

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

**Аналитические материалы
и эмпирические исследования
молодых ученых**

Сборник научных статей

Минск 2002

витальных интересов человека. Потребность в свободе, самоактуализации, самореализации, психическом комфорте, социальном успехе, признании, любви, сохранении своей системы ценностей — это относится к витальным интересам личности. На наш взгляд, данному списку следует добавить потребность в свободе распределения своего времени и сохранении своей системы ценностей.

Вопрос первый в том, какие именно интересы объективно относятся к витальным, а какие уже не являются таковыми. Вопрос является принципиальным, так как «защита витальных интересов» в данном случае есть критерий оценки *лени*, различения положительной и отрицательной *лени*.

Второй вопрос состоит в определении того, какой именно уровень проявления *лени* достаточен для защиты витальных интересов, а какой — уже избыточен.

Вопрос третий рассматривает объективность отнесения тех или иных потребностей к витальным.

Рассмотренные теоретические аспекты определяют актуальность организации научных исследований феномена *лени* с психологических позиций.

Литература

1. Аникин В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М., 1989.
2. Бернс Д. Хорошее самочувствие. М., 1995.
3. Ганзел В. А. Систематизация психических состояний // Системные опирация в психологии. Л., 1984.
4. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1999.
5. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань, 1991.
6. Психические состояния. Хрестоматия. СПб., 2000.

А. В. Музыченко

КОРЕЛЯЦИОННЫЕ И ФАКТОРНЫЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Цель нашего исследования состоит в отражении динамики профессионального самосознания будущих психологов в процессе обучения на курсах переподготовки. Согласно построенной нами гипотетической теоретической модели профессионального самосознания будущих психологов [1], принципам, исходящим из концептуальных оснований

формирования и изучения профессионального самосознания, мы определили психодиагностическую модель профессионального самосознания ведущих психологов, с помощью которой решали следующие задачи:

1. Вызвать отличия в составляющих профессионального самосознания педагога и начинающего психолога.

2. Установить значимость изменений в профессиональном самосознании обучающихся за период переподготовки, где в качестве независимой переменной рассматривается педагогическое воздействие.

II. Проследить корреляционные связи между выделенными составляющими профессионального самосознания для изучения структуры изучаемого феномена.

Негю в проведении констатирующего эксперимента приняло участие 288 слушателей курсов переподготовки по специальности «Практическая психология», имеющих высшее педагогическое образование. Основной диагностический блок, представляющий собой комплекс методов (пять стандартизированных и нестандартизованных «Экспресс-тестов о профессиональном Я») для измерения 45 выделенных нами контрольных переменных, был получен при выборке 150 испытуемых: 41 слушатель, начинающий обучение, из которых 32 продолжают педагогическую деятельность и 49 работают практическими психологами в системе образования; 64 слушателя заканчивают обучение, из них 42 продолжают педагогическую деятельность и 32 работают практическими психологами. Возраст испытуемых от 21 до 50 лет: 52 % составляет возраст от 21 до 30 лет, 36,66 % — от 31 до 40 лет и 11,33 % — от 41 до 50 лет. 69,33 % испытуемых — слушатели АПО; 19,33 % — Индубского ИПК; 8,66 % — Гродненского ИПК; 2,66 % — ГИУУ.

Перед сравнительным анализом моделей, построенных на основе корреляционного анализа, были рассмотрены возрастно-деятельностные характеристики испытуемых отмеченных групп, тенденции в общей направленности личности. Анализ количественных показателей характеристики испытуемых по возрасту, общему и психолого-педагогическому стажу работы позволил отметить:

— группу педагогов, начинающих обучение, составляют большинство испытуемых (65,63 %) в возрасте от 21 до 30 лет, имеющих стаж педагогической деятельности не более 5 лет;

— психологи, начинающие обучение, имеют относительно равномерное распределение по возрасту в интервале от 21 до 30 и от 31 до 40 лет (40,54 % и 43,24 % соответственно) и больший стаж педагогической деятельности в интервалах от 6 до 10, от 11 до 15 и свыше 16 лет, чем группа педагогов начинающих обучение;

— педагоги, начинающие обучение, имеют наименьший по сравнению со всеми представленными группами возрастной контингент попытуемых в интервале 41—50 лет (3,13 %), но наибольший — в интервале свыше 16 лет (25 %);

— психологи, заканчивающие обучение, имеют относительно равномерное распределение по отмеченным показателям.

