

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии
Специальность 050706.65 Педагогика и психология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

и.о. зав.кафедрой _____ ПСИХОЛОГИИ
(полное наименование кафедры)

Н.А.Старосветская
(И.О.Фамилия)

(подпись)

« _____ » _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа
**ЦЕННОСТИ ПРОФЕССИИ В СТРУКТУРЕ
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Выполнил студент группы

535

(номер группы)

Андряшина Оксана Александровна

(И.О.Фамилия)

(подпись, дата)

Форма обучения

очно-заочная

Научный руководитель:

к.пс.н., доцент А.А. Дьячук

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

(подпись, дата)

Рецензент

к.пс.н., доцент В.Н.Бутенко

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

(подпись, дата)

Дата защиты 23.06.2015

Оценка _____

Красноярск
2015

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ ценностей профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогических вузов.....	7
1.1 Подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности.....	7
1.2 Структура и функции ценностно-смысловой сферы личности.....	17
1.3 Ценности и смыслы профессиональной деятельности.....	30
1.4 Ценности профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогического вуза	41
Выводы по Главе 1.....	54
Глава 2. Эмпирическое исследование ценностей профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогического вуза.....	56
2.1 Организация и методы исследования	56
2.2 Анализ результатов эмпирического исследования ценностей профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогического вуза.....	63
Выводы по Главе 2.....	80
Заключение.....	83
Библиографический список.....	87
Приложения.....	92

Введение

Актуальность исследования. Реализация новых приоритетов в сфере образования, новые требования к качеству педагогической практики ведут к переосмыслению её содержательно-процессуальных основ, а также обретение смыслов профессиональной деятельности, обеспечивающих полноценное личностно-профессиональное развитие педагога, способного сознательно и ответственно строить педагогическую деятельность в развивающемся образовательном пространстве, проявляя активную жизненную и профессиональную позицию. Установка на развитие педагогического потенциала конкретизируется в ФГОС, которые являются основополагающими в повышении качества и эффективности образования.

На практике у выпускников школ процесс принятия решения о выборе профессии часто бывает продиктован приоритетом внешних статусных ценностей, также характерно слабое знание своих способностей и возможностей. Учащиеся школ и даже студенты либо принимают не до конца осознанное решение относительно профессионального выбора, либо находятся в состоянии неопределенности вплоть до окончания обучения в вузе, что в последующем препятствует успешному профессиональному самоопределению и самореализации. Особенно остро эта проблема касается выпускников-педагогов, которые редко трудоустраиваются по получаемой профессии.

Осмысленный выбор педагогической профессии, осознание её ценностей и смыслов в процессе обучения в вузе и последующей работы в школе являются необходимыми условиями для успешной реализации личности в профессии, т.к. наилучшим образом определяют её направленность, мотивации и потребности. Также ценностно-смысловые ориентации будущего учителя служат в дальнейшей профессиональной деятельности специфическим ценностным эталоном для его учеников,

поэтому от деятельности учителя в немалой степени зависит состояние общества и динамика его изменений.

Проблема исследования заключается в том, что в настоящее время недостаточно изучено, как представлены ценности профессии в ценностно-смысловой сфере студентов педагогических вузов, какова их структура.

Исследованием ценностно-смысловой сферы занимались Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.С. Братусь, Ф.Е.Василюк, Д.А. Леонтьев, А.С.Шаров, А. Адлер, В. Франкл, Р. Мэй, А. Маслоу, И. Ялом, А.Н. Леонтьев и др. Ценности педагогической деятельности изучали А.А. Реан, Л.М. Митина, А.М. Булынин А.К. Маркова, Н.А.Асташева, Н.Н. Никитина, В.П. Зинченко, З.И. Равкин, И.Ф.Исаев и др.

Цель исследования – изучить особенности ценностей профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогического вуза.

Объект исследования – ценностно-смысловая сфера студентов педагогического вуза.

