития личности ценности претерпевают определенную эволюцию. Первоначально они существуют только в виде эмоциональных реакций на их утверждение или нарушение. Затем ценности последовательно приобретают форму «знаемых» мотивов, мотивов смыслообразующих и, наконец, одновременно смыслообразующих и реально действующих. Одновременно в процессе приобретения новых мотивационных качеств происходит своего рода скачок в степени осознанности ценностей, в результате, которого «ценность из видимого объекта превращается в то, благодаря чему видится все остальное, - во внутренний смысловой свет» [там же с.127]. Таким образом, ценность, став реальным мотивом и являясь источником осмысленности бытия, ведет к личностному росту и совершенствованию – «ценность внутренне освещает всю жизнь человека, наполняя ее простотой и подлинной свободой» [там же с. 125].

Понятие смысла у Ф. Е. Василюка тесно связано с временной перспективой. Он отмечает, что, хотя смысл и «вне-временен» сам по себе, он воплощается во временной форме как «смысловое будущее» [там же с.129]. Очевидно, что смысл не может существовать вне контекста личностного развития, перспективы, будущего, которое Ф. Е. Василюк образно называет «домом» смысла. По его словам, «смысловое будущее» является отражением отношения смысла к реальному, к действительности.

Говоря об отношении смысла к идеальному, Ф. Е. Василюк, опираясь на представление О. И. Генисаретского о тождественности категорий целостности и смысла [44], использует понятие «ценностная целостность индивидуальной жизни» [43 с.129]. Соответственно, давая общее определение понятию «смысл», Ф. Е. Василюк подчеркивает, что *смысл является пограничным образованием, в котором сходятся сознание и бытие, идеальное и реальное, жизненные ценности и возможности их реализации*. Исследования смысла в рамках теории деятельностного подхода во многом уточнили природу не только этого феномена, но и изменили отношение к пониманию личности, сложившемуся в психологии. В 80-х годах прошлого столетия наметилась тенденция к разведению тождества человека и личности и рассмотрению личности как «психологического инструмента», «психологического органа» человека [43]. Б.С.Братусь отмечает, что личность как специфическая конструкция, выражающая бытие человека, не может сводиться к другим измерениям. Эта «...конструкция не является самодостаточной, в себе самой несущей конечный смысл. Смысл этот обретается в зависимости от складывающихся отношений, связей с сущностными характеристиками человеческого бытия» [46].

Как уже отмечалось, тенденция к дифференциации сущности человека и сущности личности в психологии была обусловлена результатами исследований природы смысла. Во многом это было обусловлено и перемещением понятийного аппарата от категории «смысл» к «смысловым образованиям». Данное понятие было предложено коллективом авторов для обозначения базовой единицы личности, ее ядра, «...центром которого является связанная система личностных смыслов» [47].

Смысловые образования, в отличие от отношения, значимых переживаний, значимости, лежащих на поверхности сознания, имеют более глубокую природу. Они характеризуются невозможностью непосредственного контроля и включенностью в породившую их деятельность и при их изменении вызывают трансформацию самой деятельности. Основными свойствами смысловых образований выступают: производность от реального бытия субъекта, его объективной позиции в обществе; предметность (ориентированность на предмет деятельности; смысл всегда есть смысл чего-то); независимость от сознания; некодифицируемость (невозможность прямого воплощения в системе значений). Также были намечены перспективы экспериментальных исследований, в частности, исследование «большой» и «малой динамики» смысловых образований. Первая задача заключалась в

изучении смысловых образований человека в процессе всей его жизни. Вторая — в изучении трансформации смысловых образований в процессе деятельности. «Изучение смысловых образований личности основано на принципе деятельностного опосредования, суть которого состоит в том, что смысловые образования порождаются деятельностью, производны от реального бытия субъекта, их изменение опосредовано изменением самой деятельности» [там же]. Согласно авторам, они могут быть выявлены путем регистрации следующих показателей: отклонения поведения от нормативного в данной ситуации; предмета, на который ориентировано поведение; социальной позиции субъекта, от которой смысловое образование производно; степени осознанности смыслового образования самим субъектом [там же].

Анализируя структуру личности, А.Г.Асмолов в качестве единицы анализа выделяет динамическую смысловую систему. Данная система определяется раскрытием всех видов связи между мотивами, личностными смыслами, установками, поступками и деяниями. Основными характеристиками динамической смысловой системы являются относительная автономность, жизнь внутри себя самой и ее производность от «порождающей ее совокупности деятельностей» [48].

А.Г.Асмолов вводит понятие смысловой установки как формы выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. «Личностный смысл есть содержание установки» [49]. Сам же личностный смысл понимается как результат интериоризации и воплощения в сознании объективных отношений личности в мире. Личностный смысл чего-либо есть отражение содержания отношения личности к действительности. Кроме того, он отражает единство аффективных и интеллектуальных процессов [48]. Таким образом, личностный смысл есть верхняя ступень в установочной регуляции деятельности. Смысловые установки, являясь релевантными мотивами деятельности, наравне с целевыми и операциональными установками, составляют иерархию установочной регуляции деятельности. Они выполняют функцию стабилизации деятельности в целом: «Именно смысловые установки определяют в конечном итоге устойчивость и направленность поведения личности, ее поступки и деяния» [49].

Таким образом, личностные смыслы, установки, мотивы, наряду с другими личностными образованиями, образуют автономную смысловую систему личности, определяющую динамику личности, отражающую ее внутреннее единство и регулирующую направленность поведения.

Положения о смысловых образованиях, функционирующих в системе, находят свое продолжение и развитие в концепции Б.С.Братуся. Он акцентирует внимание на понятии «смысловая сфера личности», которое является более объемным и, в то же время, сложным, структурно дифференцированным, чем смысловое образование. Рассматривая личность как психологический орган человека, Б.С.Братусь выделяет две сферы человеческой активности - мир «вещей» и мир «идей», или смыслов. В соответствии с этим обозначаются три

уровня психического аппарата, где наряду с психофизиологическим уровнем, отражающим нейропсихологическую основу, и индивидуально-психологическим, реализующим опредмечивание отношений уровнем, центральное место отводится личностно-смысловому. Сущность этого уровня заключается в производстве «смысловых ориентации», определении «общего смысла», предназначении «своей жизни, отношений к другим людям и к себе» [50]. Это уровень смысловых образований, динамических смысловых систем, отражающих действительность и носящих эмоционально-личный, пристрастный характер отношения к ней. Само смысловое образование — не есть личностный смысл, как отношение мотива к цели. Это «целостная динамическая система, отражающая взаимоотношения внутри пучка мотивов, реализующих то или иное смысловое отношение к миру» [51]. Рассматривая механизмы и условия смыслообразования, Б.С.Братусь отмечает, что «психологические смысловые системы рождаются в сложных, многогранных соотношениях меньшего к большему, отдельных ситуаций, актов поведения к более широким (собственно смыслообразующим) контекстам жизни» [52].

В структуре смыслового образования Б.С.Братусь выделяет эмоционально-непосредственный смысл и вербализованный смысл. Второй является сплавом интеллектуальных и аффективных процессов, и есть более общее образование по отношению к первому, который «составляет пристрастного, изменчивую, недоговоренную подоплеку второго...» [там же с.89]. Общие смысловые образования, являющиеся, по мнению Б. С. Братуся, основными «конституирующими», образующими единицами сознания личности, определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни - к миру, к другим людям, к самому себе. По его словам, смысловые системы «несут в себе функцию не столько отражения, сколько преобразования действительности, связывания разнородных и частных интересов, нижележащих смыслов в единый, определяющий суть и назначение человека взгляд на самого себя и на окружающую жизнь» [там же с.107]. Иными словами, смысловые образования несут в себе две функции: первая заключается в создании образа, перспективы развития, сущность второй заключается в нравственной оценке деятельности, имеющей надситуативную опору, которой выступают смысловые образования.

Говоря об осознанности, «отрефлексированности» наиболее общих смысловых образований, Б.С.Братусь использует понятие «личностные ценности», отличая их от личностных смыслов, которые, по его мнению, далеко не всегда носят осознанный характер. По его словам, «личностные ценности — это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни». Б. С. Братусь проводит разделение осознанных смыслов жизни и декларируемых, «назывных» ценностей, «не обеспеченных «золотым запасом» соответствующего смыслового, эмоционально-переживаемого, задевающего личность отношения к жизни, поскольку такого рода ценности не имеют по сути дела прямого касательства к смысловой сфере» [там же с.89-90]. Ценность,

таким образом, осознается человеком всякий раз, когда смысл имеет для него принципиальную важность.

Сама смысловая сфера личности представляет собой пересечение двух осей. На оси координат выделяются уровни смысловой сферы, ось абсцисс представляет собой степень присвоенное смысловых отношений самой личностью. В качестве критерия отнесения смысла к тому или иному уровню был положен реальный способ отношения к другому человеку, другим людям, человечеству в целом. По мнению Б.С.Братуся, именно отношение к другому человеку выступает психологическим критерием смыслового развития и возрастания личности как орудия формирования отношений к родовой сущности человека [там же с.285-298].

Нулевой уровень смысловой вертикали представлен прагматическими, ситуационными смыслами, которые, по мнению Б.С. Братуся, есть операциональные, доличностные смыслы, определяемые самой предметной логикой выполнения задачи в данных конкретных условиях. Первый - эгоцентрический уровень обусловлен преимущественным стремлением к собственной выгоде. Следующий уровень, группоцентрический, отражает идентификацию человека с какой-либо группой. Отношение человека к другим людям зависит от того, входят они в эту группу или нет. На третьем уровне - просоциальном или гуманистическом — происходит присвоение общечеловеческих смысловых ориентации. Он характеризуется, прежде всего, внутренней устремленностью человека на благо другим, даже незнакомым людям, общества, человечества в целом. Таким образом, если на первом уровне другой человек выступает как подножие эгоцентрических желаний, а на втором уровне другие делятся на круг «своих», обладающих самооценностью, и «чужих», ее лишенных, то на третьем уровне принцип самооценности становится всеобщим. Он и определяет собой главное, по мнению Б. С. Братуся, и единственно верное направление приобщения к родовой человеческой сущности, без которого невозможно нормальное развитие личности.

На этом уровне смысловая вертикаль не заканчивается. Позднее Б.С.Братусь надстраивает еще одну ступень - духовную. «Это уровень, на котором определяются субъективные отношения человека с беспредельным, устанавливаются его личная религия, т.е. отношение к конечным вопросам и смыслам жизни» [52].

Для характеристики смыслового образования на конкретном смысловом уровне Б.С.Братусь вводит представление об его интенсивности и степени присвоенности личностью. Рассматривая типы смысловых образований, предложенных Е.С.Васиной (смысловые содержания, частные смысловые образования и общие смысловые ориентации), он предлагает говорить лишь о степени присвоенности и генерализованное смыслового содержания. Исходя из этого, смысловые содержания классифицируются следующим образом: ситуативные, характеризующиеся эпизодичностью и зависимостью от внешних обстоятельств; устойчивые, личностно-присвоенные смысловые содержания,

занявшие определенное место в общей структуре смысловой сферы; личностные ценности - осознанные и принятые человеком наиболее общие, генерализованные смыслы его жизни [50].

Таким образом, «смысл» в концепции Б.С. Братуся представлен как сложная динамическая система, образующая особую, смысловую сферу личности, которая и обуславливает всю жизнедеятельность человека. Следует отметить, что смысл в данной концепции не выводится непосредственно из деятельности, не обладает качеством предметности. Он выражает свойства пристрастности отношения человека к действительности, получает связь с ценностью и наделяется нравственными характеристиками. Последнее положение кажется нам наиболее спорным. Такие понятия, как «добро» и «зло», «счастье» и «благо» других людей, особенно далеких и незнакомых, являются чрезмерно широкими и выходящими за рамки психологической науки. По нашему мнению, это скорее философско-этические категории, которые по-разному могут интерпретироваться в различных культурах на различных этапах общественно-исторического процесса.

Тенденция к всестороннему и системному пониманию категории «смысл» нашла свое отражение в исследовании данного феномена Д. А. Леонтьевым. Для объяснения многоаспектности феномена смысла он вводит понятие смысловой реальности, которая и обуславливает смысловую регуляцию всей жизнедеятельности человека на различных психологических уровнях: «смысл является особой психологической реальностью, игнорируя которую или сводя ее к другим (например, эмоциональным) явлениям, невозможно построить достаточно полную теорию ни личности, ни сознания, ни деятельности» [53]. В качестве единицы анализа Д. Л. Леонтьев выделяет жизненный смысл, который не сводится к понятию личностного. Жизненный смысл выступает объективной характеристикой места и роли объектов и явлений в жизнедеятельности конкретного субъекта. Он определяется системой смысловых связей, которые распространяются на данный объект или явление.

Рассматривая смысл в единстве трех аспектов (онтологическом, феноменологическом и деятельностном), Д.А.Леонтьев приходит к выводу, что смысловая реальность «проявляет себя во множестве разнообразных форм (в том числе и превращенных форм), связанных сложными отношениями и взаимопереходами и включенных в общую динамику» [там же с.441]. Смысловая реальность представлена понятиями «смысловые структуры» и «смысловые системы». Первые представляют собой шесть специфических элементов структурной организации смысловой сферы личности. Они имеют уровневую организацию и являются собой превращенные формы жизненных отношений субъекта. Вторые относятся к особым образом организованным целостным многоуровневым системам, включающим в себя целый ряд смысловых структур.

Смысловые структуры выступают «квазиобъектами, замещающими в структуре личности ее действительные жизненные отношения» [там же с.127], и имеют двойственную природу. Смысловое содержание структур отражает

сферу жизненных отношений, где они включены в локализованную сеть смысловых связей. Форма, с которой связаны различия между разными смысловыми структурами, отражает их специфическую роль «в структуре механизмов регуляции процессов деятельности и психического отражения, в которой они тесно переплетаются с другими, бессмысловыми регуляторными структурами и механизмами» [там же с.128].

Первый уровень смысловой регуляции обеспечивается личностными смыслами и смысловыми установками конкретной деятельности, которые оказывают эмпирически регистрируемые воздействия на сознание и деятельность. Личностный смысл объектов и явлений действительности понимается здесь, как «составляющая образов восприятия и представления соответствующих объектов и явлений, отражающая их жизненный смысл для субъекта и презентующая его субъекту посредством эмоциональной окраски образов и их трансформаций» [там же с.181]. Смысловая установка является составляющей исполнительных механизмов деятельности. Она отражает в себе жизненный смысл объектов и явлений действительности, на которые направлена деятельность. Данные смысловые структуры порождаются мотивом этой деятельности, устойчивыми смысловыми конструктами и диспозициями личности, которые образуют второй уровень. На данном уровне мотив, выполняя смыслообразующую функцию личностных смыслов и смысловых установок, «определяет особенности побуждения к деятельности, как в качественном, так и в количественном отношении» [там же с.198]. Смысловая диспозиция консервирует в форме фиксированной установки отношение субъекта к элементам действительности, имеющим для него устойчивый жизненный смысл. Она проявляется в эффектах личностно-смысловой и установочно-смысловой регуляции, не связанной с мотивом актуальной деятельности. Смысловой конструкт представляет собой «устойчивую категориальную шкалу, представленную в психике субъекта на уровне глубинных структур образа мира, выражающую значимость для субъекта определенной характеристики (параметра) объектов и явлений действительности (или отдельного их класса)...» [там же с.217]. Функцией смыслового конструкта является дифференциация и оценка объектов и явлений по обозначенному параметру, вследствие чего им приписывается соответствующий жизненный смысл.

Высший уровень систем смысловой регуляции образуют личностные ценности, выступающие смыслообразующими по отношению ко всем остальным структурам. Д. А. Леонтьев определяет их как внутренние носители социальной регуляции, укорененные в структуре личности [там же с.231]. Личностные ценности являются неизменным и устойчивым в жизни субъекта источником смыслообразования, автономным по отношению к конкретным ситуациям взаимодействия субъекта с миром.

Д.А.Леонтьев, вслед за Л.С.Выготским, О.К.Тихомировым и А.Г.Асмоловым, использует понятие динамической смысловой системы. Он вводит его для объяснения специфического принципа связывания различных

смысловых структур. Он определяет динамическую смысловую систему (ДСС), «как относительно устойчивую и автономную иерархически организованную систему, включающую в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующих как единое целое» [там же с.235]. У большинства людей можно выделить несколько ДСС, отражающих различные сферы жизнедеятельности несущие в себе сущностные характеристики личности как целого. Различные ДСС не разделены жесткими границами и могут иметь общие подсистемы. Д. А. Леонтьев выделяет два типа систем, которые занимают разное место в структуре регуляции жизнедеятельности: ДСС как единицы относительно устойчивой личностной структуры (ДСС-Л) и ДСС, выступающие как целостность смысловой регуляции конкретной деятельности в конкретных ситуациях (ДСС-Д). Функция первых заключается в структурировании отношений субъекта с миром и придании устойчивости структуре этих отношений. Соответственно, они характеризуют высшие уровни смысловой регуляции. Вторые, напротив, не являются устойчивыми и складываются внутри актуальной деятельности, регулируя ее протекание в соответствии с высшими смыслообразующими инстанциями. Таким образом, ДСС-Д выступают как продолжение, как функциональные органы ДСС-Л. Они и реализуют регуляторную функцию последних в конкретных ситуациях.

Таким образом, понятие «смысл», по Д.А.Леонтьеву, представляет собой многоуровневое, динамическое образование, выступающее в виде смысловой сферы, обуславливающей жизненный мир человека. В данной концепции разнообразные смысловые феномены выступают как единая система закономерностей и психологических механизмов функционирования смысловой реальности.

Теоретические подходы, направленные на изучение смысла как многомерного феномена, во многом проясняют его природу. В них смысл выступает как целостное образование, интегрирующее в себе эмоциональные и интеллектуальные составляющие, процессы субъективной реальности и объективные явления действительности, психологические и социальные факторы развития и функционирования личности. Прослеживаемая в данных подходах тенденция к онтологизации, несомненно, характеризует смысл как явление многомерного мира человека, его жизненного пространства и позволяет говорить не о конкретных смыслах действия, объекта или жизни, а о смысловой реальности. При этом следует отметить некоторую опасность чрезмерного наделения понятия «смысл» всеобъясняющей функцией, которая может подменить феномен самого человека и его личности феноменами смысла, многомерности миров и «мирностей» [25].

Выводы

Теоретический анализ проблемы смысла позволяет сделать заключение о чрезвычайно широком спектре понимания этого феномена. Существует множество определений понятия «смысл», как имеющих общее, очень широкое значение, так и сводящих его до одной из составляющих когнитивных и мотивационных процессов. В зависимости от теоретической ориентации

авторов смыслы представляются в их концепциях субъективные и объективные, осознаваемые и неосознаваемые, истинные и явные, наблюдаемые и скрытые, внутренние и внешние, биологические и личностные, индивидуальные и социальные и др.

Кроме того, в зависимости от предмета изучения смыслы охватывают весь спектр жизнедеятельности человека: реакция, действие, деятельность, поведение, жизнь, существование. В соответствии с этим личностный смысл представляет собой осознаваемую значимость для субъекта тех или иных объектов или явлений действительности, которая и определяет их истинное место и роль и жизнедеятельности субъекта. Истинный жизненный смысл при этом может отражаться в сознании в форме личностного смысла с разной степенью полноты и адекватности.

Проблема смысла является ключевой для решения многих важнейших вопросов. Она тесно связана с ведущими категориями психологии — образа, мотива, переживания, личности, а потому, естественно, решение вопроса о психологическом наполнении термина «смысл» не может не стать, хотя бы частично, ответом на многие методологические вопросы, весьма актуальные для современной психологической науки. Так, анализ содержания категории образа (и образа мира, и образа субъекта) как психологической категории невозможен без его осмысления. Именно смысл и является во многом тем связующим звеном, которое соединяет различные инварианты в единую систему, соотнося образ с мотивом, в том числе и с мотивами, связанными с самореализацией, а, следовательно, и с осознанием себя, своей деятельности, своего места в системе отношений с другими, своей индивидуальности. Таким образом, смысл наполняет образ реальным содержанием, и это — отличие осмысленных образов от идеальных, чисто абстрактных, а потому не имеющих психологического содержания феноменологических образов.

Смысл не есть некая абстракция, он уникален и неповторим для каждого человека. Каждая отдельно взятая ситуация несет в себе смысл, различный для разных людей, но одновременно истинный для каждого.

1.2 Психологические закономерности строения, развития и функционирования профессионального сознания

Сознание как способность личности проявляется в организации жизненного пути. Оно связано с его масштабами, его ценностями, его изменениями. Сознание способствует сознательному, т.е. рациональному способу организации жизни, оно способствует сохранению идентичности личности при резких жизненных изменениях и одновременно направляет ее развитие посредством рефлексии, выявления и решения жизненных проблем. Оно одновременно позволяет личности, и концентрироваться на главном направлении и включать свою жизнь в широкий контекст – психосоциальный, культурно-исторический, социальный. Сознание субъекта жизненного пути – предпосылка и механизм культуры личности.

Самосознание – это динамическая система представлений человека о самом себе, осознания им своих физических, интеллектуальных и других качеств, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов (Л.М.Митина). Самосознание человека формируется в процессе социализации, воспитания, но имеет и определенные соматические и индивидуально-природные детерминанты. С возрастом происходит развитие потребностей развивающейся личности, именно в них и через них проявляется человек и соответственно изменяется его самосознание. В свою очередь самосознание служит для них обратной связью.

В общем виде самосознание человека определяется совокупными потребностями жизни, профессиональное сознание определяется динамикой развития именно в профессии. Процесс профессионального самосознания интегрируется на основе профессиональной деятельности, и отсутствие какой-либо формы профессиональной активности автоматически исключает формирование профессионального самосознания.

Профессиональное самосознание отображает форму самосовершенствования и не может быть определен каким-то одним конечным результатом, данный процесс многоуровневый и бесконечный.

Необходимо отметить, что в психологии существует приоритетная линия отнесения сознания к смысловым образованиям. Представления о смысловых образованиях начинают формироваться в исследованиях школы Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Р. Лурии. В своей работе «Мышление и речь» Л.С.Выготский предпринял попытку найти единицу, выражающую единство аффективных и интеллектуальных процессов. «Анализ, расчленяющий сложное на единицы, показывает, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Он показывает, что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности» [54].

Позднее в теории деятельности А.Н.Леонтьева выделяется понятие личностного смысла – отражения в сознании личности отношения мотива деятельности к цели действия. Будучи порождением жизни, жизнедеятельности, субъекта, система личностных смыслов является констатирующей характеристикой личности [55].

В.В.Столин рассматривая самосознание личности, пишет, что, «различные процессы самосознания, так же различные аспекты образа «Я», оказывается возможным соотнести с уровнем активности человека как организма, индивида и личности» [56] и задает важный для психологии самосознания вопрос об основных единицах самосознания на уровнях индивида и личности. В.В. Столин в качестве такой «единицы самосознания» предлагает «не образы сами по себе, и не самооценки в когнитивной и эмоциональных

формах, и не образы + самооценки», а «конфликтный личностный смысл, отражающий столкновение различных жизненных отношений субъекта столкновение его мотивов и деятельности». Это столкновение «осуществляется путем поступков, которые таким образом, являются пусковым моментом образования противоречивого отношения к себе». В свою очередь, «смысл «Я» запускает дальнейшую работу самосознания, проходящую в когнитивной и эмоциональной сферах. Таким образом, единица самосознания (конфликтный смысл «Я»)- это не просто часть содержания самосознания, это процесс, внутреннее движение, внутренняя работа» [там же с.155].

Это концепция соотносится с идеей А.Н.Леонтьева об «особом внутреннем движении сознания», проходящем «по вертикали», в плане соотнесения мотивов друг с другом и приводящем к становлению «связной системы личностных смыслов», к «становлению личности» [57] .

Все вышеизложенное можно преломить к профессиональному сознанию. Но профессиональное сознание имеет одну важную общую характеристику – это сознание человека, активно участвующего в производственном труде и тем самым через такой труд утверждающим себя в качестве полноценного члена данного общества. Иными словами, профессиональное сознание – это сознание человека, для которого конкретная трудовая деятельность – главное средство утверждения собственного достоинства как состоявшейся личности.

Основное внимание исследователей сконцентрировано на функциях исполнения, управления и контроля, как компонентах профессионального сознания. При таком подходе вне поля зрения остается то, что движет, для понятия профессионального самосознания родовым является понятие самосознания личности.

Многообразие точек зрения на сущность, определение, структуру и развитие самосознание личности обусловило и разные подходы к пониманию сущности, структуры и динамики профессионального самосознания. В настоящее время известно несколько подходов. Так, Б.Д.Парыгин профессиональное самосознание рассматривает как осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. При этом профессиональное самосознание, с точки зрения автора, является частью самосознания. В.Д.Брагина делает основной акцент в понимании профессионального самосознания на познании и самооценке профессиональных качеств и отношении к ним. П.А.Шавир трактует это понятие как избирательную деятельность самосознания личности, подчиненную задаче профессионального самоопределения: осознания себя как субъекта своей профессиональной деятельности.

Профессиональное самосознание, по мнению Е.А.Климова, является частью самосознания личности, и характеризуется следующими положениями: сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей; знание человека о степени его признания в профессиональной группе; знание о своих сильных и слабых

сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач; представление о своей работе в будущем Е.А.Климов (1996). Таким образом, развитие профессионального самосознания личности в большей степени связано с развитием личности в целом. Реализуя представления о себе в процессе общения и включая себя в ту или иную деятельность, человек имеет возможность оценить свое соответствие выбранным идеалам, осознать уникальность своих возможностей, соотнести эти возможности с реальными условиями их реализации.

А.К.Маркова в профессиональное сознание включает: осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии, как эталонов для осознания своих качеств. В профессиональном самосознании закладываются основы профессионального мировоззрения, позднее – личного профессионального кредо, личной концепции профессионального труда, из которой будет исходить специалист в своем труде; осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным коллегой; учет оценки себя как профессионала со стороны коллег; самооценивание человеком своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя.

На сегодня еще нет единого мнения по поводу структуры и уровневой организации самосознания личности выделяют уровни самосознания в рамках соотнесения знаний о себе. В рамках самосознания «Я» понимается как установочная система, обладающая тремя компонентами – когнитивным, аффективным и производным от двух первых – поведенческим. Поведенческий компонент, выделяемый некоторыми исследователями в структуре самосознания целесообразнее соотносить с регулятивными функциями самосознания и считать производным от первых двух.

Когнитивный компонент отражает систему знаний о себе разной степени оформленности и обобщенности – от элементарных представлений до концептуально-понятийных.

Эмоциональный (аффективный) компонент, в структуре профессионального самосознания, отражая совокупность отношений человека к себе как к личности и профессионалу, к межличностным отношениям, в которые он вступает в профессиональной деятельности в целом, связан с мерой удовлетворенности своими действиями, результатами реализации намеченных целей.

Составляющие профессионального самосознания человека, определяющие общее отношение человека к профессии, в последнее время стали объектом пристального внимания ученых. Среди них – категория «семантического интеграла», обоснованная К.А.Абульхановой [58], «семантическая организация профессионального видения мира» Е.Ю.Артемьевой [59].

Специфическая структура активности, названная семантическим интегралом, который представляет собой «определенную интерпретацию сложившегося соотношения личности с жизнью и непосредственное основание

его сознания», это реальный «личностный склад», результат способа жизни данной личности. Важнейшим результатом исследования семантического интеграла является вывод о том, что залогом развития личности и расширения границ ее сознания является принятие личностью ответственности за разрешение противоречий, которые возникают в мире и являются источником его движения и развития [60]. Однако, в ходе развития личности приходится разрешать не только внешние, непосредственно социально обусловленные противоречия между нею и объективной действительностью, но и внутренние, т.е. «локализованные» во внутреннем мире [там же с. 79].

Для понимания сущности профессионального развития необходимо знать, какие составляющие внутреннего мира оказывают существенное влияние на ход профессионализации. Изучая особенности влияния этих составляющих, Е.Ю.Артемьева вводит понятие «семантическая организация профессионального видения мира», которая проявляется в том, что принадлежность той или иной профессии определяет различное отношение к миру. Восприятие, мышление и поведение носят профессиональный характер и тесно связаны с семантическими характеристиками. Профессиональное видение мира включает в свою структуру мотивационные компоненты, систему ценностных ориентаций, профессиональные и социальные установки, а также наиболее глубинные слои сознания – смыслы [59]. Содержание процесса профессионализации рассматривается как «обживание» социального пространства, Е.Ю. Артемьева отмечает изменение ее структурной, так и смысловой направленности субъектов профессиональной деятельности (в нашем исследовании – это преподаватель и студент). Причем, этот процесс не предполагает простого сходства «субъективных картин мира», скорее субъективные картины обогащаются опытом взаимодействия с другим человеком, тем опытом, который «упаковывается» в смысловые структуры и преобразуется в системы личностных смыслов.

В качестве одного из основных процессов, связанных с присвоением смыслов Е.Ю.Артемьева рассматривает обучение. Естественным следствием такого понимания выступает ее гипотеза о том, что в ходе профессионального обучения имеет место сдвиг семантики профессиональных терминов, причем сдвиг этот направлен в сторону сближения семантики обучаемых с семантикой преподавателя и будет более выражен у успешных студентов, чем у неуспешных.

В определенном смысле, понятие «мир профессии», введенное И.Б.Ханиной, есть эталонное отражение мира людьми, принявшими профессию как способ жизни. Поэтому степень согласия индивидуального отражения мира человеком, занятым в конкретной профессиональной деятельности, с этим эталонным отражением может быть показателем глубины принятия профессии.

Интегральным образованием специалиста, подчеркивает Бодалев А.А. является, прежде всего, процесс его самосознания, с помощью которого он познает себя и относится к себе как к субъекту труда и конкретной деятельности, личности и индивидуальности.

Важную роль в понимании профессионального самосознания играет явление, названное Е.А.Климовым «профессиональной идеологией». «Профессиональная идеология» - это «система утверждений, находящихся вне категорий истины и направленных на обоснование общественного положения, статуса, профессиональной или внутри профессиональной группировки, или даже отдельного лица» [61].

Профессиональное самосознание, как отмечает А.К.Маркова «строится на базе общего сознания личности и является комплексом представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе» [62].

Рассуждая о соотношении «личностного» и «профессионального», А.К.Маркова считает, что «личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального» [там же с.221].

При исследовании проблемы развития профессионального самосознания важное значение имеет принцип единства сознания и деятельности (С.Л.Рубинштейн, Л.И.Анцыферова, Е.А.Будилова). По мере усложнения, развития профессиональной деятельности субъекта происходит совершенствование его взаимосвязей с предметным и социальным миром, обусловленное спецификой профессии, что ведет к развитию его профессионального сознания, которое становится более адекватным, достаточно расчлененным и отражающим смысл осуществляемой субъектом профессии, многогранные характеристики субъекта профессиональной деятельности.

Профессиональное самосознание формируется в результате профессиональной социализации. Приобретение профессии является одним из основных элементов социализации личности, то есть включение ее в систему существующих общественных отношений (В.Г.Подмарков). Всем известна классическая психологическая формула, выдвинутая С.Л.Рубинштейном суть которой заключается в том, что *личность развивается в деятельности*.

В исследовании Т.Л.Мироновой профессиональное самосознание как разновидность социально-специфического самосознания представляет собой сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание через мотивы личности профессионала связано с реальной профессиональной деятельностью и сигнализирует о смысле «Я» профессионала.

Интересным нам кажется вопрос о том, каким образом происходит становление профессионала и его профессионального сознания – путем естественного развития или в большей степени благодаря целенаправленному формированию (трудовому воспитанию и обучению). Вероятно, можно говорить и о развитии, и о формировании, и о саморазвитии себя как профессионала, что у разных людей в разные периоды их развития проявляются по-разному. К этому можно добавить и определенные

социокультурные традиции формирования профессионалов, которые по-разному проявляются в разные исторические эпохи и у разных народов.

Развитие человека в профессиональном отношении происходит в течение всей его жизни, а потому и является одной стороной общего развития личности, представляя собой континуум, в котором достигнутый человеком уровень развития, к определенному моменту времени, можно обозначить определенной точкой. Например, А.К.Маркова в качестве высшего этапа развития профессионала выделяет «этап творческого самоопределения себя как личности профессионала», где важную роль играют «самостроительство» и «самосозидание» [там же с. 225]. А это, в свою очередь, предполагает развитие представления о себе как о реальном профессионале и как желаемом профессионале, что чем-то напоминает «Я реальное» и «Я идеальное» у К. Роджерса и говорит о тождественности уровня строения профессионального сознания. Особый интерес вызывает центральный механизм саморегуляции – феномен самоэффективности как важный фактор профессиональной социализации. Следует отметить, что теория профессионального развития была выдвинута и рядом американских исследователей, такими как Гинзберг, Харма и др. Однако среди таких воззрений ведущее место принадлежит Сьюперу Д., поскольку именно им разрабатываются идеи профессионального становления, которые затрагивают различные аспекты теории «самовыражения», «индивидуальности» (Джордан Д. Крайт Д. Тайлер Л. Тидеман Д. и др.).

Согласно концепции самоэффективности те, кто считают себя компетентным и результативным, добиваются больших результатов в жизни. Уровень развития самоэффективности может влиять как на поведение человека при его ориентации в «мире профессии», так и на профессиональные достижения в рамках своей профессии. Самоэффективность раскрывает мнение индивидуума относительно своей способности мобилизовать мотивацию, когнитивные ресурсы, поведенческую активность, необходимые для контроля над ситуацией с целью достижения намеченных целей. [63]. Многие авторы, рассматривающие периодизации профессионального развития (Ливехуд Б., Шихи Г. и др.) выделяют такой важный критерий перехода к каждой последующей стадии профессионального развития как изменение «ценностного отношения к самому себе» как представителю профессии и члену общества вообще. [64].