Психологи, начинающие и заканчивающие обучение, имеют, как правило, стаж работы в качестве практического психолога системы образования от 0 до 5 лет (94,59 % и 93,87 %).

Возрастно-профессиональные особенности позволяют отметить, что обучающиеся психологи находятся в стадии адаптации к новой профессиональной деятельности, имея уже достаточно большой педагогический стаж. Структурирование профессионального самосознания в каждый возрастной период сопровождается различными принципами. Так, 30—35-летний возраст характеризует новизна мышления, динамичная смена профессиональной позиции, к 50-ти годам формируется опора на прежний профессиональный опыт, способность к обобщению [3, с. 18].

Рассматриваемые группы проанализированы нами по направленности личности — одному из программирующих ее свойств (по Б. Г. Ананьеву). Помимо обработки анкетных данных посредством ключа, мы использовали 27 %-й отсчет нижних и верхних значений выборки для выявления полюсных тенденций. Группы различаются следующим образом:

— группа педагогов, начинающих обучение, имеет в своем большинстве средние показатели направленности на себя, общение и дело;

— психологи, начинающие обучение, имеют высокую направленность на себя и низкую — на общение, тогда как психологи конца обучения — довольно низкие показатели направленности на себя;

— педагогов, заканчивающих обучение, несколько ниже направленность на деятельность, по сравнению с начинающими обучение, и выше направленность на общение. В этом наблюдается сходство с психологами конца обучения.

Исходя из возрастно-профессиональных особенностей, можно предположить, что:

— как наиболее «молодая» по возрасту и педстажу группа педагогов, начинающих обучение, не имеет ярко выраженных низких и высоких показателей направленности по видам, что указывает на несформированность явных приоритетов в направленности личности;

— высокая направленность на себя психологов, начинающих обучение, возможно связана с желанием смены профессиональной дея-

способности для полноценной самореализации или с поиском средств самореализации и характеризуется некоторой интровертированностью в период самоопределения, анализа своих сильных и слабых сторон в профессионала, следствием чего является низкая направленность на общение;

— условия обучения позволяют обучающимся найти пути самореализации, т. е. выработать определенную профессиональную позицию практического психолога, что отражается в снижении направленности на себя к концу обучения;

— психологическое образование педагогов изменяет акценты профессиональной деятельности от предметной направленности к личностно-ориентированной (снижение направленности на себя и повышение на общение).

Данные предположения могут отражать некоторые общие тенденции в процессе осознания себя как профессионала в период обучения разных возрастных и профессиональных когорт в обучающихся. Исходно, гипотезы требуют подтверждения.

Анализируя корреляционные связи контролируемых переменных по группам с учетом их особенностей, мыслитель и описали различные модели профессионального самосознания будущих психологов (рис. 1-4). Так как ранг ценностей обратно пропорционален рангу других переменных, то знак корреляции в модели изменен на соответствующий.



Рис. 1. Модель профессионального самосознания педагогов, начинающих обучение

Сравнительный анализ связующих особенностей взаимосвязей, составляющих профессионального самосознания каждой из представленных групп, позволил дать следующие содержательные характеристики.