Предмет исследования: ценности профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогического вуза.

Гипотеза исследования: ценности профессии меняются в зависимости от года обучения и профиля обучения студентов педагогического вуза. На более старших курсах более значимыми становятся ценности содержания профессии, внутренние ценности.

Задачи:

1. Рассмотреть основные подходы к изучению ценностно-смысловой сферы на основе анализа психолого-педагогической и философской литературы.

2. Изучить с основные представления о структуре и роли ценностно-смысловой сферы.

3. Рассмотреть особенности ценностей и смыслов профессиональной деятельности.

4. Эмпирически исследовать особенности структуры ценностей профессии в ценностно-смысловой сфере студентов педагогического вуза.

Для проверки выдвинутых гипотез и решения поставленных задач были использованы **теоретические методы**: теоретический анализ философской, психологической, педагогической и научно-методической литературы.

Эмпирические методы: опрос («Ценностные ориентации» О.И.Моткова, Т.А.Огневой, «Квадрат ценностей» А.М.Булынина), психосемантический дифференциал: объектом изучения выступили «Я», «Учитель–Мастер (профессионал)», «Любимый учитель», «Нелюбимый учитель».

Методы математической обработки: корреляционный анализ r_s , Спирмена, сравнительный анализ с помощью критерия H Краскала-Уоллиса, U Манна-Уитни. Обработка результатов осуществлялась с помощью программы *STATISTICA v 6.0*.

Выборка и база исследования. В исследовании принимало участие 50 студентов в возрасте от 18 до 24 лет, обучающиеся I-V курсов филиала КГПУ им Астафьева в г.Железногорске: будущие педагоги, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» профили «Безопасность жизнедеятельности», «Начальное образование», «Иностранный язык», «Информатика».

Практическая значимость. Изучение ценностно-смысловой сферы у студентов педагогического вуза позволит выявить ценности и смыслы, которые они определяют в будущей профессии. От того, в каком ценностно-смысловом аспекте студенты принимают будущую профессию, зависит успешность их дальнейшей профессиональной и личностной самореализации, а поскольку учитель является ценностным эталоном для своих учеников, то и состояние, и динамика развития общества в целом.

Структура. Работа состоит из введения, двух глав: теоретической, включающей 4 параграфа, и практической, включающей 2 параграфа, заключения, списка из 62 источников и приложений.

Глава 1. Теоретический анализ ценностей профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогических вузов

1.1 Подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности

Категории ценностей и смыслов всегда интересовали человечество и исследовались в русле философии, этики, социологии, культурологии и психологии. В психологии ценностно-смысловая сфера наиболее широко раскрыта в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, Д.А. Леонтьева, А.С. Шарова и др. У большинства исследователей ценностно-смысловая сфера представляется как центральное образование личности, ее «ядро», которое задаёт направленность жизнедеятельности человека и определяет отношение «человек – мир».

При описании ценностно-смысловой сферы исследователи используют такие понятия, как «ценностные ориентации» (М.Рокич, М.С.Яницкий), «смысловое поле» (Г.В.Биренбаум, Б.В.Зейгарник), «смысложизненные ориентации», «мотивационно-смысловая сфера», «смысловая сфера личности», «смысловые системы», «смысловые образования» (А.Г.Асмолов), «обобщенные смысловые образования» (Б.С.Братусь), «личностные смыслы» (А.Н.Леонтьев). Все эти понятия даны в разных теоретических контекстах и используются авторами с целью систематизировать, структурировать ценностно-смысловую сферу, выбрать единицу для ее анализа. В связи с этим выделяют различные подходы к пониманию ценностей и смыслов и выделяют ряд аспектов: 1) вопрос о природе ценностно-смысловых образований; 2) изучение структурных элементов ценностно-смысловой сферы человека и их взаимосвязей; 3) проблема динамики и механизмов функционирования ценностно-смысловой сферы.