Васьковская С.В. определяет профессиональное сознание «как особый психический феномен, основной функцией которого является саморегулирование личностью своих действий в профессиональной сфере на основе знания профессиональных требований, собственных возможностей и эмоционально-ценностного отношения к себе как субъекту конкретной профессиональной деятельности» [65]. Она рассматривает профессиональное сознание как такое психологическое образование, которое выполняет роль в регулировании деятельности субъекта на основе знаний о профессиональных требованиях, а также знаний о себе как субъекте профессиональной

деятельности и эмоционально-ценностного отношения к себе как к профессионалу.

Е.Ю.Артемьева и Ю.Г. Вяткин отмечают, что «профессионалы, принявшие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего, особое отношение к ряду объектов, связанных с профессией, а часто и особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимодействия с этими объектами» [66]. Такие особые для данной профессии акценты восприятия и отражения объектов и ситуаций будем называть миром этой профессии. В исследовании Е. Ю. Артемьевой мир профессии, представляющий групповой инвариант субъективного отношения профессионалов к миру, является неотъемлемой частью субъективной модели образа мира у профессионалов. У него имеется снос «квазиизмерение» — «смысловое поле», системы смыслов и значений, «понимаемых как следы деятельностей», зафиксированные в отношении к их предметам. Вышеизложенное свидетельствует о том, что профессионал воспринимает объективную действительность и самого себя пристрастно в связи с опытом пережитых деятельностей. Субъективное отношение к объектам, явлениям, ситуациям, а также к самому себе, связанное с предметом деятельности, характером и содержанием профессии, представляет одну из форм существования «следа» в опыте профессионала (М. М. Абдуллаева). Система смыслов и значений профессионала подвергается влиянию субъективного образа и отражает образ объекта (предмет труда, внешние средства, условия труда), образ субъекта профессиональной деятельности (Я-концепция), образ субъектно-объектных (профессиональная деятельность) и субъектно-субъектных отношений (общение, взаимодействие между людьми).

В. Н. Козиев рассматривает профессиональное сознание как сложный личностный механизм, выполняющий важную роль в регулировании деятельности профессионала, с помощью которого возможна оценка имеющихся профессиональных качеств, достижений, планирование направлений саморазвития, формирование профессионально значимых качеств личности. Он полагает, что профессиональное сознание структурируется из четырех элементов: 1) того, каким «видит» и оценивает себя профессионал в настоящее время, ему соответствует актуальное Я; 2) того как себя «видит» и оценивает профессионал по отношению к начальным этапам работы, ему соответствует ретроспективное Я; 3) того, каким хотел стать профессионал (идеальное Я); 4) того, как, с точки зрения профессионала, его воспринимают другие (рефлексивное Я). Актуальное Я-центральный элемент профессионального самосознания. Ретроспективное Я - отношения к актуальному Я дает профессионалу шкалу собственных достижений. Идеальное Я является ценностной перспективой личности, обуславливающей профессиональное саморазвитие самосовершенствования личности. Рефлексивное Я - это учет отношения других, в частности, коллектива и более широкой социальной среды, к личности профессионала. Выделение временного аспекта профессионального Я дает возможность фиксировать изменения,

которые происходят в профессиональном Я; осознание специалистом различий в профессиональном Я во временной ретроспективе и перспективе является стимулом для дальнейшего саморазвития, самосовершенствования. Профессионалы, более дифференцированно осознающие себя по отношению к своему прошлому и настоящему, в большей степени ориентированы на саморазвитие и на самосовершенствование. Автор показал связь особенностей профессионального самосознания с уровнем профессионального мастерства. Он приходит к выводу о необходимости целенаправленного формирования профессионального самосознания. Целенаправленное развитие самосознания (актуального Я) связано с формированием способности смотреть на себя глазами обобщенного другого (рефлексивного Я) и с формированием определенной системы ценностных ориентаций (идеального Я). Социальное окружение (в частности, коллеги) помогает молодому специалисту познать себя как профессионала. Становясь на позиции других участников труда, специалист осознает, как он должен вести себя в той или иной профессиональной ситуации [67].

К. М. Левитан, так же как и В. Н. Козиев, выделяет компоненты в профессиональном сознании: рефлексивное Я, актуальное Я, идеальное Я. Разница между авторами состоит лишь в том, что последний включает в структуру самосознания специалиста ретроспективное Я. Существует зависимость между успешным продвижением профессионала в любом виде профессиональной деятельности и развитием профессионального самосознания (Н. В. Кузьмина, В. А. Кан-Калик, В. Н. Козиев, Е. М. Борисова, М. И. Жукова). Те профессионалы, которые успешно продвигаются в своей профессиональной деятельности, более эффективно работают, овладевают мастерством, лучше осознают себя и как субъекта деятельности, особенности своей деятельности, собственные достоинства и недостатки и на этой основе могут заниматься саморазвитием, самосовершенствованием. Те профессионалы, которые испытывают трудности в успешном продвижении по линии профессионального мастерства, обладают более низким уровнем профессионального самосознания.

В ряде работ указывается на необходимость проведения исследований профессионального сознания, которые открывали бы и обосновывали пути его целенаправленного формирования, поскольку «профессиональное сознание требует специальной работы по его развитию, между тем оно складывается стихийно» [62 с.90].

С этих позиций предлагается принципиально иное понимание содержание образования в целом и профессионального образования в особенности. Во главу угла ставится рефлексивно-мыслительная культура как форма организации сознания профессионала [68]. Утверждается, что реализация деятельностного подхода в образовании, обеспечивая вскрытие деятельностной природы и структуры преподаваемых знаний, ориентируется на развертывание рефлексии студентов, позволяет сформировать у них способности к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности. Все это обеспечивает им осознание не

только того, с чем (объект) субъект имеет дело, но и – что (как) он делает или может делать [69].

Таким образом, в методологическом подходе профессиональное сознание выступает, прежде всего, как деятельностно-организованное сознание. Важнейшей его характеристикой становится не просто наличие реальной рефлексии, но ее двойная, разновекторная направленность. «Кто бы и когда бы ни действовал, - отмечал Г.П.Щедровицкий, - он всегда должен фиксировать свое сознание, во-первых, на объектах своей деятельности – он видит и знает эти объекты, а во-вторых, на самой деятельности – он видит и знает себя действующим, он видит свои действия, свои операции, свои средства и даже свои цели и задачи» [70]. В деятельности у субъекта может доминировать направленность первого типа; при этом он как бы привязан к «объектной причастности» и не нацелен на анализ собственной деятельности.

Направленность рефлексивного сознания второго типа проявляется в том, что субъект оказывается способным отличить себя от своей деятельности, противопоставить ее себе в качестве объекта; только в этом случае его деятельность может стать предметом преобразования и развития. Деятельностно организованное сознание, таким образом, обеспечивает преодоление проблемных ситуаций в деятельности и ее развитие посредством рефлексивного выхода, процедур проблематизации и перенормирования. Соответственно, развитие деятельности понимается здесь как развитие ее средств при сохранении прежней цели.

Следует отметить, что при такой трактовке рефлексии впервые становится понятной возможность ценностного и ответственного отношения человека к собственной жизнедеятельности.

В настоящее время вырабатывается новое представление о профессионале. Он рассматривается как целостный субъект, активный, свободный и ответственный в проектировании, осуществлении в творческом преобразовании собственной деятельности. Профессионал удерживает культурно-исторический контекст профессионального труда. В подлинном «Профессионале» органично соединяются «Личность» и «Мастер» [71, 72].

Трактовка способа существования сознания как рефлексии позволяет представить реализацию ценностного и ответственного отношения профессионала к своей деятельности не только как осознание и трансформацию оснований собственных действий, но как осознание и изменение самого способа бытия, проявления субъектности в отношениях с другими. С этих позиций можно утверждать, что профессиональное сознание, помимо способности к рефлексии средств, характеризуется способностью субъекта к ценностно-смысловому самоопределению, к рефлексии способа своего существования [73].

Выводы

Проведенный обзор литературы позволил прийти к следующему заключению – что для профессионального самосознания родовым является понятие самосознания личности, поэтому, как правило, исследователи при

изучении профессионального самосознания опираются на изученные особенности, свойства, структуру и функции самосознания личности и ищут особую специфику его содержания и проявления у представителей тех или иных профессий, но такой подход, основанный на суммировании отдельных проявлений сознания, не является системным, поскольку любая система, как целостное образование, характеризуется определенным системообразующим критерием и такими характеристиками, которые относятся лишь ко всей системе, но не к отдельным ее частям. Очевидно, что профессионализм как целостное образование, может рождаться из сочетания компонентов, которые самостоятельно не имеют профессионального содержания. Поэтому актуальной становится задача вычленения такой характеристики, определяющей профессионализм, которая затем, в зависимости от потребностей исследователя, может рассматриваться детально в той или иной плоскости разреза.

Профессиональное самосознание является сложным личностным образованием, формирующимся под воздействием профессиональной среды, обращения с профессионалами, активного участия субъекта в профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание через мотивы личности профессионала (становящегося профессионала) связано с его реальной профессиональной деятельностью. В профессиональном самосознании выделяются следующие компоненты: когнитивный – знание о себе как профессионале; эмоционально-оценочный – отношение к себе как профессионалу и оценка профессионального «Я»; регулятивный компонент – тенденция действовать по отношению к себе как профессионалу, а также реальные действия профессионала, направленные на регуляцию своего самосовершенствования и саморазвития. Когнитивные компоненты профессионального самосознания будут иметь специфическое содержание в зависимости от профессиональной принадлежности, а также этапа профессионального развития субъекта.

Профессиональное становление представляет собой достаточно сложный, длительный, весьма подвижный, многоплановый и подчас противоречивый процесс.

1.3 Профессионализм как фактор эффективности деятельности

Профессиональное становление личности рассматривается в работах многих авторов [74-79] между тем оно является лишь частным случаем развития человека в процессе всего жизненного пути. Часто выпадает анализ целостной личности профессионала, а сама периодизация его становления рассматривается как совпадающая с этапами жизненного пути, и потому жестко ограничена временными рамками. Изучая становление личности профессионала, особенно в социально ориентированных профессиях, целиком построенных на взаимодействии между людьми, необходимо обратиться к различным типам социальных связей между субъектом и миром, которые являются ключом к скрытым возможностям человека.

Трудности изучения процесса профессионализации осложняется тем, что учение о способностях, в том числе профессиональных, ориентировано на нормативную деятельность, которая предполагает определенный способ ее выполнения [80]. Поэтому не выделяются уровни профессионализма, а учитывается только возраст и время работы по специальности.

По мнению А.Р. Фонарева в типологии социальных связей наиболее важным является выделение того, что в каждом из типов существуют два подтипа, в которых присутствуют замкнутые и незамкнутые связи. Первый подтип связей характеризует субъектов (в одном случае — это определенная общность, в другом — индивид), которые уже «нашли» себя и ничего не хотят изменять ни в самом себе, ни в своей деятельности. Второй подтип описывает субъектов, находящихся в поиске. Это переходное, промежуточное состояние. Тут индивид (или общность), покинув одну форму сопричастности, еще не обрел другую, более высокого уровня, общность [81].

Для гармонических связей характерно то, что субъект здесь выступает как целостная личность, он не заслонен условиями субъектно-вещного порядка — ролевыми масками. Здесь человек «находится в абсолютном движении становления» [82].

Важными для изложения взглядов на личностное становление профессионала являются работы С.Л. Рубинштейна. Он выделил два основных способа существования и, соответственно, два отношения человека к жизни. Первый способ — это жизнь, не выходящая за пределы связей, в которых живет человек, где всякое отношение — это отношение к отдельным явлениям, а не к жизни в целом. При таком отношении человек не является субъектом жизни, хотя и не выключается из нее, но не способен занять позицию вне ее с целью ее осмысления. Сама жизнь выступает здесь «почти как природный процесс»; человек поглощен ею, растворен в наличном бытии. Окружающая жизнь является как бы субъектом вместо человека. Здесь нравственность выступает как невинность, как неведение зла, как естественное, природное состояние человека [83], так как добро и зло здесь неразличимы. Этот способ характеризует человека, жизнь которого идет как бы сама собой, это жизнь, не выходящая за пределы раз и навсегда установившихся связей, жизнь-автомат. Второй способ существования связан с появлением внутренней рефлексии, которая «приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне нее...» [там же с.352]. С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни. Именно с этим С.Л. Рубинштейн связывал возможность перехода к новому способу существования. В разрыве непосредственных связей и восстановлении их на новой основе заключается переход ко второму способу существования. С этого момента «начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению (или в менее острых случаях к моральной неустойчивости), или другой путь - к построению нравственной человеческой жизни на новой сознательной основе» [там же].

На основании выделенных К.Марксом двух типов социальных связей: социал-органического и социал-анатомического и введенных С.Л.Рубинштейном двух способов жизненного пути А.Р.Фонаревым были разработаны три модуса человеческого существования: обладания, социальных достижений и служения. Указанные модусы являются этапами становления личности профессионала [81,84], эти модусы отражают также уровни профессионализма.

Модус жизнедеятельности – это целостная характеристика взаимодействия человека с миром, представленная множеством взаимосвязанных друг с другом отношений, которые определяют каким образом структурируется все бытие человека. Модус жизнедеятельности определяет не только отношение к различным явлениям бытия человека, но и функционирование различных индивидуальных особенностей индивида. Под его воздействием находится формирование смысловой сферы личности, ценностей, потребностей и т.д. Содержательная сторона системы отношений личности по А.Р.Фонареву при различных модусах жизнедеятельности представлена следующим образом:

Система отношений

Отношения личности	Модус обладания	Модус социальных отношений	Модус служения
Отношения к себе	Завоеватель, живущий по «закону джунглей»	Зависимость от окружения, «жертва»	Образ и подобие Божие
Отношение к другим	Корыстное: «ты - мне, я - тебе»	Ревность, соперничество, антагонизм	Любовь
Отношение к делу	Прагматическое	«Показуха»	Ответственность, творчество

В модусе обладания находит выражение обладание предметом или другим человеком. Потребности данного типа соотносимы с определенным кругом благ. Субъективно они переживаются как недостаток, нужда в них. Профессиональная деятельность превращается в искусство отделяться вещными или вещноподобными результатами от необходимого личного участия. Соответственно, никакая деятельность не является мотивосообразной, так как никакого мотива нет, нужно только обладать данной деятельностью. На данной стадии становления, как и на всех других, можно выделить две линии, одна из которых характерна для людей, которые только начинают осваивать профессию. Это такое состояние, когда индивид уже покинул некую событийную общность, но еще не обрел другую более высокого уровня. Первая линия имеет своим итогом две возможности. Одна из них – это переход на следующий этап (модус социальных достижений). Вторая – это отказ от исканий и остановка на данном этапе.

Другой вектор становления личности профессионала заключается в том, что человек уже «нашел» себя, он не хочет изменений ни себя, ни своей деятельности. Он относится к ней как средству удовлетворения своих потребностей. Деятельность лишена своих ценностных качеств, она является как бы псевдодеятельностью, которая характеризуется отсутствием и мотивом – и целесообразности и развертывается в виде отдельных, часто хаотических операций и динамических стереотипов. Человек в результате данной деятельности в целом обнаруживает низкий уровень эмоциональной стабильности, повышенную чувствительность к негативным воздействиям, накапливает аффективные переживания, ригиден, болезненно реагирует на ситуации, затрагивающие его самоуважение.

При переходе к модусу социальных достижений имеют место как бы два способа реализации стремления к превосходству над другими людьми. Первый отражает стремление к социальному статусу, второй характеризуется устремленностью к достижению собственно профессиональных успехов. Но в обоих случаях имеют место две линии развития. Одна из них отражает положение, когда человек «застрял» на данном этапе профессионализации и полностью адаптировался к деятельности. Вторая линия становления возможна, когда личность находит в себе силы изменить жизнь, но все-таки в рамках данного модуса возможны лишь частичные преобразования себя, что не ведет к переходу количественных изменений в качественные.

При модусе служения, который знаменует собой последний этап становления необходимо отметить, что и при стремлении к власти, и при устремленности к собственным социальным достижениям возможны две формы функционирования: групповая и индивидуальная. Но в обоих случаях (идентификация с определенной группой или же с индивидуализацией) имеют место некоторые недостатки. Идентификация с коллективом обуславливает несвободу человека, индивидуализация же от группы делает его более одиноким, вынужденным самостоятельно бороться с трудностями наличного бытия.

Ведущим уровнем, детерминирующим специфику поведения, становится не личностно-смысловой, а индивидуально - психологический, так как протекание деятельности определяется не смысловыми образованиями, а присущими субъекту характерологическими особенностями. Следствием этого становится ослабление функционирования регулятивных механизмов личностного уровня.

Для восстановления ценностно-смыслового уровня регуляции деятельности необходимо осуществление единства, совместного бытия и деятельности с другими людьми, когда субъект не противопоставляет себя другим, а приобщается к ним. Это возможно при переходе к следующему этапу личностного становления профессионала – модусу служения. Переход к нему возможен только с помощью углубленной рефлексии, изменения отношения к другому человеку, через понимание того, что достигнутое превосходство над другими людьми, и через это – реализация себя – не может быть полной, и в

данном случае человек все-таки испытывает определенную неудовлетворенность и своими достижениями, и жизнью в целом.

При модусе служения, который знаменует собой последний этап становления профессионала, он впервые предстает как целостный образ. Эта целостность задается сопричастностью ко всему сущему на Земле и отражает переход к ступени развития субъективности, обозначенной В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым как стадия универсализации [85]. Отсюда начинается духовная жизнь человека, преодоление разобщенности с другими людьми, ощущается эквивалентность Миру, что позволяет ему выйти за пределы сколь угодно развитой индивидуальности в область общечеловеческих смыслов.

На основании выделения адаптивного и неадаптивного типов активности и разведения понятий индивида и личности, А.Р.Фонарев выделяет три формы психологической регуляции деятельности. Следует отметить, что форма психологической регуляции — это устойчивая характеристика целостной профессиональной деятельности, обуславливаемая тем модусом жизнедеятельности человека, который определяет ее бытие. Но изменение содержания ведущего модуса не вызывает изменения формы психологической регуляции, а является его условием.

1. Индивидуальная форма регуляции для нее характерно стремление к сохранению усвоенных форм действий, к поддержанию соответствия между человеком и требованиями решаемых им задач, и в более широком плане — со всей окружающей действительностью. «Там, где однажды найденные... способы жизнедеятельности начинают превращаться в очередные штампы — стереотипы, — писал Э.В. Ильенков, — в ... мертвые каноны, личность умирает заживо: незаметно для себя она тоже превращается медленно или быстро в набор таких шаблонов, лишь слегка варьируемых в незначительных деталях» [86].

2. Личностная форма психологической регуляции наиболее органична ломка старых форм, устоявшихся отношений, это активное движение к качественно новым задачам, которые требуют от субъекта качественно нового уровня психологической регуляции, а соответственно активности.

Обнаружено, что две указанные формы регуляции не охватывают всего спектра проявлений психологической активности. Выявлена третья форма как переходная между индивидуальной и личностной: индивидуально-психологическая. Ее возникновение обуславливается тем, что человек утрачивает согласие с самим собой, у него возникает неуверенность в своих силах, неясность жизненных целей, непонимание, как жить дальше. Происходит как бы утрата себя [87]. Обычно это происходит на фоне дискредитации всей системы ценностей, когда теряется внутренняя целостность и смысл жизни. Возникает разлад системы «сознание — бытие». Все это феноменологически выражается в утрате смысла [88]. Промежуточная форма психологической регуляции не может осуществляться на достаточно протяженном отрезке времени. Человек либо возвращается к индивидуальной (регресс), либо поднимается к личностной (развитие) форме регуляции. Следуя логике выше перечисленных форм

психологической регуляции А.Р.Фонаревым также было выделено три уровня осуществления деятельности.

На первом, исполнительском, уровне происходит копирование образцов ее выполнения (зачастую не лучших). От специалиста здесь требуется способность к чисто репродуктивной деятельности, связанной с повторением некоторого образца. Деятельность представляется в данном случае как состоящая из отдельных действий цепочка исполнительских актов. Главное на этом уровне осуществления деятельности - формирование навыков, поведение ограничивается должностными инструкциями. Непосредственный характер отображения деятельности не позволяет выделить сущностные ее характеристики, задает упрощенное ее построение, что соответственно не может не сказаться на ее качестве.

Можно выделить особенности работы специалистов, которым свойственен первый уровень, характеризуемый нормативно одобренным способом деятельности [89]. Например, другие люди для данных индивидов выступают лишь как средство достижения собственных целей, профессия чаще всего является лишь средством обеспечения материального благополучия.

На втором уровне планирования имеются уже некоторые представления о деятельности в целом, человек переходит к более крупным ее единицам. Для специалистов, осуществляющих деятельность на этом уровне, в ее структуре начинает проявляться иерархия, но она носит еще нечеткий, случайный характер. Происходит попытка вырваться за пределы ситуативно-необходимых для данной деятельности рамок. Здесь возможна частичная дезадаптация специалиста в силу того, что открывающиеся закономерности более глубокого представления о профессиональной деятельности вызывают к жизни новые требования, которые и сам человек предъявляет к профессии и профессия начинает предъявлять к человеку.

На третьем уровне осуществления деятельности – на уровне проектирования – происходит переход к принципиально новому пониманию строения профессиональной деятельности как целостного образования. На этом уровне складывается системное представление о деятельности.

Данные представления о деятельности можно охарактеризовать как три возможных способа поведения человека: согласно сложившимся стереотипам, привычным способам действия (логика характера и роли), согласно отношения с миром (смысловая логика жизненной необходимости) и согласно своему личностному выбору на основе свободы и ответственности.

Рассмотренные модусы бытия человека являются по мнению Фонарева А.Р. также уровнями профессионализма: непрофессионал (квазипрофессионал, профессиональный функционер, специалист, профессионал). Рассмотрим кратко особенности различных уровней освоения профессиональной деятельности.

Непрофессионал (квазипрофессионал, профессиональный функционер). На этом уровне человек проявляет достаточно большую активность при осуществлении профессиональной деятельности, но она является

беспорядочной, не приносящей эффекта, соответствующего затрачиваемым усилиям. При этом наблюдаются формации личности в силу того, что дополняемая деятельность не выступает для человека целостным образованием, она состоит из цепочки отдельных операций, не связанных общей целью. Здесь можно наблюдать полное соответствие, высокую приспособленность индивида к нормам, условиям, обстоятельствам труда. Процесс труда выступает как неприятная обязанность, которая задается внешними по отношению к ней мотивами. На основе этого не происходит развитие операциональной сферы, возможны только стагнация и последующий регресс. Таким образом, здесь человек подчинен должностным инструкциям, не пытается что-либо изменить ни в себе, ни в своей деятельности.

Специалист (частичный профессионал). На данном уровне у человека уже появляются некоторые представления о деятельности, но отсутствует собственная постановка цели, хотя предпринимается попытка в рамках заданной ему (цели вырабатывать новые средства достижения ее результата. Но в силу этой огромной устремленности к цели, которая забирает много энергии, она часто остается недостижимой. Здесь, правда, человек уже стремится самовыразиться, самореализоваться через профессию. Преследуются цели самореализации любой ценой, даже в ущерб самой деятельности. При этом происходит идентификация с профессией, что позволяет соответствовать профессиональным ценностям, но препятствует личностному росту. Действия на этом уровне являются целенаправленными, но отсутствует охватывание целостной деятельности, так как смысла деятельности в контексте общей жизнедеятельности еще не выработано; это является причиной невозможности взглянуть на свой профессиональный путь со стороны. Таким образом, данная деятельность является нормативной, и накладывает свои ограничения, обусловленные нормами профессии.

Как отмечалось ранее, на этих двух уровнях профессионализма, профессиональные и личностные качества живут отдельной жизнью: на работе человек бывает одним, вне работы он проявляет себя совершенно иначе. Это объясняется тем, что нет такого системообразующего фактора, который бы объединил эти качества в единую целостную систему — личность профессионала и обусловило бы целостность ее деятельности.

Профессионал. Главной особенностью данного уровня профессионализма является то, что здесь происходит выход человека за пределы своего профессионального труда и освоение смежных областей деятельности. В этом случае субъект начинает обладать универсальными способностями, позволяющими ему выполнять одинаково успешно многие виды деятельности. Данный человек опережает свое время, он часто остается непонятым в силу того, что видит стратегические пути развития современного ему общества, а не только развитие и преобразование отдельных профессиональных сфер. Возможно, поэтому многие из профессионалов становятся общественными деятелями.

Как отмечает В.А. Пономаренко, «...профессионализм — категория человеческого бытия, представляющая систему личностных,

мировоззренческих, деловых, профессиональных, моральных и нравственных качеств. Стержнем нравственного императива здесь является мораль подвижничества, для которой самосохранение не стоит на первом месте» [90]. В связи с вышеизложенным, труд человека, находящийся на данном уровне профессионализма, уже нельзя рассматривать с точки зрения его продуктивности, прикладной значимости, так как такая деятельность жестко детерминирована, а здесь предполагается свободный творческий труд не столько по достижению определенного полезного результата, сколько по содействию развития других членов событийной общности, в которую он входит, ибо на данном уровне, чем меньше профессионал задумывается о достижении поставленной цели, тем легче достигает ее.

Профессиональная сущность профессионализма может быть наиболее полно раскрыта на основе анализа соотношения уровней профессиональной деятельности, профессионального общения и зрелости личности профессионала. Личность профессионала определяет ценностные ориентации, внутренний смысл, профессиональный менталитет человека труда. Профессиональная деятельность отражает результат и процесс труда, значимость ее продукта для социума, использование современных технологий. Профессионализм конкретного человека, может быть, достигнут за счет высокого уровня развития у человека профессиональной деятельности, профессионального общения и зрелости личности (или их вместе), что лежит в основе разных видов профессиональной компетентности.

Профессионализм – это интегральная психологическая характеристика человека труда, отражающая уровень и характер овладения человеком профессией, означающая, что человек выполняет свою трудовую деятельность на уровне высоких образцов, сложившихся в профессии к настоящему времени.

Профессионализм состоит из следующих показателей: обеспечение человеком высокой результативности труда, эффективное выполнение профессиональной деятельности во взаимодействии с другими людьми, наличие профессионально важных качеств личности у человека труда. Поэтому понятие «профессионализма» охватывает три стороны труда: *профессиональную деятельность, профессиональное общение, личность профессионала.*

Профессиональная деятельность- это активность человека, направленная на преобразование предмета труда с целью получения результата, отвечающего общественным и личным, материальным и духовным потребностям

Показателями эффективности профессиональной деятельности являются:

1. Результативные показатели:

- эффективность, целесообразность, соответствие результата поставленным целям;
- результативность – наличие результатов в виде изменений в предмете труда, соответствующих ГОСТу в профессии, стабильность высоких результатов;
- экономичность, минимизация затрат ресурсов, времени и сил участников;
- производительность, количество продукции в единицу времени;

- оптимальность, достижение наилучшего результата в данных условиях при минимальных затратах времени и сил;
- получение результатов и владение приемами деятельности на уровне высоких образцов, эталонов профессии (профессиональное мастерство).

2. Процессуальные показатели:

- разнообразие задач профессиональной деятельности;
- использование социально приемлемых и гибких технологий;
- использование субъекта профессиональной деятельности (пропусков целей, звеньев и операций);
- опора на прошлый опыт, накопленный в профессии и лично человеком;
- владение конкретными видами деятельности (специализация);
- владение несколькими смежными видами деятельности (универсализация);
- владение знаниями, умениями, навыками в профессии на уровне требований к уровням квалификации, разрядам и категориям, выработанным в профессии (квалификация) [91].

Одним из критериев наличия общественно значимого уровня развития является достижение результатов в профессии, обративших на себя внимание коллег-профессионалов. Критериями субъективно значимого развития в профессии являются индивидуальные успехи человека, обозначающие для него лично превышение своих предыдущих результатов и достижение максимально возможного для данного момента результата [там же с. 182].

Также многие авторы различают работников по эффективности и интенсивности их труда. Приведем классификацию работников с низкой интенсивностью и эффективностью труда (по Ю. З. Гильбуху) [92]. Согласно ему несостоятельных работников можно разделить на три основных типа: 1) с низкой интенсивностью профессиональной деятельности (работник может работать достаточно эффективно, но по тем или иным причинам не прилагает необходимых усилий для выполнения своих служебных обязанностей); 2) с низкой эффективностью профессиональной деятельности (работник проявляет старание, затрачивает значительные усилия для решения стоящих перед ним задач, но получаемые результаты явно не соответствуют этим условиям); 3) с сочетанием признаков первых двух типов, причем это сочетание носит характер взаимообуславливания: низкая интенсивность исключает возможность овладения приемами эффективной работы, а низкая эффективность, в свою очередь, ослабляет мотивы профессиональной деятельности работников. Каждый из этих типов в свою очередь может быть разделен на ряд групп, или подтипов, в зависимости от психологических факторов, обуславливающих данный тип профессиональной несостоятельности. В рамках первого типа можно выделить следующие три группы несостоятельных работников. Первая — работники, которые не обладают необходимыми волевыми качествами, в частности настойчивостью, не приучены к длительному и систематическому напряжению сил, в результате чего они не доводят до конца ни одно начатое дело. Ясно, что здесь необходимо воспитание волевой сферы, строгий контроль, приучение к настойчивому систематическому труду. Вторая —

работники, у которых низкая интенсивность трудовой деятельности обусловлена отсутствием интереса именно к данной профессии: работа является для них либо чересчур трудной ввиду несоответствия их склонностям и способностям, либо бесперспективной в смысле продвижения по служебной лестнице, либо недостаточно высокооплачиваемой. В отношении работников данной группы необходимо, прежде всего, предпринять определенные шаги с целью пробуждения у них интереса к данной профессии путем удовлетворения их запросов и ожиданий, облегчения условий труда, повышения его содержательности и т. д. Лишь, после того как станет очевидной бесплодность такого рода мероприятий, следует помочь им в устройстве на другую работу, соответствующую их склонностям и способностям. Третья — люди безо всякой трудовой направленности, попросту говоря, лодыри. Тут, естественно, наблюдается широкий спектр индивидуальных вариантов — от лиц, совершенно не приученных к труду, подменяющих дело словом, до откровенных, циничных тунеядцев. Второй тип - работники с низкой эффективностью профессиональной деятельности - также может быть разделен на ряд групп или подтипов. Первую составляют лица с недостаточно высоким уровнем общего или профессионального образования. К этим людям надо предъявлять самые строгие требования в отношении быстрой ликвидации имеющихся у них пробелов. Вторая – работники с недостаточным уровнем развития профессиональных способностей. Третья – работники, не обладающие навыками общей культуры труда: аккуратностью, организованностью, умением рационально планировать и контролировать трудовую деятельность [там же с. 86].

По мнению А.А.Деркача у одной группы работников высокое профессиональное развитие так называемые «акме» складываются в деятельности и проявляются в результативности, целесообразности, технологичности труда, в соответствии результата социальному заказу, что обеспечивает деятельностную профессиональную компетентность человека. У другой группы работников профессиональные достижения и соответственно профессиональные «акме» более заметны в сфере социальных отношений в профессиональной сфере, и умении получать высокие результаты в труде на основе высоких уровней профессионального общения, что определяет общенческую компетентность этих специалистов [93].

Показателями зрелости личности профессионала могут выступать:

- понимание системы нравственных ценностей, менталитета данной профессии;
- способность к накоплению и анализу собственного профессионального опыта;
- проектирование себя как профессионала, умение построить оптимальный сценарий своего профессионального развития и следовать ему;
- максимальное использование человеком своих возможностей и их компенсация;

- выработка индивидуального стиля профессиональной деятельности как сочетания профессиональных задач и способов деятельности, отвечающего возможностям человека;

- адекватность и экономичность поведенческих профессиональных действий, блокирование трудовой деятельности в случаях превышения человеком своих возможностей, при угрозе самосохранению;

- способность максимально мобилизовать свои возможности, сконцентрировать усилия;

- умение сочетать высокую мобилизованность и концентрацию усилий в труде с учетом имеющихся возможностей, предупреждать перегрузки;

- способность поддерживать удовлетворенность трудом, позитивное отношение к себе как профессионалу;

- использование каждой новой возможности для профессионального совершенствования, высокая чувствительность к новым возможностям, ответственность личности за неиспользованный шанс;

- способность к выработке индивидуального профессионального оптимума;

- осведомленность о мире профессий и необходимых качествах личности;

- многовершинное осознание своего профессионального развития, возможности достижения успеха на разных уровнях и в различных формах деятельности и общения;

- близость к профессиональному типу личности и сочетанию профессионально важных качеств, наиболее адекватному для данной трудовой деятельности;

- отсутствие личностных деформаций;

- владение приемами построения индивидуальной программы движения к вершинам профессии [там же с.105]

Профессиональная зрелость свидетельствует о сформированности регулятивных механизмов профессионализации в целом и регуляции своей конкретной профессиональной деятельности. Она оценивается по уровню сформированности механизмов планирования своей деятельности, программирования действий, оценки результатов и их коррекции.

Профессиональная продуктивность оценивается на основе показателей производительности и надежности профессиональной деятельности.

Высокие уровни сформированности у человека труда профессиональной деятельности, профессионального общения, личности профессионала создают основу для развития разных сфер и видов профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность — это способность человека решать определенный круг профессиональных задач. Профессионализм складывается из многих видов профессиональной компетентности. Внутри компетентности иногда выделяют компетенции как способности к чему-либо, зависимые как от знаний, умений, так и от степени убежденности и потребности пользоваться этой способностью.