Модель профессионального самосознания педагогов, начинающих обучение, состоит из:

— направленности на общение как альтруистически-рациональную, выражающееся в отзывчивости, стремлении к сотрудничеству (отрицательную корреляцию значимости интересной работы и направленности на общение можно рассматривать как результат осознания в тач педагогического взаимодействия и отторжения деятельности предметника);

— высокого уровня самоотношения, характерного для педагогов и не требующего такого подкрепления, как наличие друзей [4 с. 245—246] (из ценностей общения положительно коррелирует именно абстрактная ценность);

— внутреннего стремления к самореализации и рефлексивности в ситуации затруднений в деятельности. Общей переменной в корреляционной цепи является чуткость как личная ценность. С повышением значимости чуткости связана направленность на общение за счет снижения направленности на себя. В иерархической структуре профессионального самосознания педагогов начала обучения значимое положение занимают направленность на общение, направленность на себя, интегральное самоотношение, однако между собой они корреляционно не связаны. Отмеченное вполне отражает специфику периода адаптации к педагогической деятельности.

Модель профессионального самосознания психологов, начинающих обучение, более развернута в своей конструкции, что связано, на наш взгляд, с большей проблематизацией профессионального поля деятельности, возможно побудившей к смене профессии (см. рис. 2). В качестве связующих звеньев выделяются: направленность на себя, общение и интегральное самоотношение. Высокая направленность на себя, проявляющаяся в сравнительном анализе количественных характеристик направленности личности этой группы, в модели положительно связана со стремлением к свободе, общественному признанию, интересной работе и отрицательно — со сформированным уровнем саморазвития. Этот факт в сочетании с наличием отрицательной связи интегрального самоотношения и общественного признания, интересной работы, отрицательной связи направленности на дело и общественного признания оказывает влияние на защитный характер направленности на себя, на трудности самореализации в профессиональной деятельности. Направленность на общение связана со значимостью эффективности в делах, осознанностью их зависимости. То, что эффективность в деятельности рассматривается испытуемыми именно через направленность на общение, указывает отрицательная корреляция с направленностью на дело. Направленность на общение имеет в данной группе

этой специфику: отрицательную корреляцию с честностью здесь можно интерпретировать как гибкость, признание многообразия концепций, отрицание принципиальности. Направленность на дело по всей вероятности отражает специфику психолого-педагогической деятельности в современных экономических условиях: значимость счастья других при отсутствии общественного признания и следовательно эффективности в деятельности в целом, невозможности совмещения деятельности с развлечениями.

Данная модель иллюстрирует как объективные, так и субъективные причины неадаптированности в профессиональной деятельности, а также самоопределения.