В психологии изучение ценностно-смысловой сферы берёт начало с работ В. Дильтея, по его мнению главным предметом «описательной» психологии является «душевная жизненная связь», которая определяет

ценности и идеи и содержит правила, которым подчиняются наши действия. Содержанием душевной жизни являются эмоции, чувства, представляющие собой личностное выражение ценности [10].

Э. Шпрангер высказывает мнение, что душа человека отражает не только субъективные ценности, определяемые эмоциями, но и объективные ценности, возникшие в исторической жизни, которые по своему смыслу и значению выходят за пределы индивидуальной жизни. Э. Шпрангер выделяет категорию смысла – смысловую связь как главное свойство душевной жизни и имеющее связь с ценностью. Он выделяет шесть типов индивидуальности в зависимости от их смысловой направленности: теоретический человек, экономический человек, эстетический человек, социальный человек, политический человек, религиозный человек [57].

Рассмотрим развитие представлений о ценностно-смысловой сфере в рамках различных теорий личности в психологии.

В бихевиорально ориентированных направлениях ценность и смысл как научные понятия исключены из терминологии, т.к. не поддаются непосредственному наблюдению. Однако в этих теориях в развитии представлений о личности выявляется общая тенденция – постепенное принятие идеи о социальной обусловленности поведения человека и, соответственно, выделении его смысловых детерминант [53].

А. Бандура в своей социально-когнитивной теории придерживается взгляда на человека как на активное существо, использующее когнитивные процессы, чтобы представлять события, предвосхищать будущее, выбирать направленные действия и взаимодействовать с другими людьми. В данном подходе осмысленность поведения человека связана со способностью определять, с какими явлениями окружающей среды он встретится, какую оценку он вынесет этим событиям и как организует их для последующего использования. А. Бандура выделяет такие важнейшие внутренние факторы, определяющие поведение, как саморегуляция и самоэффективность, которые функционируют при воздействии трех необходимых условий:

самонаблюдение, процесс вынесения суждений и активная реакция на себя. Эти процессы происходят благодаря имеющимся внешним образцам для сравнения и внутренним личным стандартам. Данные процессы детерминированы ценностью, которую сам человек придает своей деятельности и реакциями самооценки, приобретающими статус критерия поощрения и наказания в зависимости от реальных последствий [4].

Дж. Роттер в качестве основной смысловой детерминанты поведения выделяет ожидания, подразумевающие использование прошлого опыта для предсказания возможности дальнейшего получения подкрепления. Он выделяет две группы ожиданий: специфические – отражающие опыт конкретной ситуации, и генерализованные – отражающие опыт различных ситуаций и основанных на убеждении, что за определенными действиями последует позитивное подкрепление. Одно из таких генерализованных ожиданий – локус контроля. Эта личностная переменная отражает убеждения человека относительно того, в какой степени подкрепления зависят от его собственного поведения, а в какой – контролируются силами извне. Степень, с которой человек предпочитает одно подкрепление другому, автор определяет как «ценность подкрепления» [44].

Существенный недостаток бихевиоризма заключается в том, что смысл поведения выводится исключительно из воздействия окружающей среды, без учета субъективного мира человека и не позволяют понять личность в целом.

Данная теория подвергается критике в связи с неоднозначностью субъективных критериев ранжирования ценностей, а также с тем, что предпочтение тех или иных ценностей может быть связано с представлением об их абсолютной значимости для общества в целом или их субъективной важностью [25].

В психоанализе З. Фрейд отдаёт приоритет внутренним биологическим факторам развития личности, но при этом подразумевает ценностно-нормативную регуляцию поведения человека через «супер-эго», которое представляет собой хранилище как бессознательных, так и социально

обусловленных моральных установок, этических ценностей и норм поведения, служащих судьей или цензором деятельности и мыслей. У «супер-эго» три функции: совесть, самонаблюдение и формирование идеалов. Категория смысла рассматривается Фрейдом как двойственная: с одной стороны человеческое поведение имеет определенный (явный) смысл, с другой стороны, этот смысл детерминирован первичным (скрытым), истинным, смыслом. Стремление человека познать смысл своего существования является по Фрейду показателем психического нездоровья, т.к. объективно ни смысла, ни ценности жизни не существует, у человека есть лишь запас неудовлетворенного либидо [49].