В связи с этим могут быть выделены группы профессиональной компетентности (компетентность в профессиональной деятельности, компетентность в профессиональном общении и компетентность в реализации личности профессионала) и виды профессиональной компетентности внутри каждой из групп.

Компетентность в профессиональной деятельности и ее виды:

- специальная (знание своего дела);
- технологическая;
- субъектная;
- профессионалистическая (осведомленность в мире профессий);
- правовая;
- экономическая и т. д. [там же с. 109].

Субъектная ипостась человека проявляется и формируется, прежде всего, и главным образом в разных видах деятельности, которые по-разному инициируют активность основных систем человека. Поэтому достижение человеком своего субъектного развития в профессии имеет свои специфические особенности. Анализируя факторы, обеспечивающие успех в определенных видах деятельности А.А.Бодалев выделил у этой категории лиц высокие личностные качества, способности (не только общие, но и специальные), а также мощный постоянный энергетический потенциал организма [94]. Говоря о специфике труда преподавателя вуза, мы отмечаем, что подлинный смысл их работы в достаточно отдаленных результатах, будущих делах тех, кого он сегодня учит. На наш взгляд профессия педагога вообще. Одна из наиболее смыслообразующих. Одним из фундаментальных условий повышения значимости педагогической профессии до уровня смысла жизни состоит в том, чтобы найти в профессии нечто близкое своей индивидуальности, а затем обогатить ее своеобразием собственной индивидуальности. Согласно экспериментальным исследованиям (Е.А. Максимова) выявлена следующая закономерность: педагоги-творцы в отличие от нетворческих педагогов менее подвержены педагогическим кризисам и эмоциональному сгоранию.

Исследования показали, что общими акмеологическими инвариантами профессионализма являются развитая антиципация, высокий уровень саморегуляции, умение принимать решения и устойчивая образная сфера. У профессионалов высокого уровня, независимо от вида и специфики профессиональной деятельности, эти инварианты развиты гораздо сильнее, чем у других специалистов. Факторный анализ эффективности их деятельности показал, что именно эти характеристики обладают наибольшим «весом» в совокупности факторов обеспечения высокой эффективности деятельности. Особенности инварианты присущи профессионалам, осуществляющим конкретные виды деятельности. Например, для профессий класса «человек — человек» и «человек — коллектив» особенными инвариантами, как показали исследования, являются проницательность (или дифференциально-психологическая компетентность), коммуникабельность и коммуникативные умения, умение оказывать психологические воздействия и др.

Определение особенных акмеологических инвариантов является основой развития профессионализма в конкретной деятельности. Развитие профессионализма изначально должно осуществляться за счет формирования и развития этих базисных качеств и умений. В дальнейшем они позволят намного быстрее сформировать систему гибких навыков и умений, а также специальных профессионально важных качеств, делающих профессиональную деятельность высокоэффективной и стабильной. Как видно из приведенных выше определений, профессионализм характеризуется, прежде всего, высокой продуктивностью или эффективностью деятельности.

Высокопродуктивной с акмеологической точки зрения считается деятельность, отличающаяся высокими показателями качества по основным показателям, допускающим квантификацию производительности, оптимальной интенсивности и напряженности, высокой точности и надежности, организованности, стабильности и опосредованности, — преследующая положительные социально значимые цели, сохраняющей здоровье специалиста и развивающая его как личность [95].

Малопродуктивной считается деятельность, если она не отличается высокими показателями качества и производительности и если в ней не выражено стремление к достижению положительных социально значимых целей.

Непродуктивной считается деятельность, если она характеризуется низкими показателями качества и производительности и не преследует положительные социально значимые цели.

Высокая продуктивность деятельности, присущая профессионалам, нередко является основанием для отождествления профессионализма с профессиональным мастерством. Действительно, между этими базовыми категориями психологии труда и акмеологии много общего, но все же они не тождественны.

Мастерством в психологии труда называется свойство личности, приобретенное с опытом, как высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода [там же]. Как видно из данного определения, мастерство в содержательном отношении близко к категории профессионализма деятельности, так как во главу угла ставятся развитые профессиональные умения и гибкие навыки. В то же время в определении мастерства речь не идет об уровне личностно-профессиональных качеств, хотя очевидно, что система умений и навыков вряд ли может быть сформирована без них. Для того чтобы достигнуть профессионального мастерства, необходимо обладать определенным личностным потенциалом или стартовыми личностными возможностями — общими и специальными способностями, базовыми знаниями, мотивацией достижений, направленностью на саморазвитие, адекватной самооценкой. В связи с этим категория мастерства является важной составной частью категории профессионализма. Обретение профессионального мастерства является основополагающим этапом движения в «акме», на основе

которого происходит формирование профессионализма деятельности и личности.

Соотнесение признаков мастерства и профессионализма позволяет предложить *систему акмеологических показателей* профессионализма деятельности, по которым можно осуществлять его оценку. Профессионализм деятельности может характеризоваться:

- высокой стабильной продуктивностью и эффективностью деятельности;
- высоким уровнем квалификации и профессиональной компетентности;
- оптимальной интенсивностью и напряженностью труда; — высокой точностью и надежностью деятельности;
- высокой организованностью;
- низкой опосредованностью (как зависимостью от внешних факторов);
- креативностью;
- возможностью развития субъекта труда как личности;
- направленностью на достижение положительных социально значимых целей.

Достижение профессионализма в акмеологическом понимании связано не только с достижением профессионального мастерства, но и с развитием важнейших личностно-профессиональных качеств (целеустремленности, инициативности, организованности и др.), черт характера (упорства, настойчивости, последовательности и др.), интеллектуальных качеств, раскрытием творческого потенциала личности и ее нравственным совершенствованием. Поэтому становление настоящего профессионала и его профессионализма всегда связано с личностно-профессиональным развитием. *Личностно-профессиональное развитие* это процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализма, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях [95].

Обобщение проведенных исследований позволяет утверждать, что в процессе личностно-профессионального развития происходят следующие прогрессивные структурные изменения личности (согласно структурно-динамической концепции личности К.К.Платонова) [96].

1. Изменяется направленность личности:

- расширяется круг интересов и изменяется система потребностей;
- актуализируются мотивы достижения;
- возрастает потребность в самореализации и саморазвитии;
- повышается креативность личности.

2. Увеличивается опыт и повышается квалификация:

- повышается компетентность;
- развиваются и расширяются умения и навыки;
- осваиваются новые алгоритмы решения профессиональных задач;
- повышается креативность деятельности.

3. Развиваются сложные частные способности.

4. Развиваются профессионально важные качества, определяемые спецификой деятельности.
5. Развиваются личностно-деловые качества.
6. Повышается психологическая готовность к деятельности в различных, в том числе осложненных, ситуациях.

7. Развиваются акмеологические инварианты профессионализма. Выделяют следующие уровни *профессионализма*: до-профессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм, послепрофессионализм [8]. На уровне допрофессионализма человек не владеет нормами и правилами профессии, не достигает в труде творческих и высоких результатов. На уровне профессионализма он последовательно овладевает качествами профессионала: усваивает нормы профессии, достигает достаточно высоких результатов в профессиональной деятельности, начинает осознавать себя в профессии, самоутверждаться в ней, развивать себя средствами профессии. На уровне суперпрофессионализма субъект выходит за пределы своей профессии и творчески обогащает профессию своим личным вкладом. На уровне непрофессионализма или псевдопрофессионализма человек внешне осуществляет активную трудовую деятельность, но в профессиональном становлении его имеются деформации, проявляющиеся, в частности, в том, что он выполняет неэффективную, не соответствующую нормам деятельность. Уровня послепрофессионализма достигают люди, дожившие до пенсионного возраста. На данном уровне человек может быть просто «профессионалом в прошлом», а может выступать как консультант, наставник, который делится своим профессиональным опытом с молодыми коллегами. Согласно А.К. Марковой, большинство людей переходят от одного уровня профессионализма к другому через последовательное овладение этапами профессионального становления. Внутри уровней профессионализма она выделяет три этапа: адаптации человека к профессии; самоактуализации человека в профессии; свободного владения человеком профессией, проявляющегося в форме мастерства.

По мнению ряда исследователей, профессионализм личности обязательно должен включать в себя систему *личностно-профессиональных стандартов*, ориентирующих на высокое качество выполнения деятельности, а также систему *личностных норм регуляции поведения и отношений*, делающих профессионалов в известной мере исключительными личностями. Как отмечалось, настоящих профессионалов своего дела отличает не только высокое качество труда, но и стабильность его важнейших показателей. Это свидетельствует о важной регулирующей роли стандартов, или эталонов качества деятельности, которые сформировались в процессе овладения мастерством. Устойчивые высокие стандарты деятельности имеют тенденцию трансформации в высокие личностные стандарты, которые в обыденном понимании представляются некими емкими оценочными суждениями: «не достойно настоящего профессионала», «профессионализм не позволяет...» и прочее, т. е. обуславливают ограничения этического характера. Иными

словами, у профессионалов, как правило, существует некая внутренняя система личностной регуляции не только деятельности, но и поведения, и отношений. В этом смысле профессионал относится к категории «модальной личности», т. е. к типу личности, возникающему как результат действия системы социализации и внешнего и внутреннего контроля. Проявлением модальности личности может служить сам факт осознания своей профессионально-статусной принадлежности. Модальность личности проявляется в оценочном, сравнительном отношении человека к себе как представителю определенной группы, стремлении сформировать у себя необходимые качества и умения, понимании своих возможностей как представителя данной группы. При этом очевидны четкие и непротиворечивые эталоны-образцы деятельности, поведения и отношений, характерные для данной модальной группы. В психологических исследованиях было показано, что активизация личностных норм осуществляется, когда:

- человек знает о последствиях для других людей его действий в согласии с данной нормой;
- личностная норма требует от человека именно таких действий;
- человек способен контролировать свои действия и их результаты;
- человек признает личностную ответственность за свои действия и поступки в соответствии с данной нормой.

Существующие личностные нормы обычно соотносятся с представлением человека о самом себе. Следование личностным нормам, как правило, связано с чувством гордости, высокой самооценкой и самоуважением, уверенностью в правильности своих действий и позиций, а также высоким самоконтролем. Это, в свою очередь, способствует повышению социального статуса личности.

Личностные нормы, безусловно, влияют на мотивацию достижений, у профессионалов она всегда высокая, но в то же время реалистичная вследствие их адекватной самооценки и хорошего самоконтроля. Нормативная личностная регуляция весьма динамична, каждое новое личностное или профессиональное достижение является основой для корректировки или изменения системы норм. Как отмечала М.И.Бобнева, стремление к «согласию с нормами» может привести к возникновению глубоких внутриличностных конфликтов [97]. Возникающая фрустрация приводит к разрушению побудительной мотивации и формированию новой, которая, в свою очередь, корректирует существующие у личности нормы и стандарты деятельности и поведения. У настоящего профессионала эти процессы носят прогрессивный характер: формируются новые, более высокие стандарты качества деятельности, которые возвышают, но и ужесточают нормативную этическую регуляцию поведения и отношений.

Обобщение сказанного позволило дать рабочую формулировку акмеологической категории «профессионал» – это субъект профессиональной деятельности, обладающий высокими показателями профессионализма личности и деятельности, имеющий высокий профессиональный и социальный статус, динамически развивающуюся систему личностной и деятельностной нормативной регуляции, постоянно нацеленный на саморазвитие и

самосовершенствование, личностные и профессиональные достижения, имеющие социально-позитивное значение. При этом в процессе развития профессионала необходимо различать тенденции становления человека труда как: субъекта профессиональной деятельности, профессионального развития, профессионализации, профессиональной жизни (профессионального пути) [98].

Таким образом, профессионализм накладывает на субъекта труда определенные жесткие обязательства, не только отражающие качество деятельности, но и влияющие на его личность и систему отношений. Иными словами, профессионал всегда и во всем ограничен рамками своего статуса, этических норм поведения и отношений, высоких стандартов деятельности и профессиональных достижений.

Выводы

Проведенный обзор литературы позволяет сделать следующий вывод, что профессионализм в рассматриваемом нами контексте как один из элементов эффективности трудовой деятельности обусловлен главным критерием – объемом мастерства достигнутого в процессе профессионализации, влиянием отдельных фактов как личностного так и социального характера.

Труд человека находящегося на данном уровне профессионализма, уже нельзя рассматривать с точки зрения его продуктивности, прикладной значимости, так как такая деятельность жестко детерминирована, а здесь предполагается свободный творческий труд не столько по достижению определенного полезного результата, сколько по содействию развития других членов событийной общности, в которую он входит, ибо на данном уровне, чем меньше профессионал задумывается о достижении поставленной цели, тем легче достигает ее. Осуществление деятельности на протяжении времени (как труда, профессии) предполагает выделение не микроструктур, а личностных квантов деятельности.

Поэтому степень согласия индивидуального отражения мира человеком, занятым в конкретной профессиональной деятельности с этим эталонным отражением может быть показателем глубины принятия профессии.

По мере усложнения, развития профессиональной деятельности субъекта происходит совершенствование его взаимосвязей с предметным и социальным миром, обусловленное спецификой профессии, что ведет к развитию его профессионального сознания, которое становится более адекватным, достаточно расчлененным и отражающим смысл осуществляемой субъектом профессии, многогранные характеристики субъекта профессиональной деятельности.

1.4 Рефлексивная культура как механизм личностно-профессионального развития

Эффективность личностно-профессионального развития напрямую зависит от уровня сформированности рефлексивной культуры личности. Рефлексивная культура предполагает готовность к переосмыслению и

преодолению жизненных и профессиональных проблемных моментов; эффективному выходу из внутренних и внешних конфликтных состояний и ситуаций; обретению новых сил, смыслов и ценностей; постановке и решению неординарных практических задач. Научный статус категории рефлексии даже приравнивается к деятельности. Рефлексивная организация личности проявляется в поведении, деятельности и отношениях. Система способов организации рефлексии, построенная на основе ценностных и интеллектуальных критериев, определяется как рефлексивная культура (О. С. Анисимов). Особенно важно развитие рефлексивной культуры для специалистов в тех областях профессиональной деятельности, которые определяют стратегические перспективы развития общества. Психологические и акмеологические исследования свидетельствуют, что развитие профессионализма личности коррелирует с рефлексивной организацией деятельности и рефлексивной культурой субъекта труда. В последние годы отмечается повышенное внимание к проблеме рефлексии.

В исследовании С. Ю. Степанова было показано, что процесс развития рефлексивной культуры государственного служащего инновационно-гуманистическими методами проявляется в усилении целостности переосмысления им собственного профессионального опыта, увеличении степени готовности к профессиональному творчеству и появлению инноваций в деятельности. Развитие рефлексивной культуры обеспечивает личностно-профессиональный рост и повышение эффективности решения творческих задач и принятия профессиональных решений; успешности преодоления проблемно-конфликтных ситуаций межличностного общения и делового взаимодействия в профессиональных коллективах; конструктивности моделирования и проектирования различных инфраструктур управления; творческой уникальности личности в его профессиональной деятельности; продуктивности инновационной деятельности в различных сферах деятельности связанных с процессами взаимодействия между людьми в частности: образовательное пространство, государственная служба и т.д.

Рефлексия рассматривается как сущностная характеристика человеческого сознания, объяснительный принцип для раскрытия содержания психологических и социальных феноменов. Рефлексивная организация и культура в общем виде включают перцептивный, когнитивный, аффективный, оценочный и регулятивный компоненты. Значение их различно и зависит от ситуационно-деятельностных аспектов, но все же ведущим для классов деятельности «человек — человек» и «человек — группа» является перцептивный. Это свидетельствует о тесных связях с социально-перцептивной компетентностью субъекта деятельности. Если деятельность осуществляется с преимущественным анализом различной информации, то доминирует когнитивный компонент, если с принятием решения — когнитивный и регулятивный. Уровень рефлексивной культуры и организации имеет отчетливые корреляты с личностно-деловыми качествами. Научными исследованиями А. Л. Емельянова, И.В. Байер, Н. М. Пинегина было показано,

что уровень развития рефлексивной культуры часто соответствует уровню профессионализма, потому что между ними имеются тесные функциональные связи. Выявлены акмеологические детерминанты профессионализма рефлексивного содержания: понимание объективного содержания системы требований к профессионализму личности и деятельности, переход от индивидуального к субъектному характеру саморазвития, трансформация индивидуально-смыслового понимания деятельности и отношений к общественно-культурному. Раскрыто содержание рефлексивных трансформаций в процессе личностно-профессионального развития. Развитие рефлексивной культуры приводит к активизации рефлексивно-инновационного потенциала, т. е. переосмысления профессионального опыта и высокого уровня готовности к профессиональному творчеству, расширению актуального и потенциального полей рефлексии в профессиональной деятельности, что позитивно влияет на креативность деятельности, увеличивает количество творческих решений и как результат повышает продуктивность деятельности.

В науке накоплен целый ряд исследований и разработок, которые затрагивают различные аспекты рефлексивности практического мышления и управленческой деятельности профессионала (О. С. Анисимов, И. В. Байер, А. Л. Емельянов, А. В. Лосев, Н.Б.Ковалева, С. В. Кузнецов, С. Н. Маслов, О. А. Полищук, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др.). А.А. Деркачом, И. Н. Семеновым и С. Ю. Степановым был обобщен опыт фундаментальных психолого-акмеологических разработок в сферах культивирования инновационных процессов, профессионального творчества и мастерства и разработана психолого-акмеологическая концепция развития рефлексивной культуры государственных служащих [99]. Ими было определено понятие «рефлексивная культура» как готовность и способность переосмысливать и творчески преобразовывать стереотипы своего личного и профессионального опыта, осуществлять пластичную и конструктивную интеграцию порожденных в результате этого инноваций в систему профессиональной деятельности и деловых и межличностных отношений. Была предложена концептуальная модель рефлексии как инновационного процесса на основе интеграции достижений психологии творческого мышления, психологии рефлексии, психологии личности, педагогической и социальной психологии, а также синтеза концептуальных схем, отображающих закономерности рефлексивно-инновационных процессов. Согласно этой модели рефлексия представляет собой полиструктурно и полипроцессуально (т.е. хронотипически) организованное движение смыслов, которые циклически развиваются в ходе преодоления индивидуальным или коллективным субъектом противоречий и затруднений, возникающих в деятельности, а также ситуативно-динамических стереотипов опыта общения и поведения. С психолого-акмеологических позиций рефлексивная культура характеризует систему таких профессионально важных качеств человека, которые связаны с его самосознанием, самоанализом, самооценкой, самореализацией и самоорганизацией посредством осмысления и переосмысления стереотипов, средств, оснований и способов своего мышления,

деятельности, поведения, общения при функционировании в структуре профессиональной деятельности. Рефлексивная культура включает также умения творчески, по-новому осмысливать и преодолевать проблемные ситуации, выходить из внутренних и внешних конфликтных состояний; обретать новые силы, смыслы и ценности; вовлекать и вовлекаться в непривычные системы межличностных и деловых отношений; ставить и эффективно решать неординарные практические задачи. Смысл понятия «рефлексивная культура» наиболее рельефно определяется по отношению к понятию «культура рефлексии». В отличие от последней первая осуществляется не за счет привнесения интеллектуальных (концептуально-теоретических, понятийно-категориальных) эталонов мышления или методологического нормирования содержания или форм осуществления профессиональной деятельности извне (что само по себе, разумеется, необходимо и имеет конструктивную направленность), а за счет пробуждения процессов переосмысления и созидания инноваций личностью изнутри осуществляемой профессиональной деятельности. При этом всякая система профессиональной деятельности априори (т. е. по самой сути гуманитарно-культурологической ориентации в психологии развития) рассматривается как своеобразная культура одного из видов общественной практики, со своей внутренней логикой, функциональной дифференциацией, ценностно-содержательной определенностью, позиционно-ролевой и нормативно-коммуникативной структурированностью. Именно поэтому любая попытка внедрения иной культуры (хотя бы и культуры рефлексии) может восприниматься — и, как правило, так психологически обычно и воспринимается — в качестве своеобразной «интеллектуальной интервенции» извне. Главное же — не предложение или навязывание какой-либо иной культуры (пусть даже «культуры рефлексии»), но актуализация и психолого-акмеологическое развитие процессов переосмысления сложившихся в самой профессиональной традиции шаблонов и стереотипов деятельности как необходимой предпосылки личностно-профессионального развития. В зависимости от того, какая именно предметная действительность отражается, рефлексировается и преобразуется человеком, выделяются следующие типы рефлексии: *интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная* [там же с 96].

Для успешного осуществления профессиональной деятельности и достижения профессионального мастерства специалист осмысливает свои способы организации и планирования деятельности, принципы, лежащие в основе подхода к решению профессиональных задач, цели и стратегии осуществляемых профессиональных воздействий, что обусловило ключевую роль «регулятивной» функции рефлексии. По этой своей функции рефлексия соотносима с гностическим, проектировочным и конструктивным компонентами профессиональной деятельности (Н. В. Кузьмина). Вместе с тем немаловажным является вопрос о том, какие из компонентов профессиональной деятельности и в какой степени являются предметом

творческого переосмысления. Речь идет о «потенциальных» и «актуальных» полях рефлексии [100, 101]. Один из компонентов деятельности может быть предметом пристального внимания, субъект может осознанно считать, что именно в нем лежит «корень всех проблем» и именно здесь необходим тщательный анализ, выделение сильных и слабых сторон, поиск новых решений. Тем самым этот компонент в данное время является полем «актуальной» рефлексии. Остальные же могут отодвигаться на периферию сознания на неопределенное время и не подвергаться творческому преобразованию, т. е. в данном случае они остаются «потенциальными» полями рефлексии. Помимо этого, относительно того или иного компонента профессиональной деятельности может разворачиваться не полный рефлексивный процесс, включающий в целом все пять стадий и активизацию всех шести видов рефлексии ретроспективного, перспективного, ситуативного, конструктивного, экстенсивного, интенсивного [102]. Если данный компонент находился вне зоны активного внимания специалиста — в поле потенциальной рефлексии, то причиной обращения к нему может служить возникшее затруднение или противоречие для его решения. Чаще всего включается механизм критического осмысления путей и способов решения проблемы, что обычно выражается в разворачивании ретроспективной, интенсивной и экстенсивной рефлексии.

В данном случае можно говорить лишь об активизации у специалиста критичности по отношению к своему предшествующему профессиональному опыту и деятельности. *Активизация критичности* может повлечь (или нет) за собой полный цикл рефлексивного переосмысления, что зависит от способности личности занимать продуктивно-прогрессивную личностную позицию в творческом поиске. Вместе с тем начало перемещения анализа и осмысления в сторону какого-либо компонента деятельности свидетельствует о том, что данный компонент деятельности входит в зону, по отношению к которой полная рефлексия более вероятна, чем по отношению к компонентам, находящимся в поле потенциальной рефлексии. Данное различие можно зафиксировать в понятия «зона ближайшей рефлексии» [99]. Соотношение потенциальных и актуальных полей может со временем меняться, а непропорциональное распределение рефлексии (и, следовательно, действий) может приводить и к обратному эффекту, когда кажущиеся позитивными изменения вызывают конфликтность внутри системы профессиональной деятельности и, вопреки ожиданиям, ее эффективность в целом падает. Таким образом, при рассмотрении рефлексивного механизма профессионального творчества и личностно-профессионального развития важно различать не только способность к осуществлению различных типов рефлексии, но и степень целостности осознания и переосмысления своего личностного профессионального опыта. Все это предполагает, что развитие творческого потенциала во многом обусловлено развитием способности к рефлексии как механизму переосмысления стереотипов сознания, поведения, общения и мышления [103, 104].

Как отмечает Н.В.Кузьмина [105], человек в процессе самореализации развивается, вырабатывая свои собственные интегративные схемы разных типов, а именно: синтеза знаний, получаемых из разных источников; приведения их в систему в целях применения на практике, в процессе решения теоретических и практических задач; осуществления обратной связи («достиг ли я искомого результата, и он меня удовлетворяет или нет»).

Развитие способности к самосовершенствованию и принятию творческих решений непосредственно определяет уровень компетентности специалиста в любой области. Приведенная выше трактовка рефлексии позволяет утверждать, что инициирование рефлексивных процессов относительно различных областей профессиональной деятельности ведет к повышению профессионального мастерства. Н.Б.Ковалева и И.Н.Семенов, развивая рефлексивно-позиционный подход к творческому профессионализму, отмечают, что творческий профессионализм предполагает овладение способами построения различных профессиональных позиций и системой гибких переходов между ними, где позиция понимается как ценность, реализуемая в конкретных способах организации деятельности, что связано с интенсификацией личностной рефлексии [106, 107]. Этот подход обуславливает и особое понимание инновационности как инновационности самореализации, выхода в творческую профессиональную позицию и шире как метода профессионализации, опирающегося на уникальный личностный опыт. Инновационность и творчество рассматриваются не только в контексте решения конкретных профессиональных задач, но и в целостном контексте жизненного пути. Представление о рефлексивно-инновационном потенциале как сочетании способности к осуществлению целостной рефлексии профессионального опыта, профессиональной деятельности и уровня готовности к профессиональному творчеству позволяет обозначить описанные процессы и использовать их для целенаправленного развития рефлексивной культуры специалистов, повышения уровня профессиональной компетентности, активизации их личностно-профессионального развития. Специалист, обладающий рефлексивной культурой, характеризуется способностью культивировать на основе собственного профессионального и личностного опыта инновационные формы и методы своей профессиональной деятельности.

Инновационный потенциал — это ключевое понятие для характеристики скорости, результативности, особенности процесса порождения инноваций, а также способность создавать, воспринимать, реализовывать новшества. Рефлексия выступает как психологический механизм, обеспечивающий этот процесс. Н.Г.Алексеев и И.Н.Семенов, анализируя структуру практической (в частности, эргономической) деятельности, ввели понятие двуслойности практико-ориентированного знания: один слой - деятельности, а второй метаслой – ее рефлексивной организации [108]. С.Д.Поляков характеризует инновационный потенциал также как двухслойное образование: в нем есть как основа, более или менее одинаковая в отношении различных нововведений, так и временный изменчивый слой, связанный с конкретной ситуацией. Главные

характеристики этой основы — способность профессионалов к творческой профессиональной деятельности и способность к саморазвитию. Основная черта ситуативного слоя — зависимость инновационного потенциала от особенностей и условий профессиональной деятельности, т.е. заинтересованность участников в результате инновационных изменений, согласованность различных групп, степени принятия новым средой. Говоря о психологической готовности к творчеству, нужно учитывать, что эта готовность включает несколько аспектов: определенные знания, умения и навыки, необходимые для успешного выполнения деятельности; мотивы самоактуализации Я-концепции, реализации своего личностного потенциала; наличие определенных ценностей (например, ценности творческого поиска). Кроме того, на формирование готовности к профессиональному творчеству влияют и «внешние» обстоятельства, такие, например, как наличие организационной поддержки нововведений в коллективе, условий и инфраструктуры для их реализации, поддержка значимых людей, соответствующий психологический климат, стиль руководства и др. Развитие рефлексивно-инновационного потенциала имеет место при включении в процесс рефлексивного переосмысления нового содержания сознания. Одним из критериев активизации этого процесса является расширение поля актуальной рефлексии, т.е. включение в него разнообразных аспектов профессиональной деятельности субъекта. Показателями развития рефлексивной культуры и инновационного потенциала специалистов являются изменения:

- в степени готовности к профессиональному творчеству;
- признании ценности профессионального творчества и собственных творческих возможностей;
- уверенности, что рефлексивный процесс творческого поиска обеспечит преодоление неудач;
- способности к работе в ситуации неопределенности, недостаточности информации;
- соотношении полей потенциальной и актуальной деятельности.

При этом существен не столько уровень новизны, сколько сам инновационный процесс. В большинстве подходов к изучению инноваций принципиальным критерием (отличающим инновацию от простого изменения) является понятие новизны. Это может быть новизна *абсолютная* (не что, не встречавшееся ранее в культуре), *локальная* (не встречавшаяся в данной области), *условная* (что-то, что использовалось ранее, а затем было забыто), *нормативная* (оригинальность, отличие от того, чем сейчас пользуются), *субъективная* (только для данного субъекта). Одни авторы считают, что инновация — это лишь то, что абсолютно ново, а другие — что уровень нормативной новизны может быть достаточным при инновации [109]. Согласно рефлексивно-акмеологическому подходу [110, 111, 112] инновация начинается с уровня субъективной новизны — на психологическом уровне она переживается, как открытие и связана с перестройкой содержания сознания. Так, осознание личностью себя как способной к творчеству — одна из

важнейших предпосылок формирования профессионала высокого класса. Здесь важен момент уникальности творческой ситуации. Более того, одной из ценностей при рефлексивном подходе является увеличение уникальности, неповторимости, т. е. того, что обычно связывают с творчеством, а культивирование творчества — это путь, ведущий к порождению нового и на других уровнях новизны [113]. В рамках же рефлексивно-акмеологического подхода к исследованию инноваций [98] основное внимание уделяется проблеме «внутренней» инновации, где инициаторами и авторами нововведения являются сам специалист, группа, коллектив. Соответственно под инновацией понимаются такие изменения в профессиональном сознании и профессиональной деятельности субъекта, которые являются результатом творческого переосмысления стереотипов, т. е. рефлексии, ибо здесь важна как перестройка в смысловой структуре субъекта — смыслотворчество, так и изменения в его жизнедеятельности — житнетворчество.

Выводы

На основе теоретического обзора мы рассматриваем рефлекссию как результат действия, как фактор эффективности, который определяется этапами его достижения, т.е. развитием. В контексте рефлексивной культуры он зависит от уровня рефлексии, которая диалектикой формирования.

Рефлексивная организация обусловлена социально-значимыми проявлениями личности. Рефлексия как понятие определяет сущностную характеристику сознания. Исследования, проведенные в контексте определения уровня рефлексивной культуры показывают, что степень развития рефлексивной культуры объективно сопоставим уровню профессионализма личности. Различные направления изучения рефлексивной культуры проведенные рядом ученых, работающих в данном направлении, раскрывают глубину содержания данного понятия, ее существенную значимость в развитии личности и его профессионального мастерства. Конкретизируя определенные понятия рефлексивной культуры, формируются базовые компоненты влияния рефлексии на профессиональную деятельность. Выработка концептуального обоснования формирования рефлексивного механизма профессионального творчества, создаёт условия для определения уровня профессионального опыта, обозначает последовательность совершенствования.

Целенаправленное развитие рефлексивной культуры обусловлено способностью личности приобретения профессионального опыта с использованием инновационных форм и методов в своей профессиональной деятельности.

Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СМЫСЛОВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В САМОРЕГУЛЯЦИИ И САМОУПРАВЛЕНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

2.1 Организация, процедура и психодиагностические методики исследования

Мы использовали понятие «успешный» подразумевая эффективность обучающей деятельности. В широком смысле под эффективностью подразумевается соотношение между результатами и затратами произведенными для достижения этих результатов.

В любом случае эффективность включает в себя продуктивность или результативность (количество в единицу времени, новизна продукта и т.д.). Применительно к обучающей деятельности мы использовали в качестве критериев эффективности личностные новообразования обучаемых. Критериями отбора преподавателей в обе выборки являются:

1. преобладание в их обучающей деятельности активных методов обучения над иллюстративно-объяснительной обучающей деятельности, среди таких активных методов, в частности, имеются ввиду, дискуссии, активно-диалогическая, проблемное обучение и т.д.

2. среди этих преподавателей в выборку эффективных вошли те из них, кто имел высокие объективные результаты качественного порядка. В качестве объективных результатов выступили данные внешнего тестирования (центр национального тестирования), направленные на установление уровня прочности «выживаемости» знаний у студентов.

3. ориентация на результаты рейтинга преподавателя вуза с точки зрения студентов (способность пробуждать познавательный интерес, умение доступно объяснять материал не снижая уровень его научности).

Выражаем особенную признательность академику Г.М. Мутанову профессору Ф.А.Симу под руководством которых было проведено фундаментальное исследование в Северо-Казахстанском университете, а также доценту М.В.Погребницкой любезно предоставившей материалы для дальнейшего исследования.

Основному этапу предшествовал пилотажный эксперимент, в задачу которого входил отбор шкал-признаков, для которой использовалась методика личностных конструктов Дж.Келли [112].

В основе этого метода лежит теория личностных конструктов, выдвинутая Келли в 1955г. Под личностными конструктами понимается система бинарных оппозиций, используемых субъектом для категоризации себя и других людей. Содержание противопоставления при этом определяется не языковыми нормами, а представлениями самого испытуемого, его «имплицитной теорией личности». Методика Келли позволяет выразить меру когнитивной сложности численно, как количественно независимых (несинонимичных) конструктов, используемых субъектом для дифференциации некоторой содержательной области.

Исходным в данном методе является репертуар объектов оценивания и совокупность (или система) конструкторов (заданных или выявленных). Процедура выявления конструкторов включает:

1. отбор наиболее представительной (репрезентативной) выборки объектов относительно исследуемой предметной области. Например, если изучается отношение студента к учебным дисциплинам, то репрезентативными объектами будут основные учебные дисциплины;

2. «вызывание» конструкторов. Этот процесс может быть формализован, например, в форме сравнения по тройкам, когда испытуемого просят назвать лишний объект среди тройки объектов и признак (качество), которым он отличается от других. Этот признак и будет «личностным конструктором».