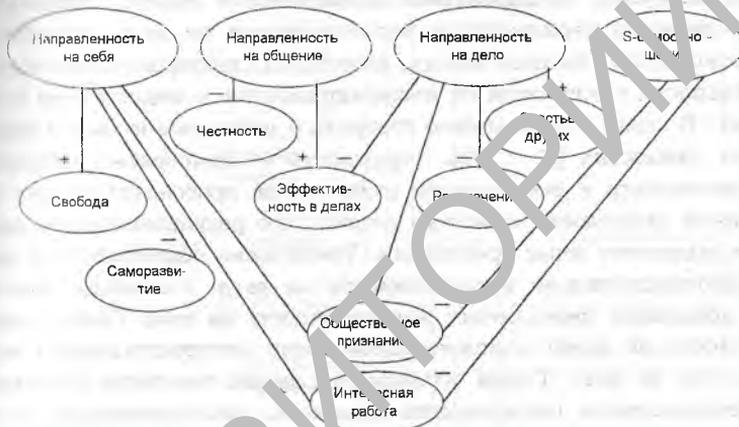
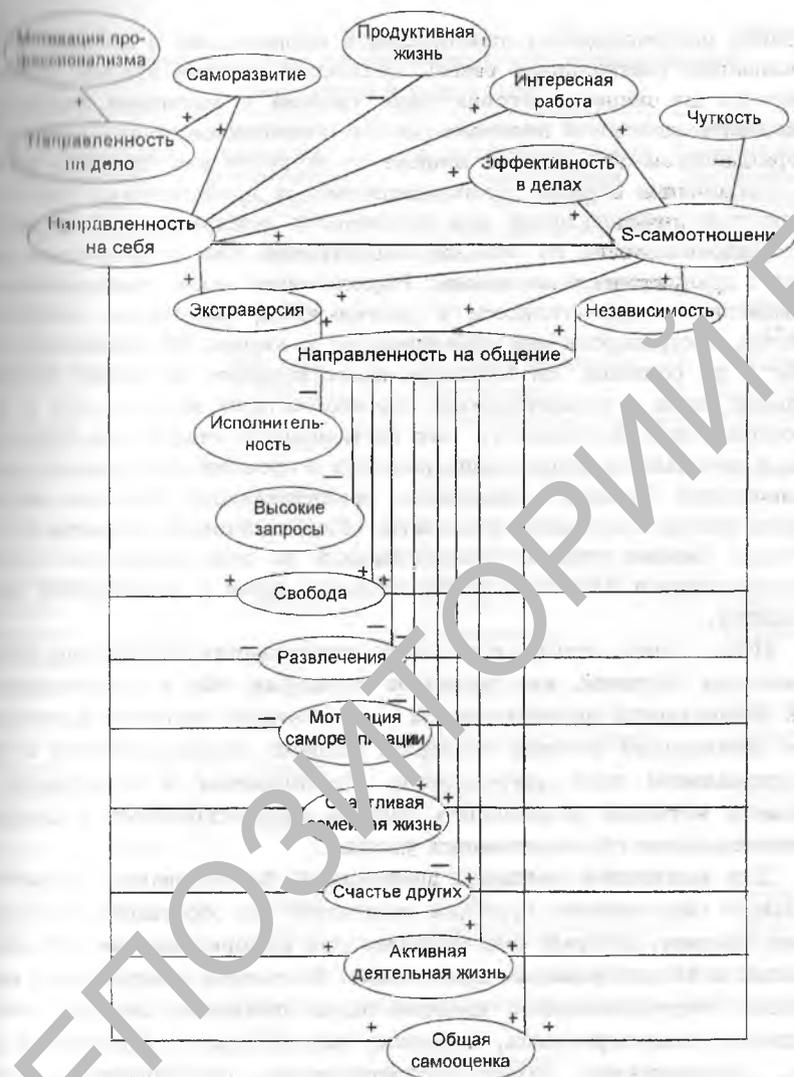


Рис. 2. Модель профессионального самосознания психологов, начинающих обучение



Рис. 3. Модель профессионального самосознания педагогов, заканчивающих обучение



ис. 4. Модель профессионального самосознания психологов, заканчивающих обучение

Направленность на себя, направленность на общение и интегральное самоотношение положительно связаны с ценностью свободы, активной деятельной жизнью, общей самооценкой и счастливой семейной жизнью, что иллюстрирует факт самопринятия, аутентичности и

отчасти подтверждается отрицательной корреляцией с мотивом самореализации (актуальным ранее), ценностью счастья других. Направленность на общение отрицательно связана с высоким уровнем исполнительности и положительно — с независимостью. Уровень интегрального самоотношения зависит от чуткости как ценности-средства, увеличение обратно пропорционально и положительно связано с ценностью независимости как способности действовать самостоятельно. Направленность на себя не эгоцентрична. Она отрицательно связана с продуктивностью жизни. Рефлексивная связь, самореализация способствуют эффективности в деятельности, обретению интересной работы, экстраверсии как обращенности к людям. Направленность на себя и на общение, интегральное самоотношение не имеют положительной связи с развлечениями. Это способствует мобилизации к профессиональной деятельности как следующей стадии самоопределения и начальному этапу самовыражения в процессе профессионального становления. Именно у психологов, заканчивающих обучение, мы находим общую самооценку в качестве общей значимой переменной снизу звеньев модели. Направленность на себя приобретает статус самореализации благодаря положительной связи с показателем саморазвития.