Идеи Фрейда продолжил развивать А.Адлер в индивидуальной психологии, где важное место занимает концепция «социального интереса»: развитие личности и решение основных задач (работа, дружба, любовь) осуществляется в условиях конфликта между стремлением к власти, самоутверждению, доминированию, с одной стороны, и стремлением к общности, отношениям сотрудничества с другой, т.е. в условиях выбора ценностных альтернатив. Автор выделяет социальный интерес как существенный критерий психического здоровья. Это привело к появлению ценностных ориентации в психотерапии. Смысл жизни по Адлеру индивидуален, понять его можно только при комплексном изучении частных смыслов действий относительно жизненных целей. Эти цели, формируясь в раннем детстве, остаются в основном в бессознательном, направляя и мотивируя человека в течении всей жизни [1].

Как и Адлер, К.Г.Юнг рассматривает личность как целостное образование. Категорию смысла автор не выделяет, но подразумевает его в качестве задачи, которую человеку приходится решать в ходе индивидуации, обеспечивающей гармонию существования [58].

Э. Фромм отмечает потребность человека искать ответы на вопрос о смысле жизни и определять те нормы и ценности, в соответствии с которыми он будет жить. С миром человека связывают процессы ассимиляции

(приобретение и потребление вещей) и социализации (установление отношений с другими людьми). Соотношения и проявления этих процессов формируют тот или иной тип социального характера, который определяет направленность личности на соответствующую систему ценностей [51].

Д.А. Леонтьев указывает, что в работах классиков психоанализа содержатся почти все основные идеи, развитые в более поздних подходах к проблеме смысла [24].

В когнитивном направлении поведение субъекта определяют познавательные структуры, через которые человек воспринимает свое жизненное пространство. Поэтому смысл здесь рассматривается как исключительно внутренняя субъективная категория, как результат познавательной деятельности когнитивной сферы индивида [44].

Однако Дж. Келли в теории личностных конструктов акцентирует внимание на том, что человек не наблюдатель, он живет в мире и все конструкты порождаются постольку, поскольку они нужны человеку для его реальных взаимодействий с миром. Автор говорит о возможности человека по-разному относиться к событиям своей жизни и по-разному строить отношения с миром [18].

В работах экзистенциально-гуманистического направления категории ценностей и смыслов находятся в центре исследования. Субъективный психический опыт человека, его экзистенциальное состояние рассматриваются как основной источник информации о нем.

К. Роджерс в своей теории личности использует понятие «самость», которое определяет как организованную, подвижную, последовательную модель восприятия характеристик и взаимоотношений «Я», или самого себя, и вместе с тем систему ценностей, применяемых к этому понятию. Роджерс оперирует понятием «личностный смысл», под которым подразумевает отношение индивида к элементам собственного опыта, которое выражается в чувствах и формулируется в личностных конструктах. На начальных стадиях терапии личностные смыслы индивида являются неосознаваемыми,

ограниченными, статичными (неподвижность, застреваемость, локализация во времени), направленными к себе, как к объекту. В ходе терапии эти характеристики приобретают совершенно противоположные значения и показывают личность как целостную, аутентичную, открытую новому [40].

Категория «смысл» у А. Маслоу прослеживается в отношениях между потребностями индивида и ценностями, в его теории потребности выступают в качестве смысловых детерминант поведения и жизнедеятельности индивида. Они оказывают влияние на ценности – человек склонен переживать значимость тех вещей, которые могут удовлетворить наиболее значимые неудовлетворенные потребности [30]. По его выражению, выбранные ценности и есть ценности, при этом действительно правильный выбор – это тот, который ведет к самоактуализации [53].