Для изучения способностей к самоуправлению деятельностью использована методика «Способность к самоуправлению» Н.М.Пейсахова. Испытуемые преподаватели работали по следующей инструкции: «Предлагаемая методика дает возможность узнать о способностях владеть собой в различных ситуациях. В методике приведены две группы утверждений:

1. Утверждения, требующие обращения к опыту, например, п.5. Если Вы действительно часто оцениваете свои действия и поступки, стараетесь найти ответ на поставленный вопрос, то смело отвечайте «да», а если Вы это делаете редко, то отвечайте «нет».

2. Утверждения, характеризующие ваши отношения к общепринятому мнению, например п.28. Если Вы согласны с мнением, то отвечайте «да», а если не согласны, то отвечайте «нет». Ответ «да» обозначен «+» (плюс), ответ «нет» «-» (минус).

Опросник содержит 48 вопросов, которые сгруппированы по 8 циклам самоуправления:

1. Анализ противоречий, или ориентировка в ситуации, - человек формирует субъективную модель ситуации, на вопросы которые ставит сам себе: почему сейчас не получается так как это было раньше? Что изменилось по сравнению с прошлым? Что происходит со мной? и.т.д.

2. Прогнозирование – человек формирует модель-прогноз, которая основана на анализе прошлого и настоящего.

3. Целеполагание – человек формирует субъективную модель желаемого или должного.

4. Планирование – человек формирует модель средств достижения цели и последовательности их применения.

5. Критерии оценки качества – человек должен решить вопросы: каким должны быть показатели, позволяющие оценить успехи в реализации плана?

6. Принятие решения – это переход от плана к действиям, это самоприказ: начать действовать!

7. Самоконтроль – сбор информации о том, как идет выполнение плана в реальном общении, поведении, деятельности.

8. Коррекция – изменение реальных действий, поведения. Ниже приведена психодиагностическая шкала

Психодиагностическая шкала уровней самоуправления

Показатели	Уровни способности самоуправления				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Мужчины $\Sigma_{\text{общ}}$	0-13	14-22	23-31	32-40	41
Женщины $\Sigma_{\text{общ}}$	0-11	12-21	22-30	31-39	40
Σ_I - этапы	0-1	2	3-4	5	6

Если результаты анкетирования лежат в правой части шкалы, то в целом система самоуправления у данного человека имеется, однако в этом случае существует опасность того, что данный человек расчетлив и рационален, что ему не хватает эмоций.

Если результаты анкетирования легли в зоне низких оценок, то у данного человека еще нет целостной системы самоуправления, а сформированы лишь отдельные звенья.

Для изучения самоактуализации личности была использована «Диагностика самоактуализации личности» А.В.Лазукина в адаптации Н.Ф.Калина. Опросник состоит из 100 утверждений с двумя вариантами ответа.

Испытуемые преподаватели работали по следующей инструкции: «Из двух вариантов утверждений, выберите тот, который Вам больше нравится или лучше согласуется с Вашими представлениями, точнее отражает Ваше мнение. Здесь нет хороших или плохих, правильных или неправильных ответов, самым лучшим будет тот, который дается по первому побуждению».

Стремление к самоактуализации выражается следующими пунктами:

1. шкала ориентация во времени показывает насколько человек живет настоящим;
2. шкала ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах;
3. взгляд на природу человека эта шкала описывает веру в людей, в могущество человеческих возможностей;
4. потребность в познании эта шкала описывает способность к бытийному познанию;
5. креативность или творческое отношение к жизни;
6. автономность указывает на независимость и свободу;

7. спонтанность высокий показатель по данной шкале свидетельствует о том, что самоактуализация стала образом жизни, а не является мечтой или стремлением;

8. самопонимание высокий показатель по этой шкале свидетельствует о чувствительности, сензитивности человека к своим желаниям и потребностям;

9. аутосимпатия высокий показатель по данной шкале указывает на позитивную «Я-концепцию», служащую источником устойчивой адекватной самооценки;

10. шкала контактности измеряет общительность личности;

11. шкала гибкости в общении соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении.

Для изучения личностных ценностей использована «Методика ценностные ориентации» М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей. М.Рокич различает два класса ценностей:

терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;

инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Перед началом работы испытуемым преподавателям было предъявлено два списка ценностей (по 18 в каждом) на листах бумаги в алфавитном порядке. В списках необходимо было присвоить каждой ценности ранговый номер. Вначале был предъявлен набор терминальных, а затем инструментальных ценностей. Достоинством методики является универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов.

2.2 Методы математической обработки фактических данных

Полученный в результате экспериментального исследования фактографический материал в соответствии с целью и задачами подвергся математической обработке. Как отмечалось выше, для решения задач изучение проводилось в экспериментальной и контрольной группах, поскольку преподаватели выступали групповым субъектом. В этом случае необходима была статистическая оценка достоверности, что и определило принципы отбора методов статистической обработки, краткая характеристика которых приведена ниже. Задачи исследования требовали установления системы вызванных личностных конструкторов, изучения смысловых установок особенности личностных ценностей обеих групп преподавателей.

Достоверность различий изучалась по биномиальному m -критерию, φ -критерию Фишера, r_s –коэффициенту ранговой корреляции Спирмена. Далее описания методов приведены по Е.В.Сидоренко.

Биномиальный m – критерий предназначен для сопоставления частоты встречаемости кого-либо эффекта с теоретической или заданной частотой его встречаемости. Если $m_{ЭМП}$ равен или превышает $m_{КР}$, то различия достоверны.

Для статистической обработки показателей средних значений по шкалам-критериям самоактуализации применялось угловое преобразование Фишера (φ^* -критерий) для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего нас эффекта. Критерий φ^* определяется по формуле:

$$\varphi = 1(\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}};$$

Где: φ_1 -угол соответствующий большей процентной доле;

φ_2 -угол, соответствующий меньшей процентной доле;

n_1 -количество наблюдений в выборке 1;

n_2 -количество наблюдений в выборке 2;

если $\varphi^*_{ЭМП} \geq \varphi^*_{КР}$, H_0 отвергается

Метод ранговой корреляции Спирмена (r_s) применялся для определения корреляционной связи между иерархиями ценностей двух групп преподавателей. Коэффициент ранговой корреляции определялся по формуле:

а) при отсутствии одинаковых рангов

$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)};$$

(4)

б) при наличии одинаковых рангов

$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2 + T_a + T_b}{N \cdot (N^2 - 1)};$$

(5)

где $\sum d^2$ – сумма квадратов разности между рангами;

T_a и T_b – поправки на одинаковые ранги;

N – количество испытуемых или испытуемых при ранжировании.

Достоверность корреляционной связи оценивалось соблюдением неравенства: r_s превышает или равна критическому значению.

2.3 Результаты пилотажного эксперимента по отбору личностных конструкторов для субъективного шкалирования

Субъективное семантическое пространство «Мой студент» и «Моя профессия» построено на основе факторных матриц преподавателей. Факторному анализу подверглись результаты субъективного шкалирования преподавателями признаков, описывающих личность студентов и собственную профессиональную деятельность. Для строгого отбора шкал-признаков был проведен пилотажный эксперимент по методике личностных конструкторов Дж. Келли [114, 115] позволивший определить те признаки, которые в действительности используются при дифференциации студентов и осмыслении

своей деятельности. Это также позволяет избежать возможные искажения, возникающие при внешнем навязывании испытуемым не свойственных им измерений.

Согласно теории Келли, личностные конструкты служат «понятийными системами или моделями», с помощью которых человек осознает и интерпретирует мир, осмысливая его аспекты в терминах сходства и контраста («умный-глупый», «добрый-злой» и т.д.). Каждая личность создает свою систему конструктов для непротиворечивого описания мира. Экспериментально доказан факт «эффекта центрации» в социальной перцепции и ценностно – смысловой сфере. Он проявляется в том, что профессиональная принадлежность оказывает опосредующее влияние на личностные конструкты [116, 117], [55] и др. Какие же личностные конструкты свойственны именно преподавателям?

Для создания банка личностных конструктов мы использовали процедуру Ф.Франселла [118]. В пилотажном эксперименте приняли участие 29 преподавателей, различающихся по стажу и категориям, мужчины и женщины. На 10 подготовленных чистых карточках, помеченных в верхнем углу литерами от до «а» до «к» предлагалось вписать фамилии своих студентов, не задумываясь в случайном порядке. По инструкции дальнейшая работа такова. Выложить любую карточку наугад, например под литерой «Л» (Иванов). Затем также наугад достать две карточки, например, «Ж» и «К» (Петров, Анисимов). Подумать и найти нечто важное в сходстве и различии между двумя из них и третьим. Например: Иванов и Анисимов – оптимисты, а Петров – пессимист. На отдельном листе записывается полученный конструкт и т.д. до семи личностных конструктов. Всего преподавателями было сформулировано 26 признаков-биполярных шкал. Однако одни из них, например, «внимательный - рассеянный» встречалось почти у всех преподавателей, а другие реже. Поскольку преподаватели выступают групповым субъектом, то необходима статистическая оценка достоверности частоты встречаемости каждого из 26 конструктов у группового субъекта. Иначе говоря, задача состояла в выделении таких признаков-конструктов, которые постоянно содержатся в сознании преподавателей и используются для описания, восприятия своей профессии и студентов.

С этой целью нами использовался биномиальный критерий m , который предназначен для сопоставления частоты встречаемости какого-либо эффекта с теоретической или заданной частотой его встречаемости. В отличие от χ^2 – критерия Пирсона он позволяет сделать это в одной выборке, как в данном случае, а не при сравнении двух выборок [119,120]. Критерий m определяет, достаточно ли эмпирическая частота встречаемости признака превышает заданную, теоретическую. Различия достоверны, если эмпирическая частота $m_{\text{ЭМП}}$ больше или равна критическим значениям $m_{\text{КР}}$.

Ограничимся общей формулировкой *гипотезы*, она одинакова для всех наблюдений.

H_0 : Количество общих совпадающих в группе преподавателей признаков-конструктов не превышает частоты, соответствующей вероятности случайного совпадения конструктов.

H_1 : Количество совпадающих в группе преподавателей признаков-конструктов превышает частоту, соответствующую вероятности случайного совпадения конструктов.

В соответствии с данными критических значений биномиального критерия пять личностных конструктов были выведены из списка шкалируемых преподавателями признаков. На основании пилотажного эксперимента были сформированы семибалльные биполярные шкалы, которые и стали объектом последующего субъективного шкалирования применительно к образам «Мой студент». Аналогичным способом на выборке из 27 преподавателей были получены шкалы, применительно к изучению образов «Моя профессия».

2.4 Результаты экспериментального изучения смысловых установок преподавателей вуза к профессиональной деятельности

Смысловые установки изучались на основе психосемантического исследования с помощью факторного анализа методом главных компонент с вращением Varimax. Факторному анализу подверглись данные субъективного шкалирования признаков, описывающих профессиональную деятельность.

По результатам групповой матрицы данных успешных преподавателей было выделено три ортогональных фактора, объясняющих соответственно 43.5; 19.2; 13.4% общей дисперсии.

Групповая матрица факторных нагрузок личностных конструктов, составляющих субъективный образ «Моя профессия» в группе успешных педагогов

Униполярные шкалы	Факторы		
	«Самоактуализация в деятельности»	«Самоотверженное служение»	«Неинтересная работа»
Это интересная работа	0,585	0,142	-0,740
Не сменяю ее на другую	0,568	0,543	0,120
Вызывает энтузиазм и придает силы	0,612	0,697	-0,108
Это творческая работа	0,689	-0,010	-0,517
Позволяет мне реализовать творческие способности	0,609	-0,464	0,238
Отнимает энергию и вызывает	-0,305	0,848	0,182

трудновосстановимую усталость			
Это важная работа	0,872	-0,024	-0,172
Дает мне возможность создавать и внедрять новое	0,853	-0,277	0,033
Приносит душевное удовлетворение	0,786	-0,376	0,015
Вижу отдачу и пользу от своей работы	0,651	0,580	0,300
После отпуска хочу скорее приступить к работе	0,705	-0,047	0,503
Легко нахожу общий «язык» и подбираю «ключик» к любому студенту	0,474	-0,131	0,551
Процент суммарной дисперсии	43,5	19,2	13,4

Таблица 1

Рассмотрим содержание этих факторов, которые задают семантическое пространство «Моя профессия» с точки зрения данной категории преподавателей.

Уже первичный сравнительный анализ содержания факторов обнаруживает, что позиция сильных преподавателей по отношению к профессиональной деятельности делит их на две подгруппы. Смысловую установку первой подгруппы отражает содержание первого фактора, а второй установки – содержание второго и третьего факторов.

Первый фактор в порядке убывания факторных нагрузок задан следующими униполярными шкалами: это важная работа; приносит душевное удовлетворение; после отпуска хочу скорее приступить к работе; позволяет реализовать творческие способности; вижу «отдачу» и пользу от работы; вызывает энтузиазм и прилив сил; это интересная работа; не сменю ее на другую.

Итак, носители данной смысловой установки оценивают свою деятельность в первую очередь как значимую, дающую возможность поиска и инновационных внедрений. Именно это приносит внутреннее удовлетворение. Они испытывают воодушевление, мотивируются, наблюдаемыми реальными результатами своего труда, а затем уже – реализацией своего творческого потенциала. Они утвердились в верности профессионального самоопределения. Эти успешные преподаватели, составляющие преимущественное большинство – рациональны, ориентированы на конкретные результаты. Важность и продуктивность работы для них главнее, чем просто ее «интересность». Очень

важным является ощущение собственного созидательного и активно – преобразующего начала. Этот фактор назван «*Самоактуализация в деятельности*». Их смысловая установка: готовность достигать высоких результатов, используя новые технологии обучения и творческие ресурсы, а также собственные активные действия. *Когнитивный* компонент установки представляют оценки своей деятельности как важной, творческой и соответствующей способностям. *Эмоциональный компонент* составляют высокая мотивация, вовлеченность и интерес. Мы определили это отношение как *позитивно – оптимистичное*.

Содержание второго и третьего факторов выражают позицию другой, меньшей подгруппы успешных преподавателей. Максимальную информационную нагрузку во втором факторе имеет шкала «Отнимает всю энергию и вызывает трудно восстанавливаемую усталость». Обратим внимание, что этот признак вообще отсутствует и не применяется оптимистично-позитивными сильными преподавателями при описании своей деятельности. Эта шкала отражает симптомы «эмоционального выгорания». Следующие по значимости шкалы: переживание энтузиазма и подъема сил, достижение конкретных положительных результатов и неизменность выбранной профессии совсем не противоречат ей. Содержание фактора воспроизводит самоотверженных преподавателей – «*трудоголиков*». Они плодотворно трудятся, вкладывая энергию и знания, а поэтому не сменяют эту работу на другую. Они «*вросли*» и не мыслят себя вне педагогической деятельности, хотя в отличие от первой подгруппы преподавателей не считают ее важной, значимой. Этот фактор более мощный в их смысловой установке, чем третий и назван «*Самоотверженное служение*».

Содержание третьего фактора дополняет и уточняет их смысловую установку. Этот фактор образован шкалами: это неинтересная работа; легко нахожу «общий язык» и подбираю «ключик» к любому студенту; это не творческая, а рутинная работа; после отпуска хочу скорее приступить к работе. Итак, переживание деятельности как неинтересной возникает от того, что не видят место приложения своим творческим способностям в педагогическом процессе. Хотя имеет место высокая мотивация к продуктивной работе, способность чувствовать индивидуальность студентов, но слабым звеном остается неудовлетворенность от неполной самоактуализации из-за частичной реализации творческого потенциала. Это главная причина, по которой в семантическое пространство профессиональной деятельности второй подгруппы сильных преподавателей вообще не вошел признак «*приносит душевное удовлетворение*». В данном случае мы наблюдаем проявление механизма бессознательной самозащиты. Он является результатом внутреннего конфликта между моральной инстанцией (необходимостью честно и добросовестно работать на общественное благо) и невозможностью удовлетворения творческих импульсов. Поэтому этот признак данные преподаватели «*не заметили*», игнорировали как психотравмирующий фактор в соответствии с механизмом «*отрицания*» [115, 118, 121] . Этот фактор получил

название «неинтересная работа», а вся установка «Самоотверженное служение». *Когнитивным компонентом* смысловой установки является оценка деятельности как полезной и необходимой. *Эмоциональный компонент* отражает переживания неудовлетворенности из-за неполного соответствия работы творческому потенциалу. Это отношение определено нами как *позитивно-неудовлетворенное*. Поведенческий компонент демонстрирует готовность к активной и очень ответственной, с полной самоотдачей деятельности. В целом *смысловая установка* к деятельности отражает готовность к достижению высоких позитивных результатов на основе индивидуального подхода к студентам и полной отдаче своих знаний.

Анализ групповой факторной матрицы данных неуспешных преподавателей обнаружил три позиции по отношению к своей профессиональной деятельности.

Оценка достоверности эмпирической частоты конструкторов «Моя профессия», полученных по методике Келли (критерий m)

конструкты частоты	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
f эмп	19	27	16	22	25	25	18	21	19	14	23	20	26	23	25
f теор	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5
$m_{эмп} \geq m_{кр}$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$	-	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	-	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$	-	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$

Таблица 2

$$f_{эмп} = 27 \times 0,5 = 13,5, \quad f_{теор} = n \times p; \quad P=Q=0,5$$

По таблице критических значений: $m_{кр} = (p \leq 0,05) \quad (p \leq 0,01)$

Рассмотрим содержания факторов соответственно в трех подгруппах, объясняющих 35,9; 23,9; 16,6; 9,7% общей дисперсии.

В первый фактор с максимальной информационной нагрузкой входит шкала «вызывает энтузиазм и прилив сил», за ней в убывающем порядке следует: вижу отдачу и пользу, после отпуска хочу скорее приступить к работе, позволяет реализовать творческие способности, не сменю ее на другую работу, позволяет создавать и внедрять новое, приносит душевное удовлетворение, это неважная (не значимая) работа.

Итак, педагогическая деятельность придает этим преподавателям силы и воодушевляет, потому что видят результаты своего труда, порождающие ощущение соответствия своих способностей выбранной профессии. Работа вызывает энтузиазм еще и потому, что она создает условия для поисковой активности, свободы творчества. Это часть содержания позиции фактически воспроизводит позицию сильных преподавателей с позитивно-оптимистическим отношением и смысловой установкой «Самоактуализация в деятельности». На этом сходство заканчивается. Принципиальное различие состоит в когнитивных компонентах, детерминирующих два нижних уровня смысловой установки – эмоциональное отношение и поведенческую

активность. А именно эти различия состоят в следующем: во-первых, в позиции успешных преподавателей по отношению к своей деятельности оценка «это важная работа» имеет максимальную информационную нагрузку. В то время как в смысловую установку неуспешных преподавателей данный признак входит с самым маленьким информационным «весом», причем с отрицательным значением. Если для успешных преподавателей их работа важна и значима, то с точки зрения неуспешных, она существенно не значима. Во-вторых, в их установке совершенно отсутствует оценка «это интересная работа». Для этих преподавателей профессиональная деятельность представляется и неважной, и неинтересной. Содержание их позиции не обнаруживает ни эмоционального «выгорания», ни высокой эмоциональной вовлеченности, как в случае с успешными преподавателями. Этот фактор назван «*Эгоцентричная деятельность*». *Когнитивный компонент* установки составляет оценки неинтересной и незначимой, не престижной деятельности. *Эмоциональный компонент* отражает переживание удовлетворенности работой из-за найденного равновесия между личной потребностью в поисковой деятельности и условиями профессии, которые этому благоприятствуют. Мы определили их отношение как *нейтрально-положительное*. Поведенческий компонент проявляется в готовности к активным действиям, ориентированным в большей степени на использование своих сил, собственное саморазвитие. *Общая смысловая установка* отражает эгоцентричную ориентацию на собственное совершенствование, как если бы профессиональная деятельность была местом для личной индивидуальной тренировки.

В позиции второй категории неуспешных преподавателей максимальную нагрузку имеет шкала «интересная работа» с отрицательным, значением за которой в порядке убывания образовали фактор следующие шкалы: «приносит душевное удовлетворение», «позволяет создавать и внедрять новое», «вызывает энтузиазм и прилив сил (с отрицательными значениями)», «позволяет реализовать творческие способности», «это важная работа», «это творческая работа (с отрицательными значениями)», «легко нахожу общий «язык»», «подбираю «ключик» к любому ученику (с отрицательными значениями)».

Итак, с точки зрения данной категории неуспешных преподавателей, это работа неинтересная, но приносит душевное удовлетворение, потому что позволяет «пробовать» себя, внедрять новые наработки. А это имеет значение особенное, поскольку они не видят результаты, «отдачу» от своего труда. Другим демотивирующим фактором, из-за которого имеет место желание изменить профессию и «не притягивает» работа в вузе являются проблемы педагогического взаимодействия и обучения, отсутствие способности осуществлять индивидуальный дифференцированный подход к студентам. Этот фактор получил название «*Амбивалентное отношение к деятельности*». *Когнитивный компонент* установки представляют оценки деятельности как хотя и важной, но для них неинтересной, рутинной и бессмысленной (безрезультатной). *Аффективный компонент* проявляется в низкой мотивации, переживании состояний фрустрации из-за нерешаемых проблем, разочарования

и растерянности. Когнитивный компонент отражает стремление к «выходу» из негативного эмоционального поля. Эмоциональное отношение определили как «негативно – капитулятивное».

В целом *смысловая установка* к деятельности демонстрирует готовность этих преподавателей еще пытаться получать результаты путем «проб и ошибок» или совсем оставить эту профессиональную деятельность. Это разочарованные и уставшие от собственной беспомощности преподаватели. Неслучайно в их семантическом пространстве «Моя профессия» вообще отсутствует такая оценка, как «отнимает всю энергию» вызывает «трудноустранимую усталость». Здесь наблюдается проявление бессознательной самозащиты по механизму «отрицания», благодаря которому травмирующий признак деятельности «не был замечен».

Третий и четвертый факторы матрицы данных неуспешных преподавателей отражает третью смысловую установку по отношению к профессиональной деятельности.

Третий фактор в порядке убывания «веса» образовали шкалы: отнимает всю энергию и вызывает трудновосстановимую усталость, «это интересная работа», «это важная работа», «вижу отдачу и пользу» (с отрицательными значениями). Его содержание дополняет из четвертого фактора «Индивидуальный подход» шкала «легко нахожу общий язык» и подбираю «ключик к любому студенту» и вторичная оценка нетворческого характера деятельности.

Итак, с точки зрения третьей категории неуспешных преподавателей, хотя их работа значимая и интересная, но это не создает у них уверенности в правильности профессионального самоопределения и не воодушевляет к дальнейшей активности («не вызывает энтузиазм»). Неслучайно самым мощным «по весу» признаком является шкала «работа отнимает много энергии и вызывает трудновосстановимую усталость». Это объясняет то, почему два указанных признака «выпали» из субъективного семантического пространства «Моя профессия». Так же становится понятным и отсутствие шкал «позволяет реализовать творческие способности» и «позволяет внедрять новое». При эмоциональном «выгорании» эти преподаватели считают, что просто «не до этого». Они оценивают свою деятельность - нет главного – результатов, пользы, а значит и смысла работы. Обычные сентенции: «Какое творчество и инновации, когда они сейчас не могут усвоить элементарное!» Общее эмоциональное отношение *пассивно-пессимистичное*. *Эмоциональный компонент* содержит переживания состояния фрустрации из-за неудовлетворенной потребности в достижениях и бессмысленной работы, отсутствие эмоциональной вовлеченности и обнаруживает эмоциональное истощение. Поведенческий компонент отражает готовность к продуктивным действиям, но по «легкому пути». Здесь так же наблюдаем бессознательную самозащиту, которая формирует компенсаторное поведение: избегание творческого поиска, напряжения и нового, потому что «все равно пользы нет» (механизм «рационализации»). *Смысловая установка* заключается в

готовности к продуктивной работе, используя дифференцированный подход и избегая излишней нагрузки. Этот фактор, как и установку, мы назвали «Консервативная деятельность», «Защитная экстернальность». Ищут возможности, а не причины.

Обсуждение результатов

Главная цель изучения семантических пространств «Моя профессия» состояла в исследовании смысловых установок преподавателей по отношению к деятельности. Нас интересует смысловая установка как ведущий уровень установочной регуляции деятельности, представляющий форму выражения личностного смысла – готовности совершать определенным образом направленную деятельность [116, 6]. Д.А.Леонтьев подчеркивает, что смысл служит тем звеном, которое соединяет различные инварианты с мотивами самореализации [53]. В нашем случае такими инвариантами выступают субъективные «миры профессии», которые по определению Е.Артемяевой и Ю.Вяткина являются «групповыми инвариантами субъективного отношения профессионала» и изучаются нами с точки зрения эффективности деятельности. Полученные результаты рассматривались нами в контексте концепций роли смысловых образований в педагогической деятельности (С.М.Джакупов) и личностного смысла в деятельности (А.Н.Леонтьев), понимаемого как «оценка жизненного значения для субъекта объективных обстоятельств и его действий» в них [121]. Это оценка производится осознанно или неосознанно, прежде всего, с точки зрения доминирующих потребностей и ценностей. Мы провели покомпонентный анализ смысловых установок, поскольку для полного их понимания имеют значение смысл цели действия (какие потребности и мотивы движут) и смысл условий, обстоятельств, в которых протекает деятельность (воспринимаются ли благоприятными или преградными), а также внутренние конфликты личностных смыслов, ведущих к бессознательной самозащите. Ранее эта техника анализа использовалась в исследованиях Е.Т.Соколовой, В.В.Столина, А.Г.Асмолова и др. [122-124]. Мы применяем ее для анализа смысловых установок по отношению к педагогической деятельности. Итоговые обобщенные результаты анализа приведены в Таблицах.

Обобщенные результаты анализа когнитивного и эмоционального компонентов субъективного образа «Моя профессия» (успешные преподаватели)

Установки к деятельности личностные смыслы (субъективное)	«Самоактуализация в деятельности»	в «Самоотверженное служение»
---	-----------------------------------	------------------------------

<p>Смысл цели деятельности</p>	<p>- Высокая <i>продуктивность</i>, ориентация на результаты работы.</p> <p>- Потребность в <i>реализации всех потенциалов</i>.</p> <p>- Работа сама по себе ценность и внешняя положительная мотивация (собственный <i>престиж</i>)</p>	<p>- Высокие <i>результаты труда</i>.</p> <p>- Потребность в полной <i>самоактуализации</i> всех ресурсов, а особенно <i>творческих</i>.</p> <p>- Внутренняя мотивация к деятельности (<i>ценности самой работы</i>)</p>
<p>Смысл условий деятельности</p>	<p><i>Благоприятные</i> для достижения цели</p>	<p>Преимущественно <i>благоприятные</i>.</p> <p><i>Неблагоприятные</i> условия для приложения креативных способностей</p>
<p>Смысл как отношение к деятельности</p>	<p><i>Позитивно-оптимистичное</i></p> <p>Внутренние конфликты личностных смыслов отсутствуют</p>	<p><i>Позитивно-неудовлетворенное</i></p> <p>Внутренний конфликт между смыслом цели и смыслом условия деятельности. Бессознательная <i>самозащита</i> по механизму «отрицания». Неудовлетворенность может быть следствием высокой требовательности к себе.</p>
<p>Смысловая установка в целом к деятельности</p>	<p>- <i>Готовность к эффективной деятельности на основе активных, решительных действий через полную реализацию своих ресурсов, применение творческих методов и инновационных технологий. Активная, созидательно-преобладающая деятельность.</i></p> <p>- <i>Рационалистичность и открытость новому, изменениям в деятельности</i></p>	<p>- Готовность к <i>высокопродуктивной</i> деятельности через полную отдачу сил и знаний, на основе индивидуального подхода к студентам. Активная, созидательно-преобладающая деятельность.</p> <p>- Открытость и готовность к вынесению изменения в деятельность.</p>

Таблица 3

Анализ семантического пространства успешных преподавателей обнаружил два субъективных образа педагогической профессии и соответственно две смысловые установки. Для первой и доминирующей установки «Самоактуализация в деятельности» характерно позитивно-оптимистичное, а для установки «Самоотверженное служение» свойственно позитивно-неудовлетворенное отношение к своей деятельности. Оба типа преподавателей имеют одну направленность – высокая продуктивность

деятельности через полную реализацию своих потенциалов. Принципиальное различие находится в когнитивном и эмоциональном компонентах смысловой установки у «Самоотверженных». Они испытывают внутренний конфликт между смыслом цели (высокая продуктивность и полная самоактуализация) и смыслом условий своей деятельности (невозможность реализации творческих способностей). Он решается через механизм самозащиты («отрицание») и проявляется в симптомах эмоционального «выгорания».

Впрочем, переживание неполной самореализации может быть субъективным, например, из-за завышенной требовательности к себе. Во всяком случае, в психологической литературе есть сведения о том, что нередко личности с высоким уровнем самоактуализации не испытывают полной удовлетворенности своими результатами [125]. Удовлетворенность служит показателем профессиональной социализации, выражает степень соотношения актуальных и потенциальных возможностей внешним требованиям [126]. Имея в виду высокую продуктивность второй категории успешных преподавателей, некорректно говорить, что они в отличие от первой не являются самоактуализующимися. В этом случае уместно, как предлагает Т.А.Молодиченко применить критерии различения самоактуализации гармоничной и дисгармоничной [2]. В основе гармоничной лежат противоречия как движущая сила развития, а в основе дисгармоничной лежат конфликты, обладающие разрушительной силой. У «самоотверженных преподавателей» описанных выше, они внешне проявляется в виде невротических симптомов эмоционального истощения. Семантическое пространство неуспешных преподавателей выявило три смысловых установки по отношению к профессиональной деятельности.

Обобщенные результаты анализа когнитивного и эмоционального компонентов субъективного образа «Моя профессия» (неуспешные преподаватели)

Установки к деятельности	«Эгоцентричная деятельность, комфорт»	«Амбивалентное отношение к деятельности, капитуляция»	«Консервативная деятельность, экстернальная защита»
Личностные смыслы (субъективное)			
Смысл цели деятельности	- <i>Удовлетворение личных потребностей в профессиональном развитии</i> - <i>Ценности самой работы (внутренняя мотивация отсутствует)</i>	- Потребность в профессионализации в связи с низкой самооценкой и реальными результатами - Присутствуют ценности самой работы	- Потребность в высоких результатах деятельности, по пути «наименьшего сопротивления»

<p>Смысл условий деятельности</p>	<p>-<i>Благоприятные, позволяют осуществлять творческий поиск и самосовершенствоваться.</i></p> <p>-<i>Условия соответствуют потребностям</i></p>	<p>- Благоприятные для поиска собственного профессионального поиска собственного стиля путем «проб и ошибок».</p> <p>- Неблагоприятные, т.к. нет подхода к студентам, нет результатов, нет уверенности в преодолении профессиональных трудностей, - как нет и этих навыков</p>	<p>- Благоприятны, т.к. позволяют сохранять психологический комфорт</p>
<p>Смысл как отношение к деятельности</p>	<p>- <i>Нейтральное по отношению к обучающей деятельности и положительное из-за удовлетворенности своим положением и результатами</i></p> <p>- <i>Внутренний конфликт отсутствует</i></p>	<p>- Негативное отношение</p> <p>- Внутренний конфликт между смыслами цели деятельности</p> <p>- Внутренний конфликт между смыслами условий деятельности</p> <p>-Бессознательная самозащита по механизму «отрицания»</p>	<p>-Пассивно-пессимистичное отношение</p> <p>- Внутренний конфликт между смыслами целей и смыслам условий</p> <p>-Бессознательная самозащита по механизму «рационализации», где установки к внутреннему комфорту маскируются другим смыслом цели («дать прочные знания»).</p>
<p>Смысловая установка в целом к деятельности</p>	<p>- <i>Готовность к эффективной деятельности направленной на удовлетворение собственных потребностей в самоутверждении и исключаящей необходимость напряжения, вовлечения в обучающую деятельность</i></p>	<p>-Внутренний конфликт между смысловыми установками:</p> <p>1.готовность к активным действиям на фоне «эмоционального выгорания», чтобы профессионально состояться;</p> <p>2.готовность оставить педагогическую деятельность и сменить ее на другую</p>	<p>-Готовность к продуктивной деятельности на основе устоявшейся системы методов и действий;</p> <p>-Неприятие всего, что новое и заставляет изменять и изменяться;</p> <p>-Тенденция к сохранению устойчивости.</p>

Таблица 4

Первая и доминирующая установка «Эгоцентричная деятельность». Для преподавателей с этой установкой характерно нейтрально-положительное отношение. Для них не свойственна деятельность «под высоким напряжением», как у сильных преподавателей. Они не считают свою работу ни социально важной, ни интересной. И все же их чувство удовлетворенности нельзя считать парадоксальным. Удовлетворенность обусловлена собственным чувством комфорта, т.к. деятельность предоставляет условия свободы для совершенствования. Само содержание когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов установки показывает, что не столько они служат деятельности, сколько она «обслуживает» их потребности. («Работаю столько и как хочу»). Социальная мотивация отсутствует. Если преподавателю не интересна его работа, и он считает ее никому не нужной, то она и не приносит результатов. Вообще низкая продуктивность деятельности и при этом внутренняя удовлетворенность не противоречат друг другу. Отмечено, что удовлетворенность может задавать два вектора: или запускать саморазвитие, или вести к кризису, или к застою [127]. Здесь наблюдается третий вариант профессиональной социализации, протекающий без внутренних конфликтов и механизмов самозащиты.