Итак, модель профессионального самосознания психологов, заканчивающих обучение, как результат осознания себя в профессиональной деятельности может являться определенным эталоном-ориентиром для организации условий обучения, условий самоопределения в профессиональном поле деятельности. Противоречия и затруднения в процессе обучения начинающих должны предвосхищаться в процессе проектирования образовательных условий.

Для выявления значимых факторов в формировании профессионального самосознания будущих психологов мы обратились к факторному анализу, который был проведен при выборке тех же 150 испытуемых и 45 контрольных переменных. К перечню контрольных переменных корреляционного анализа были добавлены шкалы самоотношения: самоуверенность, ожидание положительного отношения других, самопринятие, самопоследовательность, самообвинение, самоинтерес, самопонимание. На основе статистических показателей факторного анализа нами были выделены и названы 15 факторов для модели профессионального самосознания педагогов и психологов безотносительно периода учебы. Исходя из суммарного показателя составляющих фактора, мы проранжировали факторы следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

**Значимые факторы профессионального самосознания
педагогов и психологов**

Значимые факторы профессионального самосознания педагогов	Суммарный показатель составляющих фактора	Ранг	Значимые факторы профессионального самосознания психологов	Суммарный показатель составляющих фактора
Профессиональное самоотношение	3.116776	1	Профессиональное развитие	8.691783
Ориентация к саморазвитию	3.101799	2	Позитивное самоотношение	3.142147
Возрастно-деятельностное становление	2.811259	3	Возрастно-деятельностное становление	2.743044
Притязания	2.802714	4	Притязания	2.711434
Сензитивность в общении	2.36467	5	Сензитивность в общении	1.766479
Самореализация в общении	2.270189	6	Самореализация в общении	1.536419
Самостоятельность	1.99145	7	Саморегуляция	1.44804
Максимальное использование своих возможностей	1.970256	8	Максимальное использование своих возможностей	1.346319
Активное эмоциональное взаимодействие	1.966771	9	Креативность	1.333849
Самодиализ	1.886019	10	Ожидание положительного отношения других	0.855796
Антиутилитарная ориентированность	1.379543	11	Личностный фактор	0.852475
Сензитивность в общении	1.2289	12	Уверенность	0.851579
Комфорт в деятельности	1.29273	13	Терпимость	0.819637
Саморегуляция	1.27004	14	Стремление к независимости	0.813783
Уверенность	0.999916	15	Комфорт в деятельности	0.785401

Значимые факторы и их связь на основе общей переменной позволяют построить следующие схемы профессионального самосознания [рис. 5—6].

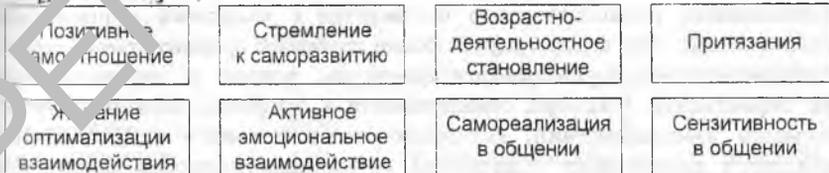


Рис. 5. Значимые факторы и их связь в профессиональном самосознании педагогов

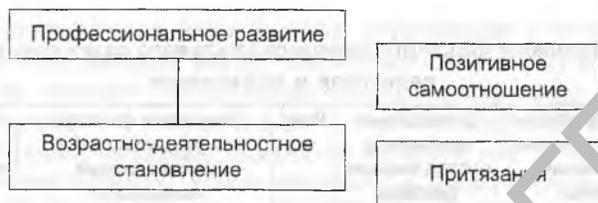


Рис. 6. Значимые факторы и их связь в профессиональном самосознании педагогов

В схеме профессионального самосознания педагогов относительно равномерно по весовой нагрузке выступают факторы: позитивное самоотношение, стремление к саморазвитию, возрастно-деятельностное становление и признание. Несколько ниже весовая нагрузка взаимосвязанных общими переменными факторов: желания оптимизации взаимодействия, активного эмоционального взаимодействия, самореализации в общении, сензитивности в общении. Желание оптимизации и активного эмоционального взаимодействия связаны ценностью активной деятельной жизни; направленность на общение обеспечивает связь активного эмоционального взаимодействия и самореализации в общении, которую в свою очередь связывает с сензитивностью в общении ценность — средство — чуткость.