Другой представитель гуманистической психологии Г. Олпорт не делает различия между ценностью и личностным смыслом. Ценность – это и есть личностный смысл и человек осознает ценность всякий раз, когда смысл имеет для него принципиальную важность. Личностные смыслы трансформируют привычки и умения из внешнего пласта личности в систему «Я». Процесс перевода внешних ценностей во внутренние, преобразование средств в цели и формирование на их основе личностных смыслов Г. Олпорт назвал «принципом функциональной автономии» [35].

Вопросы смысла существования выводит на первый план экзистенциальная психология. Личностный смысл рассматривается как детерминанта развития, поведения и деятельности.

И. Ялом описывает противоречие, которое пытается разрешить экзистенциальная психология: экзистенциальная концепция свободы утверждает, что никаких направляющих жизненных ориентиров не существует, за исключением тех, которые создает сам индивид, при этом человек нуждается в смысле, без которого он испытывает значительные страдания. Смысл – это ощущение значения, целостности, связанности

некоего порядка, соответственно поиски смысла подразумевают поиски связи [60].

В. Франкл под ценностями личности понимает так называемые «универсалии смысла», т.е. смыслы, присущие большинству членов общества, всему человечеству на протяжении его исторического развития. Субъективная значимость ценности должна сопровождаться принятием ответственности за ее реализацию. Смысл в теории Франкла представлен как объективная категория, он не изобретается человеком, а постигается в реальной действительности, поэтому выступает для человека как данность, требующая своей реализации. Человек стремится актуализировать смысл своей жизни больше, чем свои потребности и способности [48].

Система ценностей личности в американской психологии рассматривается как иерархия ее убеждений. М. Рокич в концепции человеческих ценностей определяет ценности как руководящие принципы жизни. Под ценностными ориентациями понимаются «абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определенным объектом или ситуацией, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочитаемых целях» [17, с. 15]. Он выделяет два типа ценностей: терминальные и инструментальные (ценности-цели и ценности-средства).

Ш. Шварц, обобщая опыт предшественников, определяет ценностные ориентации как интериоризированные личностью ценности социальных групп. В своей теории динамических отношений между ценностными типами автор выделяет две биполярные оси измерения:

- открытость изменениям, включающую ценности самостоятельности и стимуляции, в противоположность консерватизму, включающему ценности безопасности, конформности и традиций;

- самовозвышение, включающее ценности власти и достижений, в противоположность самотрансцендентности, включающей универсализм и доброту [17, с. 70].

Отечественная психология в изучении ценностей и смыслов по многим позициям схожа с западной гуманистической парадигмой. Ведущей характеристикой личности выделяется направленность, которая выступает в качестве смыслового отношения человека к объективной действительности.

Направленность рассматривается как системообразующее свойство личности, определяющее весь ее психический склад. Б.Ф. Ломов определяет направленность как отношение того, что личность получает и берет от общества (подразумеваются и материальные, и духовные ценности), к тому, что она ему дает, вносит в его развитие [27, с. 243]. Другой представитель отечественной психологии В.Н. Мясищев рассматривает направленность личности как «доминирующее отношение, соответствующее собственно направленности личности и связанное с решением ею вопроса о смысле собственной жизни» [33, с. 34].

Деятельностный подход, разработанный отечественными исследователями, стал принципиально новым для изучения ценностей и смыслов, т.к. эти психологические понятия раскрываются здесь через деятельность субъекта и его взаимодействие с окружающим миром, а не только через явления сознания (принцип единства сознания и деятельности).

Л.С. Выготский обратился к категории смысла в связи с изучением смысловой стороны речи. Он пришел к выводу, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. «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» [8, с. 14].