Неуспешные преподаватели так же имеют смысловую установку «Амбивалентное отношение к деятельности». Для них свойственно негативное отношение к деятельности. Они не имеют «точку опоры» и личный смысл в выбранной профессии, которая для них неинтересна, скучна, безрезультатна, не вызывает энтузиазма. И все же в отличие от «эгоцентричных преподавателей» они не пассивны и не стремятся к личному комфорту. Это, по Кеттеллу, «усталость, не знающая покоя». Несмотря на все демотивирующие факторы и сомнения в правильности самоопределения, они считают свою работу социально значимой и пытаются найти себя в ней. На фоне состояния фрустрации из-за не решаемых проблем они пробуют еще профессионально состояться через внедрение нового, применение творческих способностей. И это единственное, что приносит им удовлетворение. Они стремятся к удовлетворенности, поэтому бессознательно отрицают эмоциональное истощение, возникающее вследствие беспомощности. Это преподаватели, стоящие перед выбором: изменить профессию или продолжать попытки утвердиться в ней. В данном случае наблюдается удовлетворенность как надежда выхода из кризиса.

Третьей категории неуспешных преподавателей свойственна установка «Консервативная деятельность, комфорт» с пассивно-пессимистическим отношением. Несмотря на то, что считают свою работу интересной и социально важной, будучи способны к индивидуальному подходу, они не испытывают от нее удовлетворение и готовы сменить ее на другую. И хотя считают педагогическую деятельность рутинной, тем не менее, отвергают возможность реализации творческого потенциала или саморазвитие, используя бессознательно «рационализацию». Главным демотивирующим фактором, вызывающим состояние фрустрации, является отсутствие результатов,

«отдачи», бесполезность труда, но и для того, чтобы они возникли активных действий не предпринимается – нет такой готовности. А. Маслоу отмечал, что ценности самоактуализации существуют в виде реальных, даже еще, не будучи актуализированными. Человек является тем, что он есть и тем, чем он стремится быть [128, 129].

Применительно к смысловым установкам неуспешных преподавателей, можно сказать, что «амбивалентные» преподаватели еще стремятся стать тем, кем хотят, а «консервативные» - уже не хотят стать тем, кем могли бы быть.

На основании полученных эмпирических результатов и сравнительного анализа сделаны следующие **выводы**:

1. Профессиональное сознание, когда его объектом выступает отношение к деятельности, гетерогенно даже как успешных так и неуспешных преподавателей. Так у успешных преподавателей обнаружили две смысловые установки – «Самоактуализация в деятельности» и «Самоотверженное служение», а у неуспешных их три – «Эгоцентричная деятельность, комфорт», «Амбивалентное отношение к деятельности, капитуляция» и «Консервативная деятельность, защитная экстернатальность».

2. Смысловые установки успешных преподавателей заключаются в готовности к обучающей деятельности, направленной на высокую продуктивность через исчерпывающую реализацию своих личностных ресурсов и открытость к творческим, инновационным изменениям в деятельности. Различие состоит в том, что смысловая установка «самоактуализирующихся» более рационалистичная и бесконфликтна, а у «самотверженных» она содержит внутренний конфликт между смыслом цели и смыслом условий достижения цели. А именно – отсутствием возможности творческой реализации. Поэтому у первой категории преподавателей отношение к деятельности позитивно-оптимистичное, а у второй доминирует позитивно-неудовлетворенное. В отличие от неуспешных у успешных преподавателей смысл цели состоит в активно - преобразующей, созидательной и изменяющейся деятельности, а смысл условий – в трансценденции, полном самовыражении своей личности.

3. Из трех категорий неуспешных преподавателей только у «эгоцентричных» смысловая установка бесконфликтна. Их субъективная удовлетворенность в сочетании с низкой эффективностью деятельности не является парадоксом, а обнаруживает второй вариант профессиональной социализации, который, как отмечает ряд авторов, ведет к кризису или «застою».

4. Смысловые установки «Амбивалентных» и «Консервативных» неуспешных преподавателей характеризуются внутренними конфликтами между смыслами целей и условий деятельности. В отличие от успешных («самоотверженных») их конфликты смыслов не служат «запуском» к саморазвитию. Преподаватели из этих категорий не стоят перед задачей рефлексии, задачей «на поиск смысла» (Д.А.Леонтьев) напротив, они бессознательно формируют прямо противоположную задачу – сокрытие

смысла, и в том числе от самого себя, используя механизмы «отрицания» и «рационализации».

5. Смысловая установка у «эгоцентричных» преподавателей состоит в готовности к обучающей деятельности, направленной на собственное самоутверждение и исключаящую напряжение или глубокую вовлеченность в педагогический процесс. У «консервативных» она проявляется в готовности к достижению высоких результатов, но если это не будет требовать внутренних усилий и активности по пути «наименьшего сопротивления». У «амбивалентных» преподавателей обнаружилась двойственность смысловой установки к деятельности, проявляющаяся, с одной стороны, в готовности к самоизменению, чтобы профессионально состояться, а с другой – выбирать другую профессию.

6. Для неуспешных преподавателей соответственно свойственны нейтральное, пассивно-пессимистичное и негативное отношение к деятельности. Общим в их смысловых установках является не только отсутствие позитивного отношения, но и сопротивлению активности, изменениям в своей деятельности: бессознательно и интенсивно со стороны «эгоцентричных» (только в той степени, в какой изменения и усилия соответствует их личным интересам). Применительно к смысловым установкам неуспешных педагогов наблюдаются разные субъективные уровни акмеологического воплощения. «Амбивалентные» еще пытаются стать тем, кем хотят, «эгоцентричные» считают, что они уже стали тем, кем могли бы стать, а «консервативные» - уже не хотят быть тем, кем могли бы быть.

Личностный смысл, проявляясь в форме смысловой установки, принадлежит сфере мотивации и детерминирует деятельность. Наши данные выявили различные мотивы от самоактуализации до избегания вовлеченности в деятельность. Субъективные образы профессии в том виде, как они стихийно сложились в профессиональном сознании преподавателей являются носителями смысловых установок, «стандартизированными инвариантами личностных смыслов» профессиональных групп (в нашем случае – групп преподавателей).

Следующий этап исследования состоял в изучении регулятивной детерминирующей функции обнаруженных смысловых установок к деятельности.

Он должен дать ответы на два главных вопроса: влияют ли смысловые установки к деятельности на когнитивную сложность, дифференцированное восприятие студентов и на перцептивную сензитизацию к определенным сторонам личности обучаемых.

2.5 Эмпирические результаты изучения субъективных образов студентов в профессиональном сознании успешных преподавателей

Фактические данные субъективного шкалирования личностных конструктов, описывающих «образ сильного студента» подверглись факторному анализу, методом главных компонент с вращением Varimax.

Полученные в результате шесть факторов, соответственно объясняют: 20; 17,4; 14,6; 12,6; 10,3; 8,7% суммарной дисперсии. Первичный анализ их содержания и данные матрицы преобразования обнаруживают, что эти факторы задают два семантических пространства, причем первое задано 1,2 и 3 факторам, а второй остальными факторами.

Факторные нагрузки личностных конструкторов субъективного образа «сильного студента» в группе успешных преподавателей (после вращения Varimax)

	1	2	3	4	5	6
	Интеллектуальная активность	Прилежный	Креативный	Интеллигентный	Нравственный	Пунктуальный
Внимательный - Рассеянный	-.113	-.035	-.085	.043	.118	.851
Ответственный - Безответственный	.116	.067	.851	-.082	.110	.067
Любознательный - Нелюбознательный	.101	-.202	-.085	.810	.016	-.249
Приятный - Неприятный	.062	.846	-.016	.041	.324	-.085
Самостоятельный - Инфантильный	.557	-.270	.337	.400	.294	.197
Решительный - Робкий	.434	.676	.382	-.178	-.329	.026
Добрый - Злой	-.126	.226	.491	.439	.571	.021
Дружелюбный - Агрессивный	.161	-.206	.324	.480	.668	.000
Инициативный - Безынициативный	.142	.290	.701	.180	.446	-.013
Активный - Пассивный	.286	.642	.400	-.308	-.117	-.132
Дисциплинированный - Недисциплинированный	-.005	.435	.100	.817	.046	.083
Энергичный - Вялый	.901	.224	.171	.151	-.073	-.138
Аккуратный - Неаккуратный	-.058	-.095	-.099	-.201	-.014	.765
Творческий - Нетворческий	.170	.138	.871	.077	.072	-.213
Настойчивый - Ненастойчивый	.483	.534	.238	.424	-.129	-.345
Оптимист - Пессимист	.439	.642	.193	.113	.242	-.195
Уверенный - Неуверенный	.953	-.048	.043	-.007	.022	.046
Умный - Глупый	.566	-.200	.207	.552	.075	-.220

Добросовестный – Недобросовестный	-.252	.824	.266	.011	.018	.190
Честный – Лживый	.100	.292	-.000	.052	.864	.125
Работоспособный - Невыносливый	.919	-.038	.113	.038	.140	-.212
Процент суммарной дисперсии	20	17,4	14,6	12,6	10,3	8,7

Таблица 5

Это значит, что в профессиональном сознании успешных преподавателей содержится два субъективных образа «сильных» студентов.

Первый фактор образован «склежкой» следующих шкал-признаков в убывающем по нагрузке порядке: уверенный, работоспособный, энергичный, самостоятельный, умный, настойчивый, оптимистичный и добрый. Этот фактор назван «*Интеллектуальная активность*», поскольку он воспроизводит такие стороны, как сила, напор, и устойчивость умственной деятельности в сочетании с умом студента. Это самый мощный фактор.

Второй фактор сформирован шкалами: приятный, добросовестный, активный, решительный, оптимистичный, настойчивый и дисциплинированный. Если первый фактор по своему содержанию терминологии семантического дифференциала больше соответствует фактору «Сила», то второй фактору «Валентность» уже потому, что самый большой «вес» в нем имеет конструкт «приятный». Это оценочный фактор, который воспроизводит систему категорий, образующих образ «приятного сильного студента». Первый фактор описывает студента со стороны умственной деятельности, а второй со стороны личностной твердости и моральности. Он назван «*Прилежность*». В нем главным располагающим конструктом для преподавателя, определяющим валентности является добросовестное отношение студента.

В третий фактор с максимальной нагрузкой шкала - «творческий», а остальные в убывающем порядке: ответственный, инициативный и добрый. Он назван «*Креативность*» по самому значительному признаку, который дополняется высокой оценкой способности самостоятельно проявлять умения, выдвигать идеи и брать за них ответственность. Остальные три фактора воспроизводят «образ сильного студента», с позиции другой подгруппы успешных преподавателей.

Четвертый фактор, задающий первый вектор в семантическом пространстве этого образа, образован шкалами: дисциплинированный, любознательный, умный, дружелюбный, добрый, ненастойчивый. Также, как и в первой подгруппе успешных преподавателей, для них определяющим является интеллектуальность - стремление и «вкус» студента к знаниям, в сочетании с умом. Существенное различие состоит в том, что для первой подгруппы очень важна внутренняя мотивация студента, его уверенность, самостоятельность и работоспособность. Это сильный и умный студент, способный идти сам и успевать за преподавателем. А для второй подгруппы

важными является умение умного студента не только самому быть настойчивым, но, прежде всего, уметь исполнять требования преподавателя и уметь подчиняться. Он назван «Интеллектуальность».

Второй фактор, также как и в первом случае описывает сильного студента с нравственной стороны. Он состоит из шкал: честный, дружелюбный, безынициативный и назван «нравственность». На наш взгляд, шкала, «инициативность» с отрицательными значениями в известной мере закономерна. Если в доминирующем и самом мощном факторе «дисциплинированность» является максимально значимой шкалой, то нужно иметь в виду, что постоянно ориентирующийся на иерархические отношения студент вообще редко сам проявляет инициативу. Они не столько умные креативные, сколько умные и исполнительные, даже если и справляются с заданиями успешно. Последний фактор содержательно дополняет предыдущий. Он самый незначительный по мощности и образован шкалами внимательность и аккуратность - «Пунктуальность». Он характеризует студента со стороны точности исполнения деятельности.

Смысловая установка в отношении «Среднего студента» единая у всех успешных преподавателей. Семантическое пространство этого образа задано семью факторами в убывающем по мощности порядке: «Способный», «Активный», «Старательный», «Безответственный», «Добрый», «Ленивый», «Аккуратный». Они соответственно объясняют 15, 7; 13,6; 13,5; 12,6; 11; 10,1 % суммарной дисперсии.

Факторные нагрузки личностных конструктов субъективного образа «среднего студента» в группе успешных педагогов (после вращения Varimax)

	1	2	3	4	5	6	7
	Способный	Активный	Старательный	Безответственный	Добрый	Ленивый	Актуальный
Внимательный - Рассеянный	0,334	0,223	0,133	0,830	-0,086	0,059	-0,036
Ответственный – Безответственный	0,072	0,293	0,189	-0,710	0,401	0,176	0,110
Любознательный – Нелюбознательный	0,169	0,935	0,079	-0,018	-0,119	0,017	-0,000
Приятный – Неприятный	-0,380	-0,299	-0,349	-0,212	0,613	-0,168	0,079
Самостоятельный – Инфантильный	-0,104	-0,016	0,518	0,261	-0,156	0,036	0,711
Решительный – Робкий	0,826	0,283	0,288	0,065	-0,242	0,055	0,107
Добрый – Злой	-0,021	0,094	-0,059	0,109	0,893	0,178	-0,043
Дружелюбный –	0,035	0,891	-0,058	0,279	0,215	0,006	-0,072

Агрессивный							
Инициативный – Безынициативный	0,195	0,140	0,780	0,053	-0,225	0,219	0,239
Активный – Пассивный	0,451	0,281	0,012	0,454	-0,166	-0,300	0,472
Дисциплинированный – Недисциплинированный	0,808	-0,320	-0,241	-0,044	-0,022	0,050	-0,210
Энергичный – Вялый	0,119	0,370	0,271	0,033	-0,098	0,784	-0,024
Аккуратный – Неаккуратный	0,010	-0,069	-0,036	-0,146	0,140	0,083	0,905
Творческий – Нетворческий	0,928	0,178	-0,171	0,006	-0,046	-0,018	0,007
Настойчивый – Ненастойчивый	0,215	0,447	0,274	-0,388	-0,002	-0,574	0,234
Оптимист – Пессимист	-0,152	0,286	0,554	0,663	0,130	0,202	0,165
Уверенный – Неуверенный	-0,114	-0,192	-0,010	-0,309	-0,148	0,733	0,450
Умный – Глупый	0,373	0,194	-0,803	0,161	-0,028	-0,191	0,242
Добросовестный – Недобросовестный	-0,096	0,311	0,683	-0,058	0,013	-0,402	0,266
Честный – Лживый	-0,113	0,071	0,004	0,050	0,810	-0,407	0,046
Работоспособный – Невыносливый	0,711	0,172	0,137	0,542	-0,047	-0,156	0,046
Процент суммарной дисперсии	15,7	13,6	13,5	12,6	11	10,3	10,1

Таблица 6

Факторные нагрузки личностных конструктов, описывающих образ «среднего студента» в группе успешных преподавателей (после вращения Varimax). Первый и самый мощный фактор образовали шкалы: творческий, дисциплинированный, решительный и работоспособный. Этот фактор воссоздает не столько систему категорий, описывающих креативность, сколько из содержания других составляющих его конструктов представлений преподавателей об имеющемся потенциале у «среднячка». Бытующая формулировка у преподавателей о таких студентах: «Он может заниматься лучше» с точки зрения потенциалов, которые усматривают у них успешные преподаватели в первую очередь (это мощный фактор), он назван «Способный».

Второй по мощности фактор носит дополняющий характер. Его составили конструкты – шкалы: любознательный, дружелюбный и настойчивый.

Он описывает среднего студента со стороны позитивной динамики в учебной деятельности и назван «Активный».

В третьем по мощности факторе появляются конструкторы с отрицательными значениями. Он образован шкалами: глупый, инициативный, добросовестный, пессимистичный и самостоятельный. По содержанию он конкретизирует и точнее дополняет фактор «Способный». Таких «средних» студентов преподаватели обычно характеризуют: «Звезд с неба, конечно, не хватает, но старается». Маргинальное по развитию положение им при недостатке интеллекта (до сильных «студентов») обеспечивается усердием. Этот фактор получил название «Старательный». Он получает дальнейшее развитие в следующем пятом факторе «Безответственный», состоящем из шкал: внимательный, безответственный, оптимистичный и работоспособный. Появление конструктора «ответственный» с отрицательным полюсом объясняется следующим за ним по «весу» конструктором «оптимистичный». Здесь безответственность «среднего» студента проявляется как отношение: «может ничего не будет», «авось как -нибудь», «это не так важно».

Если у «сильных студентов» оценка валентности являясь вторым по мощности после оценки интеллектуальной стороны, то в данном случае этот фактор намного слабее и занимает пятую по мощности позицию. Он назван «Добрый» по доминирующей шкале-конструктору, имеющий в нем максимальный «вес». Он состоит из шкал: добрый, честный, прилежный и работоспособный.

Как отмечалось выше, четвертый вектор семантического пространства «Средний студент» описывая их недостаточно добросовестное отношение, точнее сказать их ответственность носит неровный и нетвердый характер, как у «сильных студентов». Шестой, менее мощный фактор тому подтверждение. Он образован шкалами: энергичный, уверенный, ненастойчивый, лживый и недобросовестный. Именно маломощность этого фактора доказывает ситуативность проявления данных конструкторов с отрицательными полюсами. Этот фактор назван «Ленивый», т.к. он наряду с высокой активностью в деятельности все же, хотя и не всегда, но обнаруживает недобросовестное отношение, отсутствие настойчивости и соответственно утаивание истинных причин и положения дела. Самый слабый фактор «Аккуратность» назван по максимальной информативной в нем шкале, за которой следует активность и уверенность, которые подчеркивают энергичность.

Семантическое пространство «образа слабого студента» образовано восемью векторами-факторами: «Агрессивный», «Активный», «Работоспособный», «Глупый», «Уверенный», «Любознательный», «Самостоятельный» и «Напряженный», которые соответственно объясняют 13,5; 12,1; 11,2; 10,1; 9,6; 8,5; 7,7% суммарной дисперсии. Первичный анализ факторных нагрузок в общегрупповой матрице и матрицы преобразования выявил наличие двух «образов слабого студента», существующих в профессиональном сознании успешных преподавателей. Данные приведены в Таблице

Факторные нагрузки личностных конструкторов «Образ слабого студента»
в группе успешных преподавателей (после вращения Varimax)

	1	2	3	4	5	6	7	8
	Агрессивный	Активный	Работоспособный	Глупый	Уверенный	Любознательный	Самостоятельный	Напряженный
Внимательный – Рассеянный	-0,025	-0,021	-0,173	-0,076	0,177	-0,196	0,046	0,911
Ответственный – Безответственный	0,419	0,401	0,392	-0,293	-0,045	0,217	-0,207	0,451
Любознательный – Нелюбознательный	-0,048	-0,103	0,071	-0,020	0,134	0,863	-0,048	-0,174
Приятный – Неприятный	-0,142	0,837	0,089	-0,056	-0,274	-0,007	0,087	0,031
Самостоятельный – Инфантильный	0,216	0,177	-0,176	0,501	-0,017	0,665	-0,012	0,008
Решительный – Робкий	0,805	-0,330	0,201	0,080	0,028	0,194	0,058	0,182
Добрый – Злой	0,137	0,139	-0,711	-0,145	0,046	0,187	-0,159	-0,496
Дружелюбный – Агрессивный	-0,607	-0,145	-0,105	0,135	0,034	-0,511	-0,489	0,124
Инициативный – Безынициативный	-0,012	0,805	-0,014	0,192	0,411	-0,082	-0,194	-0,055
Активный – Пассивный	0,885	-0,005	-0,192	0,053	0,221	-0,146	0,052	-0,112
Дисциплинированный – Недисциплинированный	0,228	-0,721	0,248	0,088	-0,035	-0,237	-0,403	-0,078
Энергичный – Вялый	-0,020	-0,001	0,033	0,816	0,097	-0,038	0,007	-0,119
Аккуратный – Неаккуратный	0,004	-0,116	0,854	-0,189	-0,130	-0,019	0,260	-0,026
Творческий – Нетворческий	-0,003	0,091	0,110	0,066	-0,042	-0,073	0,906	0,017
Настойчивый – Ненастойчивый	0,014	-0,075	0,224	0,198	0,707	0,389	-0,278	0,123
Оптимист – Пессимист	-0,428	0,276	0,559	0,303	-0,234	-0,159	-0,266	-0,231
Уверенный – Неуверенный	0,087	-0,005	-0,259	-0,054	0,905	-0,005	0,089	0,090
Умный – Глупый	0,052	0,188	0,428	-0,748	0,259	-0,254	-0,026	-0,054
Добросовестный – Недобросовестный	0,178	0,614	0,232	-0,439	-0,238	-0,265	-0,088	-0,329
Честный – Лживый	-0,681	0,040	-0,152	0,559	0,172	0,024	0,135	0,111
Работоспособный – Невыносливый	0,139	-0,085	0,463	-0,077	0,461	-0,028	0,417	0,089
Процент суммарной дисперсии	13,5	13,1	12,1	11,2	10,1	9,6	8,5	7,7

Таблица 7

Первые три фактора воспроизводят первый «образ слабого студента» и отражают относительно его одну смысловую установку, а факторы с четвертого

по восьмой – другую установку и иной стоящий за ним образ. Первый фактор образован шкалами в убывающем по «весу» порядке: активный, решительный, лживый, агрессивный, пессимистичный, ответственный. Он в большей степени описывает студента и его отношения в межличностном взаимодействии и содержательно соответствует агрессивному поведению.

Второй по мощности фактор составили шкалы: приятный, инициативный, недисциплинированный, добросовестный, работоспособный. Хотя «слабый студент» не является дисциплинированным, но он приятен и мера расположения к нему преподавателя зависит и обусловлена способностью проявлять инициативу, длительно выдерживать учебные нагрузки и добросовестно относиться к учебной деятельности. Этот фактор соответствует «Валентности» Осгуда. Мы же прозвали его «Активность» по содержанию составляющих его конструктов.

Наименее мощный в этой установке фактор получил название «Работоспособный». Он образован «склежкой» шкал: аккуратный, агрессивный, оптимистичный, работоспособный и умный. Появление личностного конструкта «умный» может на первый взгляд показаться неожиданным, как несвойственный «слабому студенту». Однако обобщение всех установленных систем представлений успешных преподавателей обнаруживает, что этот первый «образ слабого студента» реконструирует образ не глупого «слабого» студента, а педагогически запущенного и потому слабо успевающего студента.

А между тем во второй смысловой установке (4-8 факторы) по отношению к другому типу «слабого студента» отсутствует также выраженное позитивно-сочувствующее отношение. Четвертый фактор образовали шкалы: энергичный, глупый, честный и недобросовестный. Он назван «Глупый» по информационному «весу» этого конструкта. Пятый фактор составили конструкты с положительным полюсом: уверенный, настойчивый, работоспособный и инициативный. Он описывает упорство и твердость этого типа «слабого студента» и по доминирующей шкале получил название «Уверенность». Успешные педагоги, хотя и описывают его как глупого, но наряду с этим не отказывают ему в интеллектуальных интересах. Во всяком случае, этот целостный образ не противоречив, сниженная по сравнению с сильными студентами способность усваивать знания не исключает у него любознательность. Этот одноименный доминирующей шкале фактор включает в себя еще конструкты «самостоятельный» и «агрессивный». Два последних и наименее мощных фактора – «Самостоятельный», «Напряженный». Седьмой фактор содержательно дополняет фактор «Любознательный»: эта категория студентов проявляет те же склонности к свободному экспериментированию, самостоятельному поиску, проявляя при этом агрессивность, недисциплинированность и работоспособность. Последний по мощности, восьмой фактор, получил название «Напряженный». Он образован шкалами: внимательный, злой и ответственный.

Обсуждение результатов

В профессиональном сознании успешных преподавателей существуют две смысловые установки по отношению к сильным студентам. Семантическое пространство первого образа «сильного студента» задано тремя векторами – «Интеллектуальная активность», «Прилежность» и «Креативность». Когнитивный компонент установки обнаруживает умного, работоспособного и уверенного в своих силах студента, способного проявлять самостоятельность, инициативу и ответственность. Эмоциональный компонент составляет позитивно – валентное отношение, в котором степень привлекательности определяется, прежде всего, добросовестным и активным отношением студента к учебной деятельности. Смысловая установка успешных педагогов заключается в готовности преимущественно паритетным взаимодействиям, направленным на стимуляцию саморазвития личности студента, развитие его внутренних интеллектуальных и творческих ресурсов. Семантическое пространство второго «образа сильного студента», заданное векторами – «Интеллектуальность», «Нравственность» и «Пунктуальность», обнаруживает иной тип. Когнитивный компонент установки проявляет высокие оценки преподавателя, прежде всего дисциплинированности, интеллектуальным интересам и уму такого студента. Позитивное эмоциональное отношение вызывает его порядочность и доброта. Принципиальное различие состоит в том, что у второго типа сильного студента отсутствует уверенность, настойчивость, инициатива, самостоятельность и творчество. Иначе говоря, первый тип сильного студента это умный, творческий и самостоятельный, а второй – это умный, любознательный и исполнительный. Смысловая установка по отношению к исполнительному и сильному студенту заключается в готовности к доминантному, «диктующему» педагогическому взаимодействию с опорой на его сильные стороны: ум «вкус к знаниям», пунктуальность и дисциплинированность.

По отношению к «среднему студенту» в профессиональном сознании преподавателей сформирована единая смысловая установка. Ее когнитивный компонент отражает дифференцированные оценки преподавателями сильных и слабых сторон личности этой категории студентов. Данной оценочный компонент состоит из устоявшихся систем представлений о нем как способном к хорошим результатам в учебной деятельности, активном и неагрессивном, старательном. Существенными препятствиями на пути к продуктивной деятельности являются свойственные им ситуативная лень и безответственность. Эмоциональный компонент установки обнаруживает положительное отношение, которое по своей интенсивности уступает отношению к «сильному студенту». Валентность, «приятность» определяется не добросовестностью, как в первом случае, а его добротой, честностью и работоспособностью. В целом смысловая установка по отношению к «среднему студенту» заключается, несмотря на отрицательную оценку умственных способностей, в готовности к развивающему его учебному процессу на основе учета сильных и слабых сторон. В качестве «рычага»

успешные преподаватели в отношении этой группы студентов выделяют работоспособность, решительность, любознательность и добросовестность, т.е. мотивационные факторы.

Когнитивная сложность семантического пространства «Слабый студент» выше, чем в отношении «среднего». В профессиональном сознании успешного преподавателя этот образ более дифференцирован, происходит различение двух типов. Первый тип воспроизводит образ студента, который попал в категорию «слабых» скорее по причине педагогической запущенности. Когнитивный компонент установки составляет высокая оценка активности, агрессивности, преобладания пессимизма, лживости, смысленности и работоспособности. Эмоциональный компонент отражает позитивное отношение успешных педагогов к «Слабым студентам». Их «делает» приятными свойственные им инициатива, активность, добросовестное отношение и работоспособность. Общая смысловая установка отражает готовность успешных преподавателей работать с такими студентами. Второй тип «слабого студента» - это отстающий не в силу социальных причин, а потому что он «глуп». Когнитивный компонент установки состоит из высоко информативных оценочных суждений об его энергичности, недостаточном умственном развитии, уверенности, любознательности, агрессивности и злости. В отличие от «педагогически запущенного» в эмоциональном компоненте установки по отношению к нему отсутствует оценка валентности («приятный»). Это скорее нейтральное отношение. В целом смысловая установка отражает готовность работать с тем позитивным, что есть в личности этого типа «слабого студента» - энергичность, работоспособность и уверенность.

В российской психологии в наиболее полном виде «системы оценочных представлений» как результат познания педагогами личности учащихся представлены в работах А.А.Реана и Н.В.Кузьминой [131,132], [6]. Корреляционные связи, отражающие «тесноту» отношений между личностными свойствами и образующих корреляционные плеяды, А.А.Реан называет «принципами структурирования оценочных представлений» [130]. Полученные нами эмпирические результаты не противоречат существенно, но и не совпадают с данными А.А.Реана по трем причинам. Главная причина состоит в обобщенности, недифференцированности объекта исследования, где задача заключалась в изучении оценок личности «вообще студента» со стороны «вообще педагога». Хотя такие результаты сами по себе полезны и интересны. Во-вторых, система оценочных представлений складывалась на основе корреляционного анализа. В нашем случае интеркорреляции предшествовали дальнейшему факторному анализу с вращением Varimax, а полученные факторы как пучки коррелирующих качеств отражали субъективные категориальные системы качеств трех категорий студентов, в том виде, в как они опосредуют восприятие и готовность к определенным образом направленной деятельности у успешных и неуспешных преподавателей. В – третьих, «полнота и разносторонность отражения преподавателем личности студента» оценивалась на основе частоты оценочных суждений о студенте из

контент-анализа письменных свободных описаний. В нашем случае личностные качества отбирались по результатам методики Келли (конструкты), с мерой полноты, т.е. когнитивной сложности сознания, где его объектом выступают студенты, служило число значимых по критерию Кайзера факторов [132, 133].

Им установлены четыре ведущих системы оценочных представлений. Согласно этим данным, самым главным качеством для преподавателя в студенте является «дисциплинированность», которая по принципу «эффекта ореола» автоматически влечет положительные оценки качеств: трудолюбие, ответственность, дружелюбие, общительность, самокритичность, адекватное самооценивание и сформированность знаний, умений и навыков. По нашим данным, например, в оценке всех категорий студентов дисциплинированность не играет решающей роли. В самых мощных факторах, описывающих «сильных, слабых и средних студентов» наиболее информативными конструктами являются решительность, работоспособность и энергичность с ответственностью. Иначе говоря, главными являются мотивационные факторы («Было бы желание учиться!»). Более того, позитивное отношение с конструктом «приятный» обнаружено, как отмечалось выше в факторных матрицах, где есть мотивационные признаки-шкалы. В этом совпадают наши данные с теми исследованиями, которые констатируют: «сильные» и «слабые» студенты различаются не столько по умственным качествам, сколько по мотивации к учебной деятельности [134-136]. Известно, например, что умные, но демотивированные студенты скорее рискуют перейти в категорию «слабых», чем средние по умственному развитию, но стремящиеся к знаниям и работоспособностью.

Вторая оценочная важная система представлений преподавателей о студенте группируется со свойствами «инициативность» и «самостоятельность». Эти качества, по данным А.А.Реана, отрицательно коррелируют с направленностью личности, характером и отношением к делу. Чем больше самостоятельности в суждениях проявляет студент, тем более отрицательно оценивается его личность («несамокритичный», «не проявляет интереса к учебе», «не может довести дело до конца») и тем более неблагоприятный прогноз на будущее дают ему преподаватели. Эту систему представлений А.А.Реан считает даже более распространенный, чем первую. Ее причина усматривается в авторитарных традициях педагогики или в личностных особенностях преподавателей. Наши результаты по успешным преподавателям расходятся с приведенными выше. Например, у категории сильных «интеллектуально активных» студентов «самостоятельность», коррелируя с конструктором «умный», входит в самый мощный фактор. В то время как у категории «интеллигентных» сильных студентов (эта категория уступает первой по успешности) именно конструкт «инициативный» имеет отрицательное значение, т.е. они в отличие от первых безынициативны. А у категории «педагогически запущенных» слабых студентов конструкт

«приятный» имеет высокий коэффициент связи с «инициативностью» ($r=0.81$; $p \leq 0.01$).

По А.А.Реану, третья оценочная система группируется около качества «уверенность», с ним отрицательно связаны дисциплинированность, трудолюбие и прогноз на будущее развитие студента. По нашим данным, напротив, уверенность позитивно оценивается успешными педагогами и связана с настойчивостью, активностью и энергичностью. Данные А.А.Реана позволили нам провести сравнительный анализ доминирующих систем представлений в образе студента с двух точек зрения – «преподавателя вообще» и успешного преподавателя. На основании эмпирических результатов сделаны следующие **выводы**:

1. Когнитивная сложность субъективных семантических пространств образов «сильных», «средних» и «слабых» студентов различна. Причем, ее индекс (по критерию Кайзера) тем выше, чем более «слабее» студент. Иначе, чем ниже способности к обучению у студентов, тем более дифференцированно воспринимает их личности преподаватель, больше делает их предметом рефлексии, размышления. Это первое проявление регуляции со стороны смысловых установок преподавателей – направленность на высокие результаты в обучении, когда с опорой на сильные стороны личности «слабых» студентов до уровня «средних», а последних – до «сильных».

2. В профессиональном сознании успешных преподавателей сложились два субъективных образа «сильного студента» – «Активные» и «Исполнительные». Первый образ воссоздают факторы: «Интеллектуальная активность», «Прилежный» и «Креативный», а второй – «Интеллигентный», «Нравственный» и «Пунктуальный». В первом образе воплощены умные, творческие, настойчивые и самостоятельные сильные студенты, а второй образ представляют умные любознательные, исполнительные сильные студенты. Принципиальное различие между ними состоит в том, что «активные» обладают комплексом черт, делающие их особенно привлекательными и приятными для эффективных преподавателей: активностью, решительностью, оптимизмом и настойчивостью.

3. Регуляторная функция смысловых образований преподавателей к обучающей деятельности проявляется как «эффект центрации» в субъективных образах «сильного студента». Активно-преобразующий, созидательный характер их собственных установок, высокая напряженность и добросовестность, позитивное и оптимистичное отношение обуславливает то, что в этих студентах их привлекает не только ум, но делают приятными мотивация к достижениям, уверенность и работоспособность. «Эффект центрации» состоит в том, что смысловые установки успешных преподавателей становятся центром «системы отсчета», повышая чувствительность (социально-перцептивная сензитация) к тем сторонам личности обучаемого, которые релевантны, значимы для актуализации этих установок, соответствуют ценностям и потребностям по «принципу резонанса».