Наиболее значимым фактором в структуре профессионального самосознания обучающихся психологов является профессиональное развитие, состоящее из совокупности таких ценностных и возрастно-деятельностных характеристик, как направленность на дело, самопонимание, общая самооценка. Профессиональное развитие и возрастно-деятельностное становление связаны посредством переменной возраста. Вторым по значимости фактор в структуре — это позитивное самоотношение, выражающееся в показателе интегративного самоотношения: самоуверенности, самопринятия и пр. Фактор признаний включает мотивы признания, самореализации и профессионализма.

Сравнивая факторные модели педагогов и психологов, следует определить акцент на самореализацию в деятельности общения у педагогов и акцент на осознание смысловых аспектов профессиональной деятельности психологов, что согласуется с моделями корреляционного анализа. Это иллюстрирует более глубокий сравнительный анализ содержательных характеристик факторов, исходя из составляющих их переменных. Факторы сензитивности в общении, желания оптимизации взаимодействия, активного эмоционального взаимодействия педагогов качественно отличаются от схожих факторов психологов. Сензитивность в общении педагогов основывается на ожидании положительного отношения других и ценности чуткости, тогда как сензи-

любовь и общении психологов определяется экстравертированностью, эмоциональной чуткости и честности, что выражает большую действительность, аутентичность.

Чтобы отметить влияние независимой переменной педагогического образования и образовательных условий в процессе переподготовки на основные факторы профессионального самосознания обучающихся, мы провели сравнительную характеристику результатов факторного анализа тех же переменных испытуемых, начинающих и заканчивающих обучение. Ранжирование факторов позволило расположить их в таблице 2.

Таблица 2

Значимые факторы профессионального самосознания будущих психологов, начинающих и заканчивающих обучение

Значимые факторы профессионального самосознания, начинающих обучение	Суммарный показатель составляющих фактора	Ранг	Значимые факторы профессионального самосознания, заканчивающих обучение	Суммарный показатель составляющих фактора
Взаимоотношение	3.063796	1	Профессиональное развитие	6.548574
Возрастно-деятельностное становление	2.541076	2	Позитивное самоотношение	4.040106
Притязания	2.463269	3	Самоуверенность	2.47963
Креативность	1.893431	4	Креативность	2.074736
Конструктивное взаимодействие	1.469165	5	Стремление к самореализации в общении	1.861431
Уверенность	1.406715	6	Конструктивное взаимодействие	1.821078
Самореализация в общении	1.39145	7	Притязания профессионализма	1.61613
Саморегуляция	1.36926	8	Возрастно-деятельностное становление	1.440583
Притязания профессионализма	1.3586	9	Ценность самоконтроля и внутреннего равновесия	1.343521
Самооценка профессионального развития	1.339776	10	Ответственность	1.260987
Максимально использование своих возможностей	1.186242	11	Потребность в друзьях	0.864922
Интрапсихическая устойчивость	0.839622	12	Высокие запросы	0.827350
Самообвинение	0.723073	13	Аккуратность	0.772440

Исходя из суммарных показателей составляющих факторов и общих переменных, можно построить следующие схемы (рис. 7–8).

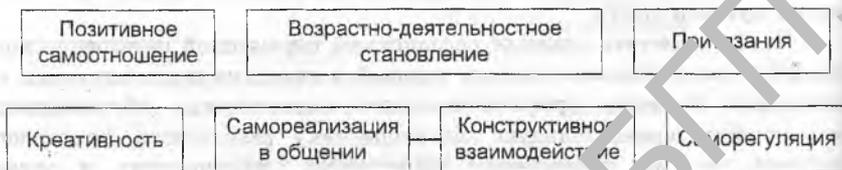


Рис. 7. Значимые факторы и их связь в профессиональном самосознании начинающих обучения

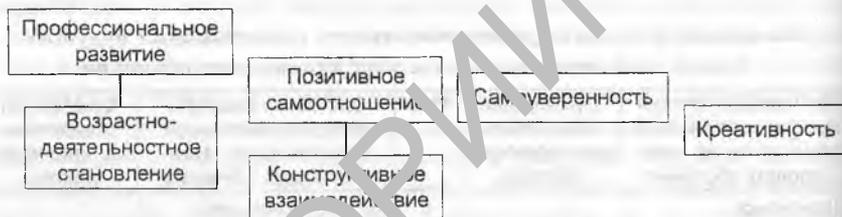


Рис. 8. Значимые факторы и их связь в профессиональном самосознании заканчивающих обучение

Данные схемы позволяют расставить акценты в факторной структуре профессионального самосознания начинающих и заканчивающих обучение. Можно зафиксировать факт обретения самоуверенности к концу обучения. Фактор позитивного самоотношения получает связь с фактором конструктивного взаимодействия посредством переменной самоинтереса. Профессионально-деятельностный аспект становится личностно значимым. В начале обучения фактор конструктивного взаимодействия имеет целевой контекст самореализации, а в конце обучения — раскрывается, на наш взгляд, через обретение рефлексивности в профессиональной деятельности: показатель самоинтереса получает связь с общей личностной направленностью.

Схемы позволяют предположить наличие общих значимых механизмов в процессе формирования профессионального самосознания будущих психологов, в который входит формирование позитивного самоотношения, направленности на конструктивное взаимодействие, креативности. Для обеспечения становления профессионального самосознания у начинающих обучение важна направленность на саморазвитие обучающихся, определенный уровень притязаний на достижение профессионализма. Результатирующей формирующей профессионального самосознания в процессе обучения является его целостность, взаимопроникновение рефлексивных компонентов, направленности на конст

руктивное взаимодействие, на профессиональные ценности. В качестве рефлексивных компонентов в факторных моделях рассматривается Я-фактор, самоинтерес.

Литература

1. Музыченко А. В. Гипотетическая теоретическая модель формирования профессионального самосознания практического психолога // Теоретические модели современных педагогических явлений: Исследования молодых ученых: Сб. науч. тр.: В 2 ч. / Под ред. проф. В. В. Пальчевского. Мн., 2000. Ч. 2. С. 141—151.
2. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: Учеб. пособие для студ. вузов и практ. работников. М., 2000.
3. Практическая психология / Под ред. Т. К. Кутушкиной. СПб., 1998.
4. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. М., 1998.

Н. Е. Антипова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

Проблема художественного сознания, его становления, выделения типологий — это проблема различных областей знания: психологии, философии, искусствоведения, психологии искусства. Она является одной из не раскрытых до конца и неизученных проблем, вызывает интерес и споры у представителей разных направлений и школ.

Анализируя философско-психологический аспект проблемы художественного сознания, мы будем опираться на базисное представление о сознании, его общественной природе, смысловой организации, структуре в рамках культурно-исторического, деятельностного, смыслового и феноменологического подходов. Это позволит дать определение художественному сознанию как самостоятельной организации, как части сознания, выделить его структуру, смысловое пространство, предположить типологию.

Психология рассматривает сознание как свойственный человеку способ отношения к объективной действительности, опосредствованный всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей (У. Джемс, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов и др.).

В рамках культурно-исторической теории сознание определяется как сложное, системное, обладающее культурно-исторической природой обращение знаковых и символических средств, имеющее как различ-