4. По отношению к среднему студенту в профессиональном сознании преподавателей сложился единый образ, в котором ведущие системы: «Способный», «Активный», «Старательный», «Безответственный», «Добрый», «Ленивый» и «Аккуратный». Он воплощает студентов, которые хотя и не умны, но активны, усердны, неагрессивны с ситуативными проявлениями лени и безответственности. Их мера «приятности» для преподавателей определяется степенью выраженности работоспособности и честности. Конструктивная опора в обучении состоит из работоспособности, любознательности и решительности. Здесь то же проявление «Эффекта центрации» к мотивации студента, обусловленная смысловыми установками преподавателей к деятельности.

5. Эффективные преподаватели обладают профессиональной чуткостью к проблемам студентов в обучении (рефлексивный план деятельности). В их сознании сложились два образа «слабого студента». Первый образ состоит из факторов: «Агрессивный», «Активный» и «Работоспособный». С точки зрения преподавателей, он энергичный, недружелюбный, лживый, но смышленный и выносливый в учебной деятельности. Это «слабый» студент, но не по интеллектуальным основаниям, а вследствие запущенности, отсутствия системы знаний. А приятными и привлекательно-обнадеживающими сторонами его личности для преподавателей являются инициатива, активность и добросовестность, т.е. позитивная мотивация к обучению. Второй образ «слабого студента» представляют факторы: «Энергичный», «Уверенный» и «Любознательный». Его, с точки зрения педагогов, воплощают энергичные, глупые, уверенные, любознательные, агрессивные и злые слабые студенты. Это единственная категория студентов, в образе которых отсутствует конструкт «приятный». Обобщенно первый субъективный образ «Запущенный», а второй «Глупый».

2.5.1 Эмпирические результаты изучения субъективных образов студентов в профессиональном сознании неуспешных преподавателей

В результате вращения Varimax образовались пять независимых факторных структур задающих векторы субъективного семантического пространства. Результаты приведены в таблице.

Факторные нагрузки личностных конструктов субъективного образа «сильного студента» в группе неуспешных педагогов (после вращения Varimax)

	1	2	3	4	5
	Ответственный	Дисциплинированный	Уверенный	Инициативный	Внимательный
Внимательный	- .235	.468	.088	.061	.725
Рассеянный					
Ответственный	-.086	.797	-.014	.382	.041
Безответственный					
Любознательный	-.201	.359	.103	.750	.048
Нелюбознательный					
Приятный	-.640	.478	.010	.147	.432

Неприятный						
Самостоятельный – Инфантильный	–	.033	-.133	.954	.104	.003
Решительный – Робкий	–	.080	.430	.630	.448	.163
Добрый – Злой		.508	.634	.106	.084	.349
Дружелюбный – Агрессивный	–	.779	.377	.115	.190	.076
Инициативный – Безынициативный	–	.319	.014	.013	.845	-.052
Активный – Пассивный	–	-.008	.111	.910	.041	-.018
Дисциплинирован- ый – Недисциплинирова- нный	–	.312	.798	-.030	-.167	-.008
Энергичный – Вялый		.799	.290	.014	.129	-.009
Аккуратный – Неаккуратный	-	.204	.258	.812	-.100	.055
Творческий – Нетворческий	–	.353	.426	.050	.203	.712
Настойчивый – Ненастойчивый	–	.786	.062	.107	.291	-.085
Оптимист – Пессимист	–	.298	-.104	.873	.125	-.033
Уверенный – Неуверенный	-	.501	.265	.215	.575	-.132
Умный – Глупый		.276	.658	.099	.397	-.073
Добросовестный – Недобросовестный	–	.793	.126	.375	.205	.005
Честный – Лживый		.580	.502	.157	.217	-.006
Работоспособный – Невыносливый	-	.335	.722	.242	.414	.074
Процент суммарной дисперсии		21,5	20,3	18,7	12,7	6,8

Таблица 8

Они объясняют соответственно 21; 5; 20; 3; 18; 7; 12; 7; 6,8 % суммарной дисперсии.

Самый мощный фактор сформировался из шкал: энергичный, добросовестный, настойчивый, дружелюбный, приятный, честный, добрый, и уверенный. Он в большей степени описывает «сильного студента» со стороны отношения к учебной деятельности, и отражает позитивную установку неуспешных преподавателей. Обращает на себя внимание тот факт, что этот фактор содержит шкалу валентности «приятный», которая положительно коррелирует со шкалами «дружелюбный» и «честный». Он назван «Ответственный».

Второй по мощности фактор образован шкалами: дисциплинированный, ответственный, работоспособный, умный, добрый, приятный, внимательный, решительный и творческий. Он содержательно продолжает первый фактор,

конкретизируя субъективный образ «сильного студента», в котором второй по значимости для неуспешных преподавателей является система представлений, фактор «Дисциплинированность». Подчеркнем, что в нем еще раз обнаруживается шкала «приятный», коррелирующая с добротой и внимательностью. К вопросу о том, почему для слабых преподавателей «сильный студент» приятен по причине отсутствия у него агрессивности, злости и рассеянности обратимся ниже, в обсуждении результатов. По содержанию данной которой не соответствует определению по интеллектуальным качествам студента, поскольку шкала «умный» имеет меньший информационный «вес» по сравнению, например, с «ответственностью» и «дисциплинированностью», креативность вовсе имеет минимальную в факторе информационную нагрузку.

Третий и четвертый факторы связаны и в содержательном отношении логически продолжают друг друга, достраивая целостный субъективный образ. Третий фактор составили шкалы: самостоятельный, активный, оптимистичный, аккуратный и решительный. Это система оценочных представлений воспроизводит образ уверенного в себе студента и получила соответствующее название. Четвертый фактор образован «склежкой» шкал: инициативный, любознательный, уверенный, решительный и работоспособный. Он назван «Инициативный» по шкале имеющей максимальный информационный «вес» и коррелирующий со шкалой «любопытность». Пятый фактор, самый маломощный. Он получил название «Внимательный» по самой информативной шкале, которая положительно связана в факторе с качествами «творческий» и «внимательный».

Субъективный образ «среднего студента» не обнаруживает степени дифференцированного восприятия и оценки выше, чем в случае с «сильным студентом». Когнитивная сложность субъективного семантического пространства имеет тот же индекс, т.е. задано пятью векторами – факторами, которые объясняют 24,2; 16,2; 13,1; 13; 8,8; 6,8 % суммарной дисперсии. Однако само содержание образа иное.

Факторные нагрузки личностных конструктов субъективного образа «среднего студента» в группе неуспешных преподавателей (после вращения Varimax)

	1	2	3	4	5	6
	Активны й	Дружеств енный	Пунктуал ьный	Приятны й	Умный	Настойчи вый
Внимательный - Рассеянный	.802	.260	-.092	.286	.049	.291
Ответственный – Безответственный	.779	.163	.172	.028	.111	.246
Любознательный – Нелюбознательный	.832	.259	-.205	.182	-.046	-.165
Приятный – Неприятный	.178	.557	.434	-.321	-.385	-.079
Самостоятельный –	.840	-.007	-.063	-.052	-.094	-.311

Инфантильный						
Решительный – Робкий	-.078	.150	.234	-.295	-.754	-.167
Добрый – Злой	-.079	.856	.228	-.153	-.055	.121
Дружелюбный – Агрессивный	.240	.879	.033	.324	.059	-.001
Инициативный – Безынициативный	.110	.560	-.097	.670	.225	-.095
Активный – Пассивный	.046	.741	.126	.330	.100	.236
Дисциплинированный – Недисциплинированный	.014	-.230	.334	.619	.410	-.033
Энергичный – Вялый	-.105	.437	.729	-.023	-.101	.275
Аккуратный – Неаккуратный	-.079	.118	.914	.170	.105	.084
Творческий – Нетворческий	.018	.127	.017	.749	.183	.038
Настойчивый – Ненастойчивый	.045	.170	.119	-.009	.061	.905
Оптимист – Пессимист	-.890	-.235	.033	-.124	.031	.148
Уверенный – Неуверенный	.655	-.224	.069	.606	.061	.087
Умный – Глупый	-.047	.327	.351	.091	.805	-.065
Добросовестный – Недобросовестный	.534	-.010	.629	.128	.194	-.259
Честный – Лживый	.273	.086	.552	.575	-.321	.170
Работоспособный – Невыносливый	.840	.056	.115	.042	-.069	-.048
Процент суммарной дисперсии	24,2	16,2	13,1	13	8,8	6,8

Таблица 9

Самый мощный фактор сформировали шкалы: оптимистичный, самостоятельный, работоспособный, любознательный, внимательный, ответственный, уверенный и добросовестный. Он получил название «Активный» и описывает «среднего студента» как благонадежную личность, на которого можно положиться и не столько из-за его нравственных качеств, сколько из-за его инициативности, интереса к учебной деятельности.

А второй фактор представляет оценочную систему описаний более с этической стороны личности. Он состоит из шкал: дружелюбный, добрый, активный, инициативный, приятный и энергичный. Максимальная информативная шкала показывает, что в оценке, восприятии и отношении к «среднему» студенту для неуспешных преподавателей, как и в случае с «сильным» студентом важными являются его не агрессивность и доброта. В этом факторе появляется конструкт «приятный», который положительно

коррелирует с конструктами «инициативный» и «энергичный». Он получил название «Дружественный».

Третий фактор содержательно продолжает предыдущий и образован шкалами: аккуратный, энергичный, добросовестный, честный и приятный. Он не только усиливает оценку добросовестного отношения к учебе, но и расширяет причину субъективного позитивного отношения неуспешных преподавателей к этой категории студентов. В данном факторе вновь вошедший конструкт «приятный» положительно коррелирует с конструктом «честный». По самой «тяжелой» шкале он назван «Пунктуальность». А между тем, коррелирующие друг с другом конструкты «Приятный» и «Инициативный» во второй раз, но уже как самые информативные шкалы вошли в четвертый фактор вместе со шкалами: дисциплинированный, уверенный и честный. Он назван «Приятный». Данный фактор соответствует фактору «Валентность» в семантическом дифференциале Осгуда и отражает систему представлений слабых преподавателей о «приятном студенте». Мы обращаем на это особенное внимание, поскольку их высокопозитивное отношение не связано с интеллектуальными качествами. Более того, конструкт «умный» составляет доминирующую шкалу в пятом, предпоследнем по мощности факторе. В этот фактор также со значимыми коэффициентами вошли конструкты «нерешительность» и «дисциплинированность». Он получил название «Умный» и обнаруживает сложившуюся в сознании неуспешных преподавателей систему представлений об этой категории студентов: они имеют «среднюю» успеваемость, потому что хотя и не глупые, но им не хватает решительности. Возможно, этой причиной они объясняют отсутствие у «средних» студентов креативности («просто не решаются»). И, тем не менее, с их точки зрения, нерешительность не мешает им быть настойчивыми и уверенными в учебной деятельности. Именно эти конструкты составили самый слабый фактор – «Настойчивый».

Субъективное семантическое пространство «Мой слабый студент» имеет, во-первых, более высокую степень когнитивной сложности, а во-вторых, отражает два субъективных образа и соответственно – две смысловые установки по отношению к нему. Оно задано шестью факторами, объясняющими 17; 16,3; 14,7; 14,3; 12; 10 % суммарной дисперсии.

Факторные нагрузки личностных конструктов субъективного образа «слабого студента» в группе неуспешных педагогов (после вращения Varimax)

	1	2	3	4	5	6
	Интеллектуальный	Собранный	Уверенный	Порядочный	Неинтересный	Настойчивый
Внимательный - Рассеянный	.888	.031	.013	.000	-.201	.047
Ответственный – Безответственный	.728	.164	.487	-.217	-.104	.238
Любознательный – Нелюбознательный	.480	-.233	.162	.477	.405	-.413
Приятный – Неприятный	.357	.501	.613	-.003	-.077	.145

Самостоятельный Инфантильный	–	.326	.134	.701	.360	.181	.163
Решительный – Робкий		.059	.188	.840	.310	.024	.121
Добрый – Злой		.145	.016	.135	-.031	.312	.896
Дружелюбный Агрессивный	–	.263	.548	-.008	-.051	-.008	.660
Инициативный Безынициативный	–	.556	.539	.299	.238	-.029	.221
Активный – Пассивный		.630	.292	.458	.142	.190	.218
Дисциплинированный Недисциплинированный	–	.098	.897	.051	.156	.038	.207
Энергичный – Вялый		.100	-.026	.680	.151	.295	-.405
Аккуратный Неаккуратный	-	.054	.838	.263	.197	-.007	-.124
Творческий Нетворческий	–	.437	.424	-.308	.374	.251	-.435
Настойчивый Ненастойчивый	–	-.117	.049	.250	.855	.042	.040
Оптимист – Пессимист		.017	.174	.222	.832	.276	-.143
Уверенный – Неуверенный		.257	.432	.143	.683	.305	-.036
Умный – Глупый		.710	.345	.142	-.035	.466	-.070
Добросовестный Недобросовестный	–	.366	.567	.103	-.467	.333	.112
Честный – Лживый		-.049	.060	-.078	.196	.925	.088
Работоспособный Невыносливый	-	-.038	-.005	.353	.189	.767	.149
Процент суммарной дисперсии		17	16,3	14,7	14,3	12	10

Таблица 10

Первый субъективный образ «слабого студента» складывается из первых трех систем представлений: «Интеллектуальный», «Собранный» и «Уверенный». Первый и самый мощный фактор образуют конструкты – внимательный, ответственный, умный, активный, инициативный, любознательный и творческий. Подавляющая часть конструктов – шкал описывает позитивно интеллектуальную сторону его личности, поэтому фактор получил соответствующее название.

Второй по мощности фактор составили шкалы: дисциплинированный, аккуратный, добросовестный, дружелюбный, инициативный, приятный, уверенный и творческий. Мы определили его как «Собранный» по доминирующим конструктам. Однако следует отметить, что это в то же время фактор валентности во взаимоотношениях и социальной перцепции «слабого студента» неуспешными преподавателями. В нем личностный конструкт «приятный» положительно коррелирует с конструктами «инициативный» и «уверенный». Валентность проявляется и в следующем, последнем из слагающих этот образ факторов. Он сложился «склежкой» следующих конструктов – шкал: решительный, самостоятельный, энергичный, приятный и ответственный. В этом факторе уточняется образ приятного «слабого

студента», который кроме активности умеет отвечать за обещания, результаты и являются надежными.

Последние три фактора отражают второй менее распространенный, с точки зрения неуспешных преподавателей, образ «слабого студента» - «Неинтересный».

Первый фактор сформировали шкалы: настойчивый, оптимистичный, уверенный, любознательный и недобросовестный. Он воспроизводит активность и твердость в действиях и деятельности, которая в то же время сочетается с отсутствием пунктуальности и обязательности. Однако это же мешает данной категории преподавателей оценивать их сквозь призму системы представлений о нем как способном. Этот фактор образовали шкалы-конструкты: честный, работоспособный, умный и любознательный. Последний фактор, задающий вектор в семантическом пространстве второго типа «слабого студента». Это сходство проявляется в том, что самыми информативными конструктами в них является «добрый» и «дружелюбный». Однако на этом оно и заканчивается, потому что завершают его конструкты «нетворческий», «нелюбознательный» и «неаккуратный». Этот фактор получил название «Неинтересный». Вообще именно во втором типе «слабого студента» появляются конструкты с отрицательными полюсами и отсутствует шкала «приятный», что будет подробнее рассмотрено в обсуждении.

Обсуждение результатов

Полученные результаты рассматривались нами в контексте концепций роли смысловых образований в педагогической деятельности (С.М.Джакупова) и личностного смысла в деятельности (А.Н.Леонтьев), понимаемого как «оценка жизненного значения для субъекта субъективных обстоятельств и его действий» в них. Эта оценка производится осознанно или неосознанно прежде всего с точки зрения доминирующих потребностей и ценностей.

Когнитивная сложность субъективного семантического пространства, «Сильный студент» у неуспешных преподавателей ниже, чем у успешных преподавателей. Во-первых, ниже его индекс, а во-вторых, оно отражает только один субъективный образ. Это означает, что «образ сильного студента» менее дифференцирован в их профессиональном сознании и эта категория студентов в меньшей степени является объектом рефлексии, анализа, чем в сознании успешных преподавателей, по разным причинам.

Данный субъективный образ представляют пять систем: «Ответственный», «Дисциплинированный», «Уверенный», «Инициативный» и «Внимательный». Его *когнитивный* компонент, представляют оценки энергичности, добросовестности, самостоятельности, активности, инициативности, уверенности и доброты.

Доминирующая система представления о «сильном студенте», лишь на первый взгляд обнаруживает сходство с представлениями успешных преподавателей о приоритете мотивационной сферы. А между тем, здесь больше принципиального различия. Оно состоит в том, что эффективные

преподаватели в образе «сильного студента» мотивационные факторы связывают с его умом и самостоятельностью (интеллектуальная активность). А неуспешные преподаватели вообще не включают в доминирующую систему (в первый фактор) интеллектуальные качества. С их точки зрения, студент сильный, но не благодаря умственным способностям, а вследствие высокого стремления к достижениям и упорству, дисциплины, т.е. значение интеллектуальных качеств «сильных студентов» в успехах уменьшается. Интеллектуальные качества студентов появляются в субъективных описаниях преподавателей не в доминирующем, а во втором факторе, причем они имеют не максимальный информационный «вес» в этом факторе. И, тем не менее, *эмоциональный* компонент субъективного образа отражает позитивное отношение к этой категории студентов. Конструкт «приятный» связан с дружелюбием и честностью, с добротой и внимательностью, а в самом слабом факторе с отсутствием творческой. Эти связи не случайно сложились в сознании неуспешных преподавателей, у которых смысловые установки к собственной профессиональной деятельности содержат внутренние конфликты и бессознательную самозащиту («отрицание» и «рационализация»). Как и в случае с успешными преподавателями, мы наблюдаем «эффект центрации», проявляющийся в социально-психологической сензитизации, повышенной чувствительности неуспешных преподавателей, к тем сторонам личности студента, которые значимы с точки зрения их смысловых установок. Сензитизация у них протекает в форме комплеметарной проекции [137, 138]. А именно: будучи неуверенными в педагогическом взаимодействии и обучении «сильных» студентов они оценивают в первую очередь те качества, которые могли бы угрожать их уязвимому «Я», самоуважению. Испытывая тревогу, оценивают отсутствие угрозы, безразличие, наличие искреннего интереса. Поэтому в системах представлений о «сильном студенте» конструкт, «приятный» имеет положительные корреляционные связи с дружелюбием, внимательностью, добротой и честностью. Комплеметарная проекция, к которой неосознанно прибегает преподаватель позволяет снизить тревогу. То же происхождение имеет связь привлекательности («приятности») с исполнительностью, а не креативностью. Чем меньше «сильный студент» выдвигает собственных идей и решений, тем выше вероятность для неуспешного преподавателя не попасть «впросак» и «сохранить свое лицо», т.е. самоуважение. Следует особенно подчеркнуть различие в детерминации «эффекта центрации» у обеих категорий преподавателей. Общим является только то, что он является следствием влияния их смысловых установок. Различие состоит в том, что данный феномен у успешных преподавателей служит повышению эффективности обучающей деятельности, а у неуспешных – самозащите. В целом субъективный образ «сильного студента» в том виде, в каком он сложился в профессиональном сознании этих преподавателей соответствует понятию «Надежный». Как и в предыдущем случае, субъективное семантическое пространство «Средний студент» у неуспешных преподавателей отражает один субъективный образ. Он

слагается из факторов: «Активный», «Дружественный», «Пунктуальный», «Приятный», «Умный» и «Настойчивый». Хотя и у эффективных преподавателей эта категория студентов воссоздается в одном субъективном образе, есть принципиальное различие в степени «понимания» и рефлексивности. У успешных преподавателей он целостный и существенно отличается по содержанию от «сильных» и «слабых» студентов, да и индекс когнитивной сложности выше. В сознании неуспешных преподавателей образ «среднего» подобен «кентавру»; он представляет почти механическое сложение «середины на половину» из «сильного» и «слабого». Этот образ не отдифференцирован как самостоятельная категория обучаемых, в них преподаватель угадывает то одних, то других студентов, т.е. эта категория не является объектом специальной рефлексии. Но есть в образе «среднего студента» то, что отличает все же его и главное делает его самым приятным по сравнению с сильными и слабыми студентами.

В четырех оценочных системах из шести находится представленный конструкт «приятный», а в четвертой он образует самостоятельный вектор (фактор) семантического пространства и раскрывает его содержание. Для неуспешных преподавателей «приятный» - это инициативный, дисциплинированный, уверенный и честный. Причем, чаще «приятный» положительно коррелирует с инициативностью. Привлекательность этой стороны личности понятна, если иметь в виду, что собственные смысловые установки к обучающей деятельности у неэффективных преподавателей характеризуются пассивно-пессимистичным и нейтральным отношением. При такой позиции инициатива средних студентов в сочетании с их самостоятельностью и энергетичностью удобна, так как не требует усилий и организационного начала со стороны преподавателя. «Главное – дай им задание, а они уже сами будут работать! Им просто не дают проявить себя»- влияние рационализации. Кроме того, инициатива и самостоятельность «средних» привлекательна и удобна еще и потому, что они для этого преподавателя малопонятны (диффузный образ). Регулирующая роль смысловых установок преподавателей проявляется в «эффекте центрации» по принципу резонанса. Их социальная перцепция и интерпретация личности студентов обусловлена собственными потребностями и направленностью профессиональной деятельности комфорт и устойчивость. Мы рассмотрели различие в эмоциональном компоненте с точки зрения неуспешных и успешных преподавателей. *Когнитивный* компонент представлен высокими оценками самостоятельности, уверенности, дружелюбия, обязательности, честности и ума. Принципиальное различие в когнитивном компоненте образа «средний студент» с точки зрения обеих категорий преподавателей состоит в следующем. В сознании успешных преподавателей «средний студент» - глупый, но инициативный и добросовестный, а у неуспешных он – умный, но нерешительный, и, возможно его не замечают, как сильных студентов, которые уверены в себе и решительны. В целом этот образ в том

виде, в каком он существует в сознании неуспешных соответствует определению «Приятный».

В профессиональном сознании неуспешных преподавателей сложились два субъективных образа «слабого студента», как и у эффективных преподавателей. Однако они существенно различаются по содержанию, что обусловлено смысловыми образованиями личности самих преподавателей.

Первый образ сформирован факторами «Интеллектуальный», «Собранный» и «Уверенный». Артефактом может показаться то, что доминирующей системой представлений неуспешных преподавателей о «слабом студенте» является интеллектуальность. В этот фактор вошли совершенно все интеллектуальные качества – ум, творчество, любознательность, внимательность. Напомним, что субъективное шкалирование происходило осознанно, по инструкции: «Оцените Вашего слабого студента». Почему эта категория преподавателей умоляет умственные способности сильных студентов, считает умными, но просто нерешительными средних и высоко оценивают интеллект у слабых студентов? Это социально-перцептивное искажение является результатом влияния смысловых установок и содержащейся в них бессознательной самозащиты, а в данном случае – «отрицания» с последующей атрибутивной проекцией.

Неуспешные преподаватели забронированы бессознательной самозащитой в форме «рационализации» и «отрицания» для объяснения пассивности, консерватизма и малопродуктивной работы. Под ней лежат фундаментальные потребности самосохранения и самоуважения. Считая себя умными, хотя и не оцененными по достоинству, они осуществляют атрибутивную проекцию, т.е. приписывают собственные качества слабым студентам. Первоначально проекция понималась как защитный механизм в виде экстернизации негативных и неприемлемых качеств, по Фрейд [139]. Однако это не могло объяснить все многообразие и сложность бессознательных защит и потребовало дифференциации данного феномена (простая, обратная, комплементарная, симулятивная, атрибутивная и др. виды проекций). Все они снижают тревогу личности и поддерживают самоуважение. А.А. Реан, приводя данные А.А.Бодалева и Г.А. Ковалева, отмечает, что проецирование присуще тем, кто мало критичен и плохо знает себя [6]. Применительно к нашим преподавателям, можно утверждать, что они малорефлексивны, а главное боятся знать себя (сокрытие личностных смыслов и самозащиты в смысловых установках). Аtribuтивная проекция в нашем случае состоит в приписывании желаемых для себя качеств лицу, подобно («слабому» же студенту). Когда на похвалу в адрес сына по поводу его физической силы тщедушный отец отвечает «Весь в меня!», то это не прямая, а косвенная высокая оценка своей силы. Когда слабый преподаватель сознательно оценивает слабого студента как интеллектуального, то оценка «Нет, мы умные». Итак, *эмоциональный компонент* субъективного образа отражает позитивно сочувствующее отношение. *Когнитивный компонент* представляют оценки: умный, ответственный, дисциплинированный,

добросовестный, решительный и самостоятельный. В целом образ назван «Интеллектуальный».

Второй субъективный образ «слабого студента» представлен системами: «Активно-беспечный», «Порядочный» и «Неинтересный». Отметим, что в этот образ вообще не вошел конструкт «приятный», потому, что этот тип слабого студента не является инициативным, дисциплинированным и уверенным. Непривлекательность его, несмотря на ум, связана с безалаберностью, необязательностью. И хотя он добрый и дружелюбный, но неинтересный: нетворческий, нелюбознательный и т.д. Преподаватели сказали бы - посредственный, «никакой». В целом этот образ соответствует с их точки зрения представлению «Неприятный».

Влияние смысловых установок успешных преподавателей на восприятие «запущенных» и «глупых» слабых студентов заключаются в «эффекте центрации» и повышенной чувствительности к тем сторонам личности, которые могут служить опорой в повышении эффективности их обучения, т.е. на результаты обучающей деятельности. У неуспешных влияние собственных смысловых установок направлено на усиление бессознательной самозащиты своей личности через «отрицание» и атрибутивную проекцию. Успешные дифференцируют слабых студентов по критерию прогноза обучаемости, а неуспешные используют критерий «приятные - неприятные».

На основании эмпирических результатов, сравнительного анализа смысловых установок преподавателей и их субъективных образов студентов сделаны следующие **выводы**:

1.Субъективные семантические пространства трех категорий студентов, существующие в профессиональном сознании неуспешных преподавателей, отличаются от успешных преподавателей. Обнаружено, что степень дифференцированности восприятия студентов меньше, а уровень рефлексии в отношении студентов - ниже, что обусловлено собственными смысловыми установками преподавателей к обучающей деятельности. Успешные глубже дифференцируют, различая внутри каждой категории студентов несколько типов. Например, среди «слабых» - тех, кто просто «запущен» или действительно неумен, а среди «сильных»- активных и пассивно-нерешительных. В сознании неуспешных все «сильные» и «средние» существуют в единственных образах, т.е. каждая категория «на одно лицо».

2.По представлениям неуспешных преподавателей, образ «сильного студента» состоит из факторов: «Ответственный», «Дисциплинированный», «Уверенный», «Инициативный» и «Внимательный». И хотя доминирующий фактор тоже представляет мотивационная сфера, в отличие от успешных преподавателей они не связывают ее с интеллектуальными качествами. С их точки зрения, высокие достижения «сильных студентов» - это преимущественно результат мотивации к успеху, упорства и дисциплинированности, а не интеллектуальной активности в целом. Детерминация со стороны смысловых установок неуспешных преподавателей проявляется в «эффекте центрации», социально-перцептивной

чувствительности (сензитизации) к значимым для них качествам личности. Она осуществляется в форме защитной комплементарной проекции: в «сильном студенте» приятны те качества, которые подтверждают неуспешным преподавателям отсутствие угрозы и безопасности для их неуверенного, уязвимого «Я». А именно – он приятен, потому, что по отношению к ним дружелюбен, добр и искренне внимателен на занятиях.

3. Субъективный образ «среднего студента», с точки зрения неуспешных преподавателей воспроизводят системы: «Активный», «Дружественный», «Пунктуальный», «Приятный», «Умный» и «Настойчивый». Он отличается от субъективного образа, содержащегося в сознании успешных диффузностью. Это не отдельная и самостоятельная категория студентов, а синтез «сильных» и «слабых» студентов. И хотя «средний» не является объектом углубленной рефлексии, дана модель привлекательности студента для неуспешных преподавателей, состоящая из инициативности (это главное), дисциплинированности, уверенности и честности. Влияние смысловой установки заключается в сензитизации к самостоятельному и активному началу в «среднем студенте». Для неуспешных с их пассивным и нейтральным отношением эти качества студента, не требующие от них самих активно-преобразовательных действий, удобны и комфортны. Особенно сильно в отношении к «среднему» проявляет себя защита «рационализации» у неуспешных: дать самостоятельность, потому, что «средний студент» – «умный, но нерешительный» (5-й фактор).

4. «Слабый студент» имеет особое значение для неуспешных преподавателей, в сознании которых существует два субъективных его образа. Первый представлен факторами: «Интеллектуальный», «Собранный», «Уверенный». При сознательном описывании студента именно как «слабого» они наделили его, а не «сильного» и «среднего» всеми интеллектуальными качествами. Данное социально-перцептивное искажение – результат влияния содержащихся в смысловых установках механизмов бессознательной самозащиты («рациональное отрицание»), с последующей защитой атрибутивной проекции. «Умные, но не оцененные» по достоинству неуспешные преподаватели приписывают эти качества слабым студентам. Аtribuтивная проекция заключается в проецировании желаемых для себя качеств подобному лицу, в результате чего проектанты становятся косвенно обладателями этих качеств («Мы умные»). В дополнении к выводу А.А.Реана, А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева, о склонности к проецированию лиц с низкой рефлексией: она присуща еще к тем, кто, бессознательно защищаясь, боится знать себя.

2.6. Результаты изучения самоактуализации как смыслообразующего мотива и ценностей в системе смысловых образований личности преподавателей

Согласно полученным результатам, деятельность успешных и неуспешных преподавателей отличают личностные смыслы, проявляющиеся в

форме смысловых установок по отношению к обучающей деятельности и ее объекту – студентам. Иначе говоря, они отличаются по особенностям смысловой регуляции деятельности. Смысл обучающей деятельности успешных преподавателей в обобщенном виде состоит в самоактуализации, стремлении стать тем, кем они могут быть, в отличие от неуспешных, которые сопротивляются, и боятся стать тем, кем могли быть. Для более углубленной проверки нами изучено состояние самоактуализации в обеих группах преподавателей.

По данным первичной статистической обработки, показатели средних значений по всем шкалам-критериям самоактуализации у успешных преподавателей превосходят неуспешных. Однако, для обобщения и анализа необходима оценка достоверности при помощи критерия Фишера. Он более соответствует дальнейшей задаче анализа, чем прямая оценка средних по t-критерию.

Проверим *гипотезы* относительно различий между показателями самоактуализации в группах преподавателей. При этом под «эффект есть» будем иметь ввиду тот факт, что у испытуемых данный показатель равен или более среднего значения ($M=19$), а под «эффекта нет» - показатель менее среднего значения.

H_0 : наиболее высокие значения показателя «**Ориентация во времени**» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается не чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

H_1 : наиболее высокие значения показателя «**Ориентация во времени**» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

$$\varphi_1 (50 \%) = 1.571$$

$$\varphi_2 (22.9 \%) = 0.998$$

$$\varphi^* = (1.571 - 0.998) \times \sqrt{\frac{126 \times 144}{126 + 144}} = 0.573 \times 8.197 = 4.697$$

$$\varphi^*_{\text{КР}} = 1.64 \quad (p \leq 0.05)$$

$$2.31 \quad (p \leq 0.01)$$

$$\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 4.697$$

$$\varphi^*_{\text{ЭМП}} > \varphi^*_{\text{КР}} \quad (p \leq 0.01)$$

H_0 отвергается. Принимается H_1 ($p \leq 0.01$)

2 H_0 : наиболее высокие значения показателя «**Ценности**» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается не чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

H_1 : наиболее высокие значения показателя «**Ценности**» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

$$\varphi_1 (71.4 \%) = 2.013$$

$$\varphi_2 (33.3 \%) = 1.230$$

$$\varphi^* = (2.013 - 1.230) \times \sqrt{\frac{126 \times 144}{126 + 144}} = 0.783 \times 8.197 = 6.418$$

$$\varphi^*_{\varepsilon\delta} = \begin{cases} 1.64 (\delta \leq 0.05) \\ 2.31 (\delta \leq 0.01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 6.418$$

$$\varphi^*_{\text{ЭМП}} > \varphi^*_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$$

H_0 отвергается. Принимается H_1 ($p \leq 0.01$)

3 H_0 : наиболее высокие значения показателя «**Взгляд на природу человека**» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается не чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

H_1 : наиболее высокие значения показателя «**Взгляд на природу человека**» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается чаще чем в группе неуспешных преподавателей

$$\varphi_1 (56.3 \%) = 1.697$$

$$\varphi_2 (31.2 \%) = 1.185$$

$$\varphi^* = (1.697 - 1.185) \times \sqrt{\frac{126 \times 144}{126 + 144}} = 0.512 \times 8.197 = 4.196$$

$$\varphi^*_{\varepsilon\delta} = \begin{cases} 1.64 (\delta \leq 0.05) \\ 2.31 (\delta \leq 0.01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 4.196$$

$$\varphi^*_{\text{ЭМП}} > \varphi^*_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$$

H_0 отвергается. Принимается H_1 ($p \leq 0.01$)

4 H_0 : наиболее высокие значения «**Потребность в познании**» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается не чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

H_1 : наиболее высокие значения показателя «**Потребность в познании**» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

$$\varphi_1 (77.7 \%) = 2.158$$

$$\varphi_2 (27.0 \%) = 1.093$$

$$\varphi^* = (2.158 - 1.093) \times \sqrt{\frac{126 \times 144}{126 + 144}} = 1.065 \times 8.197 = 8.729$$

$$\varphi^*_{\varepsilon\delta} = \begin{cases} 1.64 (\delta \leq 0.05) \\ 2.31 (\delta \leq 0.01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 8.729$$

$$\varphi^*_{\text{ЭМП}} > \varphi^*_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$$

H_0 отвергается. Принимается H_1 ($p \leq 0.01$)

5 H_0 : наиболее высокие значения показателя «**Креативность**» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается не чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

H_1 : наиболее высокие значения показателя «Креативность» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

$$\varphi_1 (94.2 \%) = 2.655$$

$$\varphi_2 (55.5 \%) = 1.681$$

$$\varphi^* = (2.655 - 1.681) \times \sqrt{\frac{126 \times 144}{126 + 144}} = 0.974 \times 8.197 = 7.983$$

$$\varphi^*_{\varepsilon\delta} = \begin{cases} 1.64 (\delta \leq 0.05) \\ 2.31 (\delta \leq 0.01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.983$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$$

H_0 отвергается. Принимается H_1 ($p \leq 0.01$)

б. H_0 : наиболее высокие значения показателя «Автономность» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается не чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

H_1 : наиболее высокие значения показателя «Автономность» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

$$\varphi_1 (39.6 \%) = 1.361$$

$$\varphi_2 (17.3 \%) = 0.858$$

$$\varphi^* = (1.361 - 0.858) \times \sqrt{\frac{126 \times 144}{126 + 144}} = 0.503 \times 8.197 = 4.123$$

$$\varphi^*_{\varepsilon\delta} = \begin{cases} 1.64 (\delta \leq 0.05) \\ 2.31 (\delta \leq 0.01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.123$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$$

H_0 отвергается. Принимается H_1 ($p \leq 0.01$)

7 H_0 : наиболее высокие значения показателя «Спонтанность» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается не чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

H_1 : наиболее высокие значения показателя «Спонтанность» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

$$\varphi_1 (80.9 \%) = 2.237$$

$$\varphi_2 (59.0 \%) = 1.752$$

$$\varphi^* = (2.237 - 1.752) \times \sqrt{\frac{126 \times 144}{126 + 144}} = 0.485 \times 8.197 = 3.975$$

$$\varphi^*_{\varepsilon\delta} = \begin{cases} 1.64 (\delta \leq 0.05) \\ 2.31 (\delta \leq 0.01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.975$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$$

H_0 отвергается. Принимается H_1 ($p \leq 0.01$)

8 H_0 : наиболее высокие значения показателя «Самопонимание» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается не чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

H_1 : наиболее высокие значения показателя «Самопонимание» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

$$\varphi_1 (71.4 \%) = 2.013$$

$$\varphi_2 (62.5 \%) = 1.823$$

$$\varphi^* = (2.013 - 1.823) \times \sqrt{\frac{126 \times 144}{126 + 144}} = 0.190 \times 8.197 = 1.55$$

$$\varphi^*_{\varepsilon\delta} = \begin{cases} 1.64 (\delta \leq 0.05) \\ 2.31 (\delta \leq 0.01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.55$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$$

H_0 отвергается. Принимается H_1 ($p \leq 0.01$)

9. H_0 : наиболее высокие значения показателя «Аутосимпатия» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается не чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

H_1 : наиболее высокие значения показателя «Аутосимпатия» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

$$\varphi_1 (92.8 \%) = 2.366$$

$$\varphi_2 (66.6 \%) = 1.444$$

$$\varphi^* = (2.366 - 1.444) \times \sqrt{\frac{126 \times 144}{126 + 144}} = 0.922 \times 8.197 = 7.557$$

$$\varphi^*_{\varepsilon\delta} = \begin{cases} 1.64 (\delta \leq 0.05) \\ 2.31 (\delta \leq 0.01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.557$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$$

H_0 отвергается. Принимается H_1 ($p \leq 0.01$)

10. H_0 : наиболее высокие значения показателя «Контактность» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается не чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

H_1 : наиболее высокие значения показателя «Контактность» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается чаще, чем в группе неуспешных преподавателей

$$\varphi_1 (92.8 \%) = 2.598$$

$$\varphi_2 (50 \%) = 1.571$$

$$\varphi^* = (2.598 - 1.571) \times \sqrt{\frac{126 \times 144}{126 + 144}} = 1.027 \times 8.197 = 8.418$$

$$\varphi^*_{\text{эд}} = \begin{cases} 1.64 (\delta \leq 0.05) \\ 2.31 (\delta \leq 0.01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 8.418$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$$

H_0 отвергается. Принимается H_1 ($p \leq 0.01$)

H_0 : наиболее высокие значения показателя «Гибкости в общении» (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается не чаще чем в группе неуспешных преподавателей

H_1 : наиболее высокие значения показателя «Гибкости в общении» я (19 и более) в группе успешных преподавателей встречается чаще чем в группе неуспешных преподавателей

$$\varphi_1 (78.5 \%) = 2.177$$

$$\varphi_2 (43.7 \%) = 1.444$$

$$\varphi^* = (2.177 - 1.444) \times \sqrt{\frac{126 \times 144}{126 + 144}} = 0.733 \times 8.197 = 6.00$$

$$\varphi^*_{\text{эд}} = \begin{cases} 1.64 (\delta \leq 0.05) \\ 2.31 (\delta \leq 0.01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 6.00$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}} (p \leq 0.05)$$

H_0 отвергается принимается H_1 ($p \leq 0.01$)

А. Маслоу подразумевал под самоактуализацией: высший уровень и цель развития; высший мотив; процесс развития; эпизоды (пиковые переживания), предпосылку и отправную точку Бытия. Эти трактовки не только не противоречат друг другу, но отражают последовательное углубление разработки самого понятия. Он отмечал многогранность этого понятия, приводя синонимы реализации потенций и становления человека тем, кем он может стать: самоактуализация, интеграция, психическое здоровье, индивидуализация, автономия, креативность и продуктивность. Применявшаяся нами методика изучения самоактуализации содержит их как шкалы-показатели: «Ориентация во времени», «Ценности», «Взгляд на природу человека», «Потребность в познании», «Креативность», «Автономность», «Спонтанность», «Самопонимание», «Аутосимпатия», «Контактность» и «Гибкость в общении».

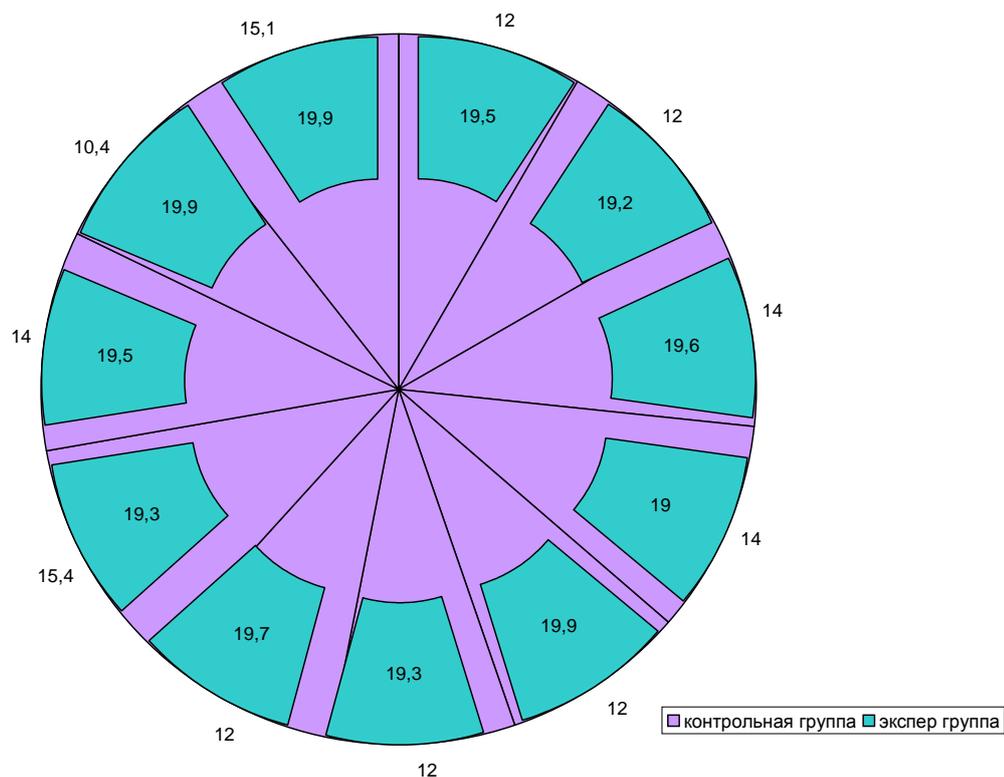


Рисунок 1 Соотношение мотива и ценностей в системе смысловых образований личности преподавателей

В отличие от неуспешных преподавателей у успешных достоверно выше все показатели самоактуализации. В соответствии с их содержанием и соотношением средних значений основные черты различий между преподавателями заключаются в следующем. По сравнению с неуспешными им свойственны способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с людьми, высокая креативность. Они живут и не боятся жить настоящим, понимая экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», не упоая на «светлое будущее» и не тоскуя по безопасному и уютному прошлому. Они стремятся к гармоничным, открытым и честным без попыток манипуляции отношениям, предпочитая такие ценности, как истина, красота, добро, справедливость, совершенствование, простота и самодостаточность. Они верят в человеческие возможности как источник самосовершенствования и это одно из оснований для доброжелательного, непредвзятого отношения к людям. Их стремление к познанию, интерес и открытость новому бескорыстны, а восприятие лишено оценок, стереотипов и правил. Они здоровы душевно и потому не стремятся к болезненному самоутверждению, относясь с симпатией и доверием не только к окружающим, но и себе. Их позитивное самоотношение и самопонимание проявляется в том, что они не прибегают к бессознательной самозащите, самокритичны и самодостаточны, ориентируются на собственные ценности, убеждения. Поэтому для них в полной мере свойственны личностная зрелость в понимании К.Роджерса и самоподдержка в трактовке Ф.Перлза [140, 141]. Они свободны для принятия всего нового, испытаний и жизни теперешней такой, какая она есть.

Содержание смысловых установок к деятельности успешных преподавателей («Самоактуализация в деятельности» и «Самоотверженное служение») соответствует ценностно-смысловым отношениям. Кратко напомним, что для их смысловых установок характерны активно-преобразующая позиция субъекта, ориентация на высокую продуктивность деятельности, открытость и испытания нового, стремление к реализации творческого потенциала большая самоотдача, высокая напряженность внутренних сил. В отличие от неуспешных преподавателей они свободны от механизмов бессознательной самозащиты и ищут возможности для полной самореализации, а не причины для избегания вовлеченности в деятельность и внутренних усилий. Самоактуализация в понимании К.Роджерса – это высокий уровень развития личности высший мотив жизнедеятельности. Соотнесенность этого мотива с целью – высокой продуктивностью деятельности является одним из главных факторов успешности деятельности преподавателей

Расчет φ^* – критерия для оценки различий показателей самоактуализации у групп преподавателей

ориентация во времени			
Группы	Эффект есть: ≥ 19	Эффекта нет: < 19	суммы
Успешные	63 (50 %)	63 (50 %)	126
Неуспешные	33 (22.9 %)	111 (77.1%)	144
Суммы	96	174	270
ценности			
Успешные	90 (71.4 %)	36 (28.6 %)	126
Неуспешные	48 (33.3 %)	96 (66.7 %)	144
Суммы	138	132	270
Взгляд на природу человека			
Успешные	72 (56.3 %)	54 (28 %)	126
Неуспешные	45 (31.2 %)	99 (68.8 %)	144
Суммы	117	153	270
потребность в познании			
Успешные	98 (77.7 %)	28 (22.3 %)	126
Неуспешные	39 (27.0 %)	105 (72.9 %)	144
Суммы	137	133	270
креативность			
Успешные	119 (94.2 %)	7 (5.8 %)	126
Неуспешные	80 (55.5 %)	64 (44.6 %)	144
Суммы	199	71	270
автономность			
Успешные	57 (39.6 %)	69 (60.4 %)	126
Неуспешные	25 (17.3 %)	119 (82.6 %)	144
Суммы	82	188	270
спонтанность			
Успешные	102 (80.9 %)	24 (19 %)	126
Неуспешные	85 (59.0 %)	59 (40.9 %)	144
Суммы	187	83	270
самопознание			
Успешные	90 (71.4 %)	36 (14.2. %)	126

Неуспешные	90 (62.5 %)	54 (37.5 %)	144
Суммы	180	90	270
аутосимпатия			
Успешные	117 (92.8 %)	9 (7.2. %)	126
Неуспешные	96 (66.6 %)	48 (33.4 %)	144
Суммы	213	57	270
контактность			
Успешные	102 (80.9 %)	22 (7.1 %)	126
Неуспешные	80 (55.5 %)	64 (44.4 %)	144
Суммы	182	86	270
гибкость в общении			
Успешные	101(80.1 %)	25 (19.8 %)	126
Неуспешные	96 (66.6 %)	48 (33.4 %)	144
Суммы	197	73	270

Таблица № 11

Однако ограничение статичными определениями самоактуализации не дает полного понимания ее как условия эффективной деятельности. Процессы, которые ведущие к самоактуализации обусловлены «мотивацией развития». А.Маслоу утверждал, что самоактуализация как свершившийся факт свойственна не многим людям в отличие от потребности и стремления к самоактуализации. Ценности самоактуализации существуют в виде реальных даже еще не будучи реализованными. Человек одновременно является тем, что он есть, и тем, чем он стремится быть [141]. По его наблюдениям, самоактуализации препятствуют регрессивные тенденции, в основе которых лежат страх, враждебность или праздность. А.Маслоу назвал «комплексом Ионы» синдром страха, который испытывает личность перед своими возможностями и самоактуализацией, ограничивая собственные возможности развития и личностного роста.

Сопоставляя с нашими результатами, можно увидеть, что мотивация развития свойственна успешным преподавателям. В то время как неуспешные демотивированы. Регрессивные тенденции свойственны неуспешным преподавателям. В содержании их смысловых установок – «Эгоцентричная деятельность, комфорт», «Амбивалентное отношение, капитуляция» и «Консервативная деятельность, экстернальная защита» появились сопротивление изменениям, усилиям и особенно - через механизмы бессознательной самозащиты (отрицание и рационализацию). Причина тому – и нежелание, и боязнь неудачи из-за неуверенности, т.е. страх и праздность в терминологии К.Роджерса.

Какие ценности «притягивают» преподавателей, задавая вектор их смысловых установок? На какие ценности ориентируются успешные преподаватели в отличие от неуспешных? Для ответа на эти вопросы мы исследовали ценности у успешных и неуспешных преподавателей.

Личностные ценности преподавателей как устойчивые мотивационные образования изучены с помощью методики М.Рокича, которая раскрывает их личность со стороны ценностей-целей жизнедеятельности (терминальные

ценности) и ценностей-принципов жизнедеятельности (инструментальные ценности). Данные обоих видов ценностей представлены в таблицах № 15, 16

Ранги терминальных ценностей в групповых иерархиях преподавателей

№ п\п	Терминальные ценности	Ряд 1: ранг ценностей в иерархии эффективных преподавателей	Ряд 2: ранг ценностей в иерархии неэффективных преподавателей	d	d ²
1	активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);	5	6	-1	1
2	жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);	11	7	4	16
3	здоровье (физическое и психическое);	2	1	1	1
4	интересная работа;	4	8	-4	16
5	красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);	18	13	5	25
6	любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);	10	9	1	1
7	материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);	7	4	3	9
8	наличие хороших и верных друзей;	16	11	5	25
9	общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);	6	10	-4	16
10	познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);	17	12	5	25
11	продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);	1	5	-6	36
12	развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);	9	15	-6	36
13	развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);	15	18	-3	9
14	свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках);	8	2	6	36
15	счастливая семейная жизнь;	3	3	0	0
16	счастье других	14	14	0	0
17	творчество (возможность творческой деятельности);	12	16	-4	16
18	уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).	13	17	-4	16
	суммы	171	171	0	283

Таблица № 12

Ранги инструментальных ценностей в групповых иерархиях преподавателей

№ п\п	Инструментальные ценности	Ряд 1: ранг ценностей в иерархии успешных преподавателей	Ряд 2: ранг ценностей в иерархии неуспешных преподавателей	d	d ²
1	аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;	6	6	0	0
2	воспитанность (хорошие манеры);	3	4	-1	1
3	высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);	1	13	-12	144
4	жизнерадостность (чувство юмора);	5	8	-3	9
5	исполнительность (дисциплинированность);	2	1	1	1
6	независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);	10	7	3	9
7	непримиримость к недостаткам в себе и других	4	14	-10	100
8	образованность (широта знаний, высокая общая культура);	7	5	2	4
9	ответственность (чувство долга, умение держать слово);	11	11	0	0
10	рационализм (умение здраво и эгоистично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения);	9	12	-3	9
11	самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);	8	15	-7	49
12	смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов;	14	16	-2	4
13	твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями);	12	9	3	9
14	терпимость (к взглядам и к мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения);	15	18	-3	9
15	широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);	17	10	7	49
16	честность (правдивость, искренность);	18	2	16	256
17	эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);	3	13	-10	100
18	чуткость (заботливость).	16	17	-1	1
	суммы	171	171	0	753

Таблица №13

Каковы особенности личностных ценностей у успешных и неуспешных преподавателей? Основанием для сравнительного анализа служили результаты корреляционного анализа, перед которым стояла задача проверки гипотез:

1 H_0 : Корреляция между иерархиями терминальных ценностей успешных и неуспешных преподавателей не отличается от нуля.

H_1 : Корреляция между иерархиями терминальных ценностей успешных и неуспешных преподавателей статистически значимо отличается от нуля

$$r_1 = \frac{1-6 \times 283}{18 \times (18^2 - 1)} = 1 - \frac{1697}{5814} = 0.709$$

$$r_{s \text{ кр.}} = 0.47 \quad (p \leq 0.05)$$
$$0.60 \quad (p \leq 0.01)$$

$$r_{s \text{ эмп}} > r_{s \text{ кр}}$$

H_0 отвергается. Принимается H_1 ($p \leq 0.01$). Корреляция между упорядоченными перечнями терминальных ценностей успешных и неуспешных преподавателей статистически значима ($p \leq 0.01$) и является положительной.

2 H_0 : Корреляция между иерархиями инструментальных ценностей успешных и неуспешных преподавателей не отличается от нуля.

H_1 : Корреляция между иерархиями инструментальных ценностей успешных и неуспешных преподавателей статистически значимо отличается от нуля

$$r_1 = \frac{1-6 \times 753}{18 \times (18^2 - 1)} = 1 - \frac{4517}{5814} = 0.224$$

$$r_{s \text{ кр}} = 0.47 \quad (p \leq 0.05)$$
$$0.60 \quad (p \leq 0.01)$$

$$r_{s \text{ эмп}} > r_{s \text{ кр}}$$

H_0 отвергается. Принимается H_1 ($p \leq 0.01$). Корреляция между упорядоченными перечнями инструментальных ценностей успешных и неуспешных преподавателей статистически значима ($p \leq 0.01$) и является положительной.

Обсуждение результатов

Корреляционный анализ не обнаружил достоверных различий в групповых иерархиях терминальных ценностей у преподавателей из обеих групп. А между тем, заслуживают внимания те терминальные ценности, которые при сравнении двух иерархий имеют ранговые различия: «Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)», «Познание (возможность расширения кругозора, общей культуры, интеллектуального развития)», «Красота природы и искусства», «Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)», «Жизненная мудрость». Уже по содержанию доминирующих ценностей успешные преподаватели отличаются от неуспешных именно интенсивным приложением сил и способностей к деятельности, активной и преобразующей позицией, инициативой и открытостью новому. Действительно, как показано выше, смысловые установки успешных

преподавателей отличаются от неуспешных именно интенсивным приложением сил и способностей к деятельности, активной и преобразующей позицией, инициативой и открытостью новому. Эти смысловые установки успешных преподавателей к деятельности были определены нами как *«Самоактуализация в деятельности»* и *«Самоотверженное служение»*.

У неуспешных преподавателей более высокие ранги по сравнению с успешными имеют ценности: *«Интересная работа»*, *«Общественное признание (уважение окружающих)»*, *«Творчество (возможность творческой деятельности)»*, *«Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий и сомнений)»*. Принципиальное отличие состоит в том, что *успешных преподавателей ценности не просто притягивают, они входят в их смысловые установки*. Реально побуждая и мотивируя их деятельность (*«Это мои ценности, и я живу в соответствии с ними»*), являясь целью. В то время как терминальные ведущие ценности неуспешных преподавателей не являются источником мотивации. Это пассивные желания и нереализованные потребности (*«мне это нравится, но...»*). Далее найдутся не возможности, а причины, по которым эти ценности – цели достичь невозможно. Напомним, что их смысловыми установками являются: *«Эгоцентричная деятельность»*, *«Амбивалентное отношение к деятельности»*, *«Консервативная деятельность, защитная экстернальность»*.

Связь со смысловыми установками к деятельности просматривается и в этом случае. Как отмечалось выше, их смысловые установки отражают внутренние конфликты, противоречия между желаниями и возможностями, способностями, между ожиданиями и реально невысокими результатами деятельности, которые разрешаются через механизмы бессознательной самозащиты (рационализация и вытеснение). Поэтому для них такое большое значение приобретают ценности *«Уверенность в себе»* и *«Уважение окружающих и общественное признание»*. У успешных преподавателей терминальные ценности непосредственно включены в смысловую регуляцию деятельности, а у неуспешных – нет. Как отмечает Б.С.Братусь: *«...личностные ценности – это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Их следует отличать и от чисто декларируемых, названных ценностей, не обеспеченных «золотым запасом» соответствующего смыслового, эмоционально-переживаемого, задевающего личность отношения к жизни, поскольку такого рода ценности не имеют по сути дела касательства к смысловой сфере, более того, могут стать бутофорией, маскирующей совсем иные личностные устремления»* [50, с.89-90]. По отношению к неуспешным преподавателям можно сказать, что их терминальные ценности носят декларативный характер, потому что не обеспечены *«золотым запасом»* реально личностного отношения к деятельности.

В ряде исследований доказана побудительная функция ценностей личности, что позволило поставить их в один ряд с потребностями и мотивами [142,143], [43]. Побудительная сила ценностей в направленности деятельности обусловлена их участием в формировании конкретно-ситуативных мотивов,

что служит критерием отнесения ценностей к устойчивым мотивационным образованиям [144, 145]. Ценности успешных преподавателей реально участвуют в мотивации деятельности.

Как показали результаты корреляционного анализа, групповые иерархии терминальных ценностей в обеих группах не имеют достоверных различий. Однако степень близости (соответствия рангов) инструментальных ценностей у успешных и неуспешных преподавателей не получила статистического подтверждения. Инструментальные ценности отражают жизненные принципы личности.

И хотя ранги таких ценностей как «Воспитанность (хорошие манеры)», «Образованность (широта знаний, высокий уровень общей культуры)», «Ответственность», «Исполнительность», «Смелость в отстаивании взглядов», «Терпимость» и «Чуткость» близки в обеих групповых иерархиях, однако степень соответствия статистически не достоверна, а потому вызывает сомнения.

Для дальнейшего сравнительного анализа необходимо учесть два момента. Во-первых, если терминальные ценности указывают на ценности-цели, то инструментальные – на принципы, способы их достижения. Во-вторых, личностные ценности не являются сами по себе мотивами и целями, а служат принципами соотнесения целей и средств. В этом смысле личностные ценности выступают регулятором деятельности со стороны нравственной оценки [142].

Наибольшие расхождения в групповых иерархиях инструментальных ценностей приходятся на такие, как «Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)», «Непримиримость к недостаткам своим и чужим», «Широта взглядов (понимание и уважение чужой точки зрения и чужой культуры)». Как и в случае с терминальными ценностями наблюдаем включенность инструментальных ценностей в смысловые установки к деятельности. В частности имеются в виду уверенность, доверие к себе, своим способностям и возможностям студентов, дифференцированное восприятие «сильных» и «слабых» сторон у всех категорий студентов с точки зрения возможностей их развития. И это действительно ценности – жизненные принципы, или способы, благодаря которым успешные преподаватели достигают высоких результатов в деятельности. Принципиальное отличие успешных преподавателей состоит в том, что они смеют хотеть, предъявляя высокие запросы и делают все возможное для осуществления.

На основании полученных результатов сделаны следующие выводы:

1. У успешных преподавателей достоверно выше все показатели самоактуализации: «Ориентация во времени», «Ценности», «Взгляд на природу человека», «Потребность в познании», «Креативность», «Автономность», «Спонтанность», «Самопонимание», «Аутосимпатия», «Контактность», «Гибкость в общении» ($p \leq 0.01$).

2. Главным мотивом в смысловых установках успешных преподавателей по отношению к обучающей деятельности и студентам является самоактуализация, которая задает вектор смысловой направленности их

деятельности. Они самодостаточны, активны, позитивно относятся к своим способностям и не прибегают к бессознательной самозащите, устойчиво понимая себя. Их вера в возможности студентов проявляется в доброжелательном и лишенном обобщений восприятии студентов (высокая когнитивная сложность и дифференцированность семантических пространств «Сильный студент», «Средний студент», «Слабый студент»). Обнаруженные в их смысловых установках социально-перцептивная сенситизация именно к мотивационной сфере студентов обусловлена собственной высокой мотивацией успешных преподавателей к саморазвитию и познанию.

3. Отсутствие самоактуализации как высшего мотива находит отражение у неуспешных преподавателей в их смысловых установках по отношению к обучающей деятельности и студентам. В частности, имеются ввиду их сопротивление изменениям и новому, избегание внутренних усилий и напряжения, избегание неудач в отличие от активно-преобразующей позиции успешных коллег. Им свойственен описанный А.Маслоу «комплекс Ионы» незаактуализированных личностей – страх перед собственными возможностями, ограничивающий развитие и рост, а также нежелание. Отсутствие «мотивации развития» – одна из причин профессиональной несостоятельности. Как неактуализирующиеся личности плохо знают (и боятся) себя и других, не доверяют своим способностям и не вполне верят возможностям других. Содержащаяся в смысловых установках к деятельности бессознательную самозащиту они «транслируют» на ее объект – студентов. Субъективные образы трех категорий студентов обобщены, плохо дифференцированы, а пристрастность социальной перцепции обусловлена собственной самозащитой.

4. Групповые иерархии терминальных ценностей у успешных и неуспешных преподавателей не имеют достоверных различий. Однако это может быть и следствием мотивационного искажения эффекта фасада. Сравнения ценностей со смысловыми установками показало, что успешные преподаватели как самоактуализирующиеся личности самодостаточны и их ценности являются целью, участвуют в мотивообразовании и включены в смысловую регуляцию деятельности. Эти ценности отражаются как в установке к деятельности, так и к ее объекту – студентам, обуславливая сенситизацию к инициативной активности, любознательности и нравственной стороне их личности. У неуспешных преподавателей ценности-цели являются декларированными, не соответствуют их смысловой установке к деятельности. Не будучи целью и интериоризованным личностным образованием их ценности не обладают побудительной силой и не участвуют в смысловой регуляции деятельности.

5. Инструментальные ценности как ценности-принципы жизнедеятельности так же объясняют обнаруженные различия в смысловых установках преподавателей. Наибольшие различия по позициям в групповых иерархиях пришлись на такие ценности, как «Высокие запросы (высокие требования к жизни, уровень притязаний)», «Широта взглядов (понимание и

внимание к чужой точке зрения)» и «Непримиримость к недостаткам в себе и других». В частности, как способы достижения целей они объясняют следующие особенности в позициях преподавателей: уверенность–неуверенность, инициативность–безынициативность, объективность–пристрастность и т.д.

2.6.1 Результаты исследования влияния смысловых образований личности преподавателей, на процессы управления обучающей деятельностью

Смысловые образования личности оказывают регулирующее влияние со стороны сознания на деятельность и управления ею, тем самым влияя на ее успешность. Для ответа на вопрос о том, в какой степени сформирована и каковы особенности системы управления собственной деятельностью, в обеих группах преподавателей был проведен сравнительный анализ корреляционных структур. Они получены в результате инеркорреляционного анализа, которому подверглись фактические данные по методике «Способность к самоуправлению».

Матрицы корреляций между звеньями системы самоуправления деятельностью представлены в Приложениях 1,2.

По суммарному показателю общий уровень самоуправления у неуспешных преподавателей средний и ниже среднего, а у успешных – выше среднего и высокий. Корреляционному анализу подверглись данные по следующим звеньям системы самоуправления: «Анализ противоречий», «Прогнозирование», «Целеполагание», «Планирование», «Критерии оценки качества», «Принятие решения», «Самоконтроль», «Коррекция».

В корреляционной структуре успешных преподавателей самым информативным и значимым является «прогнозирование», которое достоверно связано с «критерием оценки качества» ($r=0.76$; $p \leq 0.01$), «анализом противоречий» ($r=0.78$; $p \leq 0.01$), «целеполаганием» ($r=0.41$; $p \leq 0.01$), «принятием решения» ($r=0.64$; $p \leq 0.01$) и «коррекцией» ($r=0.31$; $p \leq 0.05$). Содержанием прогнозирования является стремление преподавателей формировать модель желаемых результатов и необходимых для достижения этих целей действий, а также вариантов возможных действий, если возникнут изменения в обучающей ситуации. Прогнозирование основано на результатах рефлексии, анализа прошлого и настоящего опыта деятельности, которые и служат основанием прогноза при сравнении с текущим моментом. Поэтому это звено так тесно связано с показателями, которые позволяют оценить успешность реализации задуманного плана, адекватность действий модели будущих результатов. Прогноз и оценка, как, оказалось, являются важными звеньями в работе успешных преподавателей, и они обязательно включают анализ противоречий между желаемым и действительным. Прогнозирование лежит в основе целеполагания, создающего условия для перехода от предположения о принципиальной возможности произвести изменения к предположению о

вероятных результатах. Так происходит процесс создания системы целей, соотнесение их между собой и выбор предпочтительных (оперативных, тактических и стратегических целей). На основе же прогноза успешные преподаватели переходят от плана к действиям, к выработке таких оптимальных решений, которые придают твердость позиции и предусматривают все возможные «слабые места», решительность и осмотрительность. Интересно то, что коррекция действий также связана, хотя и слабо с прогнозированием, а не с самоконтролем, что кажется логичнее. Но наиболее тесно коррекция связана с принятием решения ($r=0.72$; $p\leq 0.01$). Это можно объяснить тем, что успешные преподаватели вносят коррективы в свою деятельность оперативно, «по ходу действия», а не по завершении. Таким образом, логика самоуправления деятельностью по описанной корреляционной плеяде на поведенческом уровне такова: «Что я хочу получить? Как этого можно достичь? Что я предприму конкретно, если что-то изменится? Как оценить, достаточны ли они? Почему не получается, в чем причина неудач – во мне или в студентах? Что изменилось по сравнению с моим прошлым опытом? Что и в каком направлении следует изменить? Что конкретно можно изменить? Что конкретно можно изменить в сложившейся ситуации или в себе? Нужно ли уже действовать или следует подождать? Как быть дальше?»

Следующее по значимости после прогнозирования для успешных преподавателей является звено – «принятие решения», которое связано с коррекцией ($r=0.72$; $p\leq 0.01$), прогнозированием ($r=0.64$; $p\leq 0.01$), анализом противоречий ($r=0.32$; $p\leq 0.05$) и целеполаганием ($r=0.30$; $p\leq 0.05$). Эти связи фактически отражают в системе самоуправления деятельностью то, каким образом успешные преподаватели принимают решения в отношении своих будущих действий. Запуском к функционированию этого звена служат противоречия между прогнозируемой моделью и актуальной ситуацией, которые стимулируют аналитическую деятельность с одним вопросом: «Что делать дальше?» И далее вновь конструируется модель «должного» на основе определения целей и выбора из этих целей той, которая наиболее приемлема с точки зрения планируемых результатов.

Третье по информационной значимости звено – целеполагание. Кроме отмеченных связей с прогнозированием, принятием решения и коррекцией, оно связано с планированием ($r=0.5$; $p\leq 0.01$). В отличие от прогнозирования деятельности планирование направлено не на антиципацию образа цели, а на создание субъективной модели средств достижения цели и последовательности, в какой их следует применять в процессе. Поэтому его связь с целеполаганием логична. Наконец, последний «пучок» связей отражает то, как протекает планирование. Это звено наиболее связано с самоконтролем ($r=0.52$; $p\leq 0.01$), а также имеет корреляционные связи с анализом противоречий ($r=0.41$; $p\leq 0.01$) и целеполаганием ($r=0.50$; $p\leq 0.01$). Планирование в системе управления деятельностью успешных преподавателей основано, прежде всего, на самоконтроле, т.е. создавая модель средств обучения и последовательности их применения, они ориентируются в первую очередь на обратную связь о

текущих результатах, а затем задаются вопросом: «Приносят ли эти методы и средства, ожидаемые результаты? Нужно ли изменить что-то в действиях?»

Совсем иначе выглядит система самоуправления деятельностью у неуспешных преподавателей. Принципиальное отличие состоит в ее неполноте. В ней отсутствует звено «прогнозирование», которое у успешных преподавателей является сердцевинной всей системы и целеполагание – так же с точки зрения успешных очень важное звено. В корреляционной структуре неуспешных преподавателей самым значимым и информативным признаком является «коррекция», которая достоверно связана с «принятием решения» ($r=0.64$; $p\leq 0.01$); «критерием оценки качества» ($r=0.51$; $p\leq 0.01$) и «самоконтролем» ($r=0.27$; $p\leq 0.05$). Логика управления собственной деятельностью на поведенческом уровне выглядит в соответствии с установленными связями между звеньями следующим образом. Система управления деятельностью неуспешными педагогами базируется на звене «коррекция», т.е. на активных действиях («что делать?») без модели желаемого результата, предвосхищения возможных изменений или «срывов». Принятие решения, поиск оптимального решения ведется без целеполагания импульсивно; из одной необходимости – действовать! Эта необходимость и активность основаны только на обратной связи о текущих результатах и опору собственных оценок успешности деятельности. Однако адекватность их собственных критериев оценок относительно успешности реализации плана сомнительна, поскольку это звено отрицательно коррелирует с планированием ($r=0.78$; $p\leq 0.01$).

Обсуждение результатов

Согласно результатам изучения уровня общей способности к самоуправлению, его показатель низкий и ниже среднего у неуспешных преподавателей. Эти результаты свидетельствуют о том, что в их профессиональном самосознании не сформировалась целостная система самоуправления деятельностью. Но, кроме фрагментарности их система, в отличие от успешных преподавателей, имеет и другие особенности. Общий показатель обнаруживает, что успешным преподавателям свойственно самоуправление, а неуспешным – саморегуляция деятельностью. В обучающей деятельности успешных преподавателей это проявляется в целенаправленных изменениях, осознанных и продуманных действиях и спонтанных приспособительных действиях к изменениям в деятельности – и у неуспешных преподавателей. При этом действия успешных преподавателей активные, а не реактивные, как у неуспешных, которые включаются активно в деятельность по-аварийному способу: нужно что-то делать (коррекция). Этого «что-то» почти не бывает у успешных, потому что они сами иницируют действия, причем в отличие от второй группы преподавателей, сообразуясь с моделью желаемых результатов и способов их достижения. Выдвинув цели, нами был проведен анализ для ответа на поставленный вопрос.

Во-первых, система самоуправления деятельностью у успешных преподавателей отличается полнотой звеньев, логической последовательности действий. В системе неуспешных преподавателей отсутствуют этапы и причем главные – прогнозирование и целеполагание. Во-вторых, прогнозирование у успешных – это самое мощное звено. Оно свидетельствует о роли рефлексии в деятельности на этапе планирования и протекания, а также, когда она обращена на объект деятельности – студентов: успешные преподаватели показали высокий уровень дифференцированного восприятия по сравнению с неуспешными коллегами. Успешные постоянно соотносят настоящий опыт с прошлым, извлекая «уроки» и обогащая его. А связь прогнозирования с целеполаганием указывает на то, что постоянно происходит соотнесение и с осознанным образом будущего результата, как определяет цель деятельности О.К.Тихомиров [146]. И дело здесь не просто в том, что в деятельности нет таких ситуаций, где бы антиципация, по замечанию Б.Ф.Ломова, не играла существенную роль [147]. Важнее то, почему образы будущего результата и действий выполняют эту роль. Ответ на этот вопрос содержится в концепции смысловой регуляции целеобразования в деятельности С.М.Джакупова [14,148,15]. Постоянное сравнение субъектом своих результатов с образом желаемых результатов обеспечивает динамичное изменение, коррекцию и целенаправленность деятельности, а в конечном итоге – ее успешность. В динамической смысловой системе смысл конечной цели не случайно является центральным. Сам процесс целеобразования состоит в постоянном развитии смысла цели, который конкретизируется, углубляется и усложняется по мере выявления новых связей и отношений в предмете деятельности. Именно конечная цель определяет то, каким должны быть промежуточные цели, придающие деятельности избирательный и регулируемый характер на стадии поиска решения профессиональных задач, и подцели. Эффективность деятельности в конечном итоге представляет собой отношение достигнутых целей к сформулированным субъектам. Таким образом, цель опосредует все движение смысла в деятельности. И именно целеполагание с прогнозированием отсутствует у неуспешных преподавателей. Напомним, что целеполагание отражает образ будущего результата, а прогноз – образ возможных действий. Отсюда становится понятным, почему коррекция (что теперь делать?) является у неуспешных центральным звеном. Этот вопрос закономерно возникает в их деятельности, потому что отсутствует ее общая картина и главное – цели. А между тем, целеполагание как регулятор деятельности отражает способность субъекта хорошо ориентироваться в ней и, как подчеркивает А.А.Бодалев, составляет отличительную особенность профессионала [149].

Таким образом, отличительная особенность, вопрос о которой поставлен выше, состоит в том, что обучающей деятельностью успешных преподавателей в отличие от неуспешных свойственна осмысленность, субъектность. Б.Ф.Ломов указывает на то, что проявление позиции личности как субъекта зависит от меры соотношения социальной детерминации (в том числе детерминация со стороны предмета деятельности, или «предметная») и

самодетерминации [147]. Успешным преподавателям присуща самодетерминация – внутренняя смысловая регуляция деятельности, переход к которой в терминологии исследователей акмеологии профессионализма служит показателем профессиональной зрелости личности [там же].

Связь целеполагания с прогнозированием в системе успешных преподавателей указывает на четыре очень важных момента. Во-первых, она отражает постоянное аналитическое соотнесение образов будущих результатов и действий с наличными, что позволяет им динамично выстраивать и корректировать деятельность согласно целям и формулировать подцели, промежуточные цели. Во-вторых, эта связь отражает процесс постоянного взаимодействия целеобразования в деятельности с рефлексией (прогнозированием). При этом рефлексия подразумевает не простые акты переосмысления: «Как это было раньше? Что изменилось по сравнению с прошлым опытом?» Это творческая переработка сложившихся стереотипов прежнего профессионального опыта, который уже «не работает» для новой профессиональной задачи и потому требует срочного внесения корректив в процессе принятия решений и целеобразования.

Ряд исследований, проведенных ранее, подтверждают влияние рефлексии на активизацию инновационного потенциала и формирования высокого уровня готовности к профессиональному творчеству [150, 151] и др.

Третий важный момент объясняет предыдущий. Смысловая регуляция свойственна в большей степени успешным, чем неуспешным преподавателям. При этом под ней подразумевается форма регуляции деятельности, которая предполагает согласование целей и средств деятельности с мотивами, потребностями, ценностями и установками субъекта [18]. У успешных преподавателей мы наблюдаем это согласование высоких результатов и активно-развивающих, творческих методов с их мотивацией саморазвития (самоактуализацией), с ценностями продуктивной жизни, познания, творчества, совершенства, высоким уровнем притязаний, самостоятельности и свободы, а также с их смысловыми установками к деятельности с полной самоотдачей, реализацией творческих потенциалов и активной, инициативно-преобразующей позицией. У неуспешных преподавателей отсутствует смысловая регуляция. В их случае мы наблюдаем рассогласование между декларируемыми ценностями, направленностью на продуктивность деятельности и реальным положением дел: низкими результатами, низким инновационным потенциалом и ценностями, не ставшими устойчивым мотивационным образованием. Что касается согласования особенностей деятельности с их смысловыми установками, то здесь оно обнаруживается. Бессистемность, отсутствие представлений о конечной и главной цели, избегания от осмысления, работа по «аварийному способу», «вслепую», низкая вовлеченность в сам процесс обучающей деятельности, консерватизм в методах или поиск методом «проб» и «ошибок» соответствует их смысловым установкам к деятельности: преобладание нейтрального, амбивалентного и негативного отношения,

пассивность, отсутствие тенденций к самореализации и избегание напряжения душевных, физических сил.

Наконец, четвертый момент состоит в том, что система управления деятельностью создается самими успешными преподавателями. Потребность в ней возникает вследствие неудовлетворенности результатами своей деятельности, т.е. когда ранее сложившиеся способы и средства деятельности не приводят к успеху. Возвращаясь к определению смысловой регуляции, можно утверждать, что условием перехода к самоуправлению является рассогласованность между целями, средствами деятельности и существующими мотивами, ценностями, установками. Таким образом, условием формирования системы самоуправления служит потребность успешных преподавателей в осмысленной субъектной деятельности. Самоуправление – это, прежде всего целенаправленное изменение деятельности на основе рационального анализа сложившегося положения и результатов, анализа ситуации и выработки цели. В отличие от саморегуляции, самоуправление – это творческий процесс, который возникает для разрешения возникшего противоречия, постановки новых целей, поиска новых решений и средств достижения конечной цели. Для неуспешных преподавателей характерна саморегуляция деятельности. Она тоже направлена на изменения, но в пределах устоявшихся стереотипов и норм и осуществляется по гомеостатическому принципу: преподаватель руководствуется личным эталоном («критерий оценки качества», «самоконтроль») и любой расходящийся с этим эталоном результат исправляется, т.е. приводится «в норму».

Самоуправление – динамичный и творческий процесс, направленный на устранение противоречий через оперативные изменения целей и средств деятельности. Саморегуляция – стабилизирующий процесс, исключая активную и творческую сторону деятельности самого субъекта.

На основании полученных результатов сделаны следующие **выводы:**

Успешные преподаватели показали высокий уровень всех звеньев системы самоуправления: «Анализ противоречий», «Прогнозирование», «Целеполагание», «Планирование», «Критерии оценки качества», «Принятие решения», «Самоконтроль», «Коррекция». У неуспешных преподавателей, во-первых, обнаружен низкий показатель способности к самоуправлению, а во-вторых, сама система управления фрагментарная, в ней отсутствуют «прогнозирование» и «целеполагание».

Прогнозирование является самым информативным признаком в корреляционной структуре успешных преподавателей, указывая на значение аналитического соотнесения прошлого и настоящего опыта, на ведущую роль рефлексии в процессах планирования и осуществления деятельности (включая ее объект - студентов). Наличие целеполагания и прогнозирования, а также их взаимосвязь в системе самоуправления успешных преподавателей, во-первых, обеспечивает эффективность, придавая ей осознанный избирательный и целенаправленный характер, осмысленность и субъектность. Доминирование самодетерминации обусловлено внутренней смысловой регуляцией

деятельности. Во-вторых, эта связь отражает творческое переосмысление опыта и стереотипов в условиях новых профессиональных задач с целью корректировки процессов принятия решений и целеобразования.

У успешных преподавателей сформирована смысловая регуляция деятельности, что кроме ее осмысленности и субъектного характера предполагает согласованность целей и средств с мотивами, потребностями, ценностями и установками. Их результаты и развивающие, творческие методы соответствуют потребности в самоактуализации, ценностям продуктивной жизни, познания и совершенства, активно-преобразующим смысловым установкам к деятельности. У неуспешных преподавателей отсутствует выраженная осмысленность и субъектность деятельности. А рассогласование между целями, средствами деятельности и перечисленными личностными образованиями обнаруживает несформированность смысловой регуляции. Саморегуляция их деятельности состоит из импульсивных действий, поэтому самый информативный признак корреляционной структуры составляет «коррекция».

Сложившаяся в профессиональном сознании успешных преподавателей система самоуправления подтверждает высокую мотивацию к самосовершенствованию, росту. Их смысловые установки влияют на становление системы самоуправления, поскольку потребность в ней возникает из-за неудовлетворенности результатами, противоречащими мотивационно-потребностной сфере. В условиях кризиса линия профессионального развития успешных преподавателей идет прогрессивно. Они не прибегают к бессознательной самозащите как неуспешные коллеги, а формируют систему самоуправления деятельностью, удовлетворяя потребность в осмыслении и активной деятельности.

Смысловые установки к деятельности у успешных преподавателей влияют на переход к самоуправлению как целенаправленному, динамичному и творческому решению профессиональных задач на основе анализа, оперативного изменения целей и средств, осознанных согласно конечной цели выполняемых действий. Саморегуляция, свойственная неуспешным преподавателям, вызывается не внутренними смысловыми образованиями, а внешним расхождением результата со стереотипом, эталоном. Саморегуляция тоже направлена на изменение деятельности, но по гомеостатическому принципу: приведение результата к «норме» через приспособительные, методом «проб и ошибок» найденные действия, поскольку отсутствуют осознанные образы конечной цели, необходимых действий.

Заключение

Современные социальные потребности и изменения общества привели к неудовлетворенности господствовавшим длительное время профессиографическим подходом к изучению проблемы эффективности обучающей деятельности. Произошел переход от описательно-нормативных моделей личности к деятельности к содержанию профессиональной

подготовки, к изучению профессионального сознания субъекта деятельности – его ценностей, смысловых образований, рефлексии. Как пишут В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов: «Возникает необходимость выхода за пределы узкотехнологического понимания деятельности в сферу психологии сознания» [152]. В современных концепциях успешный профессионал рассматривается как целостный субъект, активный и творческий. Это становится возможным в условиях самодетерминации деятельности, регуляция которой осуществляется со стороны смысловых образований. Изучение смысловой регуляции с точки зрения успешности обучающей деятельности составило цель нашего экспериментального исследования.

На основании проведенного экспериментального исследования сделаны следующие **выводы**:

1. На основе психосемантического анализа реконструированы две смысловых установки, сложившиеся в профессиональном сознании успешных преподавателей: «*Самоактуализация в деятельности*» и «*Самоотверженное служение*». Они отражают готовность к деятельности, направленной на высокую продуктивность через полную реализацию всех ресурсов, высокое напряжение сил и открытость инновационным изменениям. В отличие от них, смысловые установки неуспешных преподавателей «*Эгоцентричная деятельность, комфорт*», «*Амбивалентность, капитуляция*» и «*Консервативная деятельность, защитная экстернатальность*» содержат конфликт между смыслами целей и условий деятельности. Однако эти внутриличностные конфликты не служат запуском к саморазвитию по прогрессивной линии, поскольку эти преподаватели решают в деятельности задачу, обратную «поиску смысла», скрывая его от себя и применяя бессознательную самозащиту. Общее в их установках – нейтральное, негативное и пассивно-пессимистичное отношение, избегание вовлеченности и сопротивление изменениям в деятельности.

2. Влияние смысловых установок успешных преподавателей на восприятие студентов как ее объекта проявляется двояким образом. Во-первых, степень дифференцированности субъективных образов «сильного», «среднего», «слабого» студентов, содержащихся в сознании преподавателей возрастает по мере снижения академической успешности. Чем более слабее студент, тем больше он становится предметом рефлексии, размышления. Во-вторых, влияние проявляется в перцептивной сенситизации к тем сторонам личности студента, которые релевантны, значимы для актуализации их собственных смысловых установок, соответствуют их ценностям и потребностям по принципу резонанса.

3. Регулирующее влияние смысловых установок к деятельности у неуспешных преподавателей отражается в низкой степени дифференцированности восприятия студентов. Детерминация смысловых установок проявляется в сенситизации к тем качествам личности сильного студента, которые подтверждают отсутствие угрозы и безопасность их неуверенному Я (комплементарная проекция), а в среднем студенте – к тем

качествам, которые соответствуют их собственным пассивному и нейтральному отношениям к деятельности. В восприятии личности слабого студента влияние смысловых установок обнаруживается в атрибутивной проекции: проецируются желаемые для себя качества подобному лицу, в результате чего проектанты (неуспешные преподаватели) становятся косвенными носителями интеллектуальных и творческих качеств, которыми они преувеличенно наделяют слабого студента. Здесь обнаруживается известный научный факт – склонность лиц с низкой рефлексией к проецированию из-за неосознанной боязни самопознания.

4. Подтвердились существенные различия в показателях самоактуализации, которые значительно выше у успешных преподавателей и служат основой самодостаточности, активности, доверия своим способностям, самопонимания без самозащиты, веры в возможности других и свободное от обобщений восприятие других. Их ценности «Свобода и самостоятельность», «Продуктивная жизнь», «Совершенство», «Познания» и «Высокие требования к жизни», во-первых, отличаются от ценностей неуспешных коллег, а во-вторых, включены в смысловую регуляцию и являются устойчивым мотивационным образованием.

5. Сформированность смысловой регуляции у успешных преподавателей по сравнению с неуспешными проявляется, во-первых, в том что в их системе управления деятельностью являются главными и взаимосвязанными целеполагание и прогнозирование, которые обеспечивают эффективность и придают деятельности целенаправленный, избирательный характер. Эта связь указывает на творческое переосмысление опыта в решении профессиональных задач и противоречий для коррекции процессов принятия решений и целеобразования. Во-вторых, смысловая регуляция проявляется в согласованности целей и средств с мотивацией, потребностями, ценностями и установками. Их результаты и развивающая – творческие методы соответствуют потребностям самоактуализации, ценностям и активно-преобразующей позиции. У неуспешных рассогласованы декларируемые ценности с целями, результатами и методами, деятельности.

6. Смысловые установки успешных преподавателей влияют на становление системы самоуправления деятельностью, переход к которой обусловлен потребностью в высоких результатах. Они идут навстречу профессиональным проблемам, стремясь к осмысленной и активной деятельности с преобладанием самодетерминации. Их система самоуправления – это целенаправленная и творческая деятельность на основе анализа, оперативного изменения целей и средств, осознанных действий. Саморегуляция, свойственная деятельности неуспешных преподавателей, осуществляется не через внутренние смысловые образования, а через реакцию на внешнее расхождение результата с собственным стереотипным эталоном. На него, как «норму», по гомеостатическому принципу ориентированы большей частью случайные действия, поскольку отсутствуют осознанные

образы конечной цели и действий, целеобразование и рефлексивный анализ деятельности.

Таким образом, поставленные в исследовании задачи были полностью реализованы, теоретически выдвинутые гипотезы нашли свое практическое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сонин В.А. Психолого-педагогическая проблема профессионального менталитета учителя. Смоленск, 1998
2. Молодиченко Т.А. Самоактуализация личности в педагогической деятельности. – Саратов, 2000.
3. Шампонов Р.М. К вопросу о самоактуализации личности учителя // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях. – СПб., 1999. с. 356-358
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1/ Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломова. М.: Педагогика, 1980. с.16-179
5. Кондратьева О.В. Психологические типы личности учителей как условие формирования профессионального стиля деятельности. Канд.дисс. Н.Новгород: НГПУ, 1986
6. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология, СПб, 1999, 409с.
7. Кузьмина Н.В., Реан А.А., Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: Рыбинск, 1993
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308с.
9. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.
11. Абульханова – Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии М.: РАГС, 1985. с.85-108.
12. Кон И.С. Социология личности. М.: Политиздат, 1967. 383с.
13. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: МГУ, 1984. 104 с.
14. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. Алматы: «Қазақ университеті», 2004. 312с
15. Джакупов С.М. Целеобразование в совместной деятельности. Автореф. канд. Диссертации. М.: 1985. - 22 с.
16. Насиновская Е.Е. Вопросы мотивации личности с позиций деятельностного подхода. // Психология в вузе. №1-2, 2003. с.216-226.
17. Столин В.В. Проблемы самосознания личности с позиции теории деятельности А.Н.Леонтьева // А.Н.Леонтьев и современная психология \ под ред. А.В.Запорожца и др. М.: МГУ, 1983. с.220-231
18. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.: МГУ, 1979. 150с.

- 19.Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: МГУ, 1983. 176 с.
20. Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., и др. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии №4 . 1979. с.35-45
- 21.Fransella F. Personaliti: Teory, Teasurement and Research. London,1981
- 22.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304с.
- 23.Рубинштейн С.Л.Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 224с.
24. Артемьева Е.Ю. Вяткин Ю.Г. Психосемантические методы описания профессии. // Вопросы психологии, № 3, 1986, с133-143
- 25.Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов у студентов. Докт. дисс. Кемерово, 2005
- 26.Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии Б.Ф. Ломов. – М.: Из-во «Наука, 1984. 448 с.
- 27.Выготский Л.С. Мышление и речь Л.С.Выготский // Общая психология. Тексты. Раздел III «Субъект познания». Вып.1. Познавательные процессы: виды и развитие. Ч.2.Под общей ред. В.В.Петухова. М.: Из-во МГУ, 1997. 514 с.
- 28.Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Л.С.Выготский. – М.: Педагогика , 1982. т.5 365 с.
- 29.Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. 487 с.
- 30.Леонтьев Д.А. Системно-смысловая природа и функции мотива // Вестник Моск.ун-та. Сер.14, Психология.1993.- №2. с.73-82.
- 31.Леонтьев Д.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие // Вестник высшей школы. 1989.- №11.- с.39-45
- 32.Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / А.Н.Леонтьев. Под ред. А.А.Леонтьева, Д.А.Леонтьева.- М.: Изд-во МГУ, 1994. 228 с.
- 33.Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т./А.Н.Леонтьев.-М.: Педагогика, 1983. Т.2 320 с.
- 34.Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность /А.Н.Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. 304с.
- 35.Асмолов А.Г.По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии.- М.: «Смысл», 2002.- 480 с.
- 36.Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К.Тихомиров. – М.:Изд-во МГУ, 1984. 272с.
- 37.Тихомиров О.К. Значение и смысл в процессе решения мыслительной задачи / О.К.Тихомиров, В.А.Терехов // Вопросы психологии. 1969 №4. с.66-84.

38. Психологические механизмы целеобразования / Отв. редактор О.К.Тихомиров.- М.:Изд-во «Наука», 1977.259 с.
39. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К.Вилюнас.- М.:Изд-во МГУ, 1976.143 с.
40. Вилюнас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации/ В.К.Вилюнас – М.: Изд-во МГУ, 1986.208 с.
41. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций /Ф.Е.Василюк // Психологический журнал. 1995. Т.16 №3.с.90-101
42. Василюк Ф.Е. Типология переживания различных критических ситуаций / Ф.Е.Василюк // Психологический журнал.1995. Т.16 №5 с.35-48.
43. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е.Василюк.- Изд-во МГУ, 1984.200 с.
44. Генисаретский О.И. Методологическая организация системной деятельности / О.И. Генисаретский // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании.- М.:1975. с.409-512.
45. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. – М.: Смысл, 1997. 336 с.
46. Братусь Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б.С.Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. – М.: Смысл, 1997. с. 67-91
47. Асмолов А.Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Б.В. Зейгарник, В.А.Петровский, Е.В. Субботский, А.У.Хараш, Л.С.Цветкова // Вопросы психологии. 1979. №4. с. 35-45
48. Асмолов А.Г. О предмете психологии личности / А.Г.Асмолов // Вопросы психологии. 1983.№3. с. 118-125
49. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г.Асмолов. – М.: Изд-во МГУ,1990. 367 с.
50. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С.Братусь.- М.: Мысль, 1988.301 с.
51. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С.Братусь // Вестник Московского Ун-та. Сер.14, Психология. 1981. №2 с.46-56
52. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б.С.Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н.Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н.Ждан, О.К.Тихомирова. – М.:Смысл, 1999. с.285-298
53. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – М.:Смысл, 1999. 487 с.
54. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения.- М.:1981. с.521

55. Леонтьев А.А. Смысл как психологическое понятие. – В сб.: Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М.: 1969. – с. 47-55
56. Психология самосознания: Хрестоматия / Ред.- сост. Д.Я.Райгородский. – Самара, 2000. 333 с.
57. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.- 448 с.
58. Абульханова – Славская К.А. Типология активности личности.- М.: 1980
59. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – М: Изд-во Моск. Ун-та, 1980.- 128 с.
60. Абульханова – Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.:1980
61. Климов Е.А. Психология профессий. М.:1996
62. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.:1996.- 308 с.
63. Могилевкин Е.А. Личностные факторы профессиональной карьеры государственных служащих. Автореф. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук – М.: РАГС, 1998, 28 с.
64. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 480 с.
65. Мурашко С.Ф. Акмеологические условия развития профессионального «Я» государственных служащих. Дис. на соиск. степ. канд. психол. наук – М.: 2000, 170 с.
66. Артемьева Е.Ю. Психосемантические методы описания профессии /Е.Ю.Артемьева, Ю.Г.Вяткин // Вопросы психологии. – 1986. - №3
67. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания / Дис.канд. психол. наук. – Л.:1980
68. Громыко Ю.В. Проектное сознание. Проектирование и программирование в образовании. М.: 1997
69. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования. // Высшее образование в России. 1997. № 1. с. 34-44
70. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М.: 1997
71. Краснов Ю.Э. Технология обучения в имитационно - деятельностной форме. Минск, 1998
72. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: 1994
73. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г. Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. // Вопросы психологии. – 2000. №3 с.57-66
74. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: Личностный аспект: Автореферат на соискание ученой степени доктора наук. М.,1995
75. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога: Докт.дис Л 1988
76. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Ин-т практ.психол.; Воронеж: НПО «МО-ДЭК»,1996
77. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания.

78. М.: Изд-во МЭИ, 1986.
79. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Докт. дис. М., 1995
80. Поваренков Ю.П. Психологическая концепция профессионального становления личности // Звезды ярославской психологии / Под ред. В.В. Козлова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. С. 195-218.
81. Фонарев А.Р. Психология личностного становления профессионала. М.: Ин-т психологии РАН, 1998
82. Маркс К, Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М.: Полит-издат, 1968.- 46.
83. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Наркомпрос, 1940.
84. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов: Хрестоматия / Под ред. Л.В. Винокурова. СПб.: Питер, 2001. С. 414-423.
85. Слободчиков В.И., Исаев Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995
86. Ильенков Э.В. Что такое личность? // Ильенков Э.Ф. Философия и культура. М.: Полит-издат, 1991. С. 387-414.
87. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психол. журн. 1988. Т.9. С. 120-128.
88. Василюк Ф.Е. Психология переживания М.: Изд-во МГУ, 1984
89. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Изд. корпорация «Логос». 1994
90. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М.: Изд-во Гос. научно-исслед. испытат. ин-та МО РФ, 1997.
91. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих / А.А. Деркач, С.А. Огнев. – Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 1998. – 297 с.
92. Гильбух Ю.З. Актуальные проблемы профессиональной психодиагностики. – Киев, 1977.
93. Деркач А.А. Психологические условия и факторы оптимизации личностно-профессионального развития государственных служащих регионального управления / А.А. Деркач, В.М. Дьячков. – М.: МААН, 1997. -22 с.
94. Бодалев А.А. О предмете акмеологии // Психологический журнал. – 1993. – т. 14, №5.- с. 73-79
95. Деркач А.А. Психология развития профессионала / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина, А.К. Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 125 с.
96. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. М.: 1970.
97. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
98. Деркач А.А. Психология развития профессионала / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина, А.К. Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 125 с.

99. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. / А.А.Деркач, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов. – М.: РАГС, 1998. – 250 с.
100. Байер И.В. Психолого-педагогическая технологии развития профессионализма кадров управления. / И.В.Байер, А.А.Деркач, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов и др. – М.:1997
101. Байер И.В. Рефлексивно-акмеологическая оценка качества обучения государственных служащих в процессе рефлексивно – инновационного образования / И.В.Байер, И.Н.Семенов, С.Ю. Степанов // Квалиметрия человека и образования: Методология и практика национальной системы оценки качества образования. – М.:1995
102. Семенов И.Н. Философско-методологические проблемы современной науки / И.Н.Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы философии. – 1982. - №4. – с.141-143
103. Семенов И.Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении / И.Н.Семенов, С.Ю.Степанова // Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев, 1983
104. Семенов И.Н. Рефлексивная культура как фактор развития творческой одаренности в процессе гуманизации непрерывного образования / И.Н.Семенов, А.Н.Тремасов // Интеллект, культура, образование. – Новосибирск, 1994. – с.87-88
105. Кузьмина Н.В. Творческий потенциал специалиста: Акмеологические проблемы развития // Гуманизация образования.- 1995.- №1
106. Ковалева Н.Б. Рефлексивно-позиционный подход к развитию творческого профессионализма // Материалы конф. «Творчество, рефлексия, культура». – Новосибирск, 1994
107. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. – М.:НИИОПП АПН, 1990
108. Алексеев Н.Г. Методологический анализ структуры эргономического знания. / Н.Г.Алексеев, И.Н.Семенов. Тез. докл. IV Междунар. конф. Стран-членов СЭВ по эргономике. – с.3-4
109. Бургин М.С. Структура инновационных процессов и характеристики инноваций // Инноватика образовательных технологий: Прилож. к междунар. междисциплинарному науч.-практич. журн. «Инновационная деятельность в образовании». – Красноярск, 1994.
110. Семенов И.Н. Методологические проблемы гуманитаризации непрерывного образования на основе рефлексивно-акмеологического подхода. Философские проблемы инновационной деятельности в образовании // Вопросы психологии.-1994.- №1. – с.20-29.
111. Степанов С.Ю. Методы рефлексивной психологии сотворчества в управлении коллективами и организации предпринимательской деятельности // Сб.спецкурсов по акмеологии и политической психологии. / Под ред. А.А.Деркача, Е.А.Яблоковой. – М.: РАУ, 1993.-

- с.10-14.
112. Степанов С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (наукопрактика интенсивного развития человека и организаций). – М.: Петрозаводск: Ин-т рефлексивной психологии сотворчества, 1996
 113. Варламова Е.П. Творческая уникальность человека как предмет психологического исследования // Современные проблемы воспитания и развития личности теория и практика / Е.П.Варламова, С.Ю. Степанов. – М.:1997.- с.11-13.
 114. Келли Дж. Психология личности: психология личностных конструктов. СПб, 2000
 115. Пахилько В.И., Федотова Е.О. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности. // Вопросы психологии, 1984, №3 с. 151-157
 116. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.:1999.- 512 с.
 117. Fransella F. Personaliti: Teory, Teasurement and Research. London,1981
 118. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. М.: 1080, 174 с.
 119. Грановская Р.М. Механизм психологической защиты у взрослых. - / Психология сознания. Хрестоматия. СПб. 2001.- с.258-266
 120. Петренко В.Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов. // Вопросы психологии. 1986, №4 с.133-143.
 121. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.,1975. с.150
 122. Столин В.В. Внутренние преграды и конфликтные личностные смыслы. Тезисы Ереванской региональной конференции Общества психологов. Ереван, 1980.
 123. Соколова А.Г., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах. М., 1995. с.375.
 124. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., Смысл: ИЦ «Академия», 202. – 412 с.
 125. Шампонов Р.М. Личность и ее становление в процессе социализации. Саратов, 2000, 909 с.
 126. Поваренков Ю.П. Психологическая концепция профессионального становления личности / Под ред. Козлова В.В. Ярославль, 2000. с.57-65.
 127. Кониная О.С. Экспресс-диагностика уровня психосоциального напряжения и его источников //Вопросы психологии, 1995, №3, с.119-132.
 128. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы, М., 1999, - 512.
 129. Роджерс Н. Творчество как усиление себя. -/Теоретические основы подготовки социальных работников, М.,1992. с.315
 130. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащегося. М.: 1990, 565 с.
 131. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб, 1993, 394 с.

132. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: 1988 - 473 с.
133. Шмелев А.Г., Пахилько В.И., Козловская – Тельнова А.Ю. Практикум по экспериментальной психосемантике. М.: - 286 с.
134. Якунин В.А., Лионов Е.Н. Психология педагогической деятельности. Л.: 1990, 387 с.
135. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону. 1997, 432 с.
136. Реан А.А. Психологическая педагогическая деятельность, Ижевск, 1994, 565 с.
137. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию. Киев «Ника-Центр», 1997, 125 с.
138. Klin G.S. Perception, motives and personality. N.Y., 1970
139. Фрейд З. Психология бессознательного.- М.: 1989
140. Перлз Ф. Практикум по гештальттерапии. СПб. «Петербург – XXI век», 1995. 448 с.
141. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-Бук: Ваклер, 2002. 300 с.
142. Дилигенский Г.Г. Проблемы теории человеческих потребностей // Вопросы философии. № 2. 1977. с.111-123
143. Додонов Б.Н. Эмоции как ценность. М.: Политиздат. 1978. 272 с.
144. Патлева Е.Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации // Вестник Московского университета. Сер.14 Психология. № 4. 1983. с.23-33
145. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. 1996. с.35-44
146. Тихомиров О.К. Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии // Психологические механизмы целеобразования. М.: Наука. 1977. с.5-20
147. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. М.:1984. 335 с.
148. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. Алма-Ата, 1992. 192 с.
149. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека, характеристика и условия достижения. – М.: Флинта, Наука, 1998.- 168 с.
150. Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и рефлексивная практика. // Рефлексивные процессы и творчество: Тез. докл. и сообщ. к Всесоюзн. конф. 3-5 апреля 1990 г.- Новосибирск, 1990 – ч.2. – с.3-8.
151. Васина Н.В. К вопросу об индивидуально-психологических особенностях возрастной динамики творческой продуктивности профессиональной деятельности. – М.: 1996
152. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.:2000. 217 с.

Матрицы корреляций между звеньями системы самоуправления в группах успешных и неуспешных преподавателей

	1	2	3	4	5	6	7	8
1	-	0.78	0.20	0.41	-0.24	0.32	0.19	0.21
2		-	0.6	0.06	0.76	0.64	0.08	0.31
3			-	0.5	0.23	0.30	0.19	0.41
4				-	0.24	0.17	0.52	0.01
5					-	-0.21	0.24	-
6						-	-0.02	0.72
7							-	0.21
8								-

Приложение 1

	1	2	3	4	5	6	7	8
1	-	0.13	0.05	-0.20	-	0.59	0.18	0.24
2		-	0.6	0.06	0.76	0.64	0.08	0.31
3			-	0.5	0.23	0.30	0.19	0.41
4				-	0.24	0.17	0.52	0.01
5					-	-0.21	0.24	-
6						-	-0.02	0.72
7							-	0.21
8								-

Приложение 2

Монография

Смысловые образования личности преподавателя вуза

формат 60/84/8 8,4 п.л.

Тираж 150 экз.

Заказ № 412

Отпечатано в типографии Appazov Print

Г. Нур-Султан