В отечественной психологии понятие «личностный смысл» начало разрабатываться А.Н. Леонтьевым. Личностные смыслы создаются в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и

тем, на что направлены его действия как на цель. Отношение мотива к цели порождает личностный смысл, при этом смыслообразующая функция принадлежит мотиву. Возникая в деятельности, смысл становится единицами человеческого сознания, его образующими [23, с. 164].

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

Ф.Е. Василюк в разработанной им «психологии переживания» рассматривает смыслопорождение как внутреннюю деятельность, обеспечивающую перенесение жизненных событий и восстановление равновесия. Смысл, как целостная совокупность жизненных отношений 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. Система ценностей выступает как психологический орган измерения и сопоставления меры значимости мотивов, соотнесения индивидуальных устремлений и надындивидуальной сущности личности [7].

В качестве единицы анализа структуры личности А.Г. Асмолов выделяет динамическую смысловую систему. Данная система определяется раскрытием всех видов связи между мотивами, личностными смыслами, установками, поступками и деяниями. 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 и верхняя ступень в установочной регуляции деятельности [3, с. 367].

Основными единицами сознания личности Б.С. Братусь считает смысловые образования, т.к. они определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к самому себе. Смысловые образования несут в себе две функции: первая – создание образа, перспективы развития, вторая –

нравственная оценка деятельности. Б.С. Братусь, говоря об осознанности и смысловых образованиях, 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 [5, с. 171].

В настоящее время в отечественной психологии наиболее фундаментально разработанной концепцией смысловой сферы личности является концепция Д.А. Леонтьева. Для объяснения сложного феномена смысла, он вводит понятие смысловой реальности, которая обуславливает смысловую регуляцию всей жизнедеятельности человека на различных психологических уровнях. В качестве единицы анализа автор 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 [25]. Смысловая сфера личности, по Д.А. Леонтьеву, имеет уровневую организацию: первый уровень смысловой регуляции обеспечивается личностными смыслами и смысловыми установками конкретной деятельности. Второй уровень образуют устойчивые смысловые конструкты и диспозиции личности. 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. Личностные ценности являются источником смыслообразования, автономным по отношению к конкретным ситуациям взаимодействия субъекта с миром [25].

А.В. Серый также считает систему смыслов иерархически организованной и выделяет уровни этой системы:

- биологически обусловленные смыслы неосознаваемой биологической адаптации организма к изменениям окружающей среды;

- смыслы потребностей - слабо осознаваемые, выражающие отношение мотива к цели;

- собственно личностные смыслы – устойчивые личностные образования, опосредующие всю жизнедеятельность человека, это ценностные ориентации, интегрирующие личность в условия социума;

- смысложизненные отношения человека – целостное восприятие человеком своей жизни как значимости, выполняют генерализацию и операционализацию смыслов нижележащих уровней, это смысложизненные ориентаций личности [42].

При разработке подходов к диагностике смысловой сферы, автор вводит понятие актуального смыслового состояния, под которым понимает совокупность генерализованных и актуализированных смыслов, размещенных во временной перспективе: значение прошлого опыта, осмысленность настоящего и осмысленность будущего [48]. Эти идеи согласуются с методологическим подходом к исследованию личностных смыслов Д.А. Леонтьева, направленным на выявление временной локализации личностного смысла как детерминанты общей осмысленности жизни [25].

При рассмотрении соотношения категорий ценности и смысла А.В. Серый указывает на двойственную природу этих феноменов: ценности являются критериями значимости и ориентирами деятельности индивида, они отражают личностные смыслы; смыслы же выражают отношение субъекта к объективной реальности и собственно наделяют предметы ценностным статусом [42].

Автор совместно с М.С. Яницким разрабатывает ценностно-смысловую парадигму исследования личности, где в качестве детерминанты личностного развития рассматривается уровень сформированности и зрелости ценностно-смысловой сферы. Процесс развития личности здесь понимается как формирование собственного и уникального, независимого внутреннего мира (индивидуализация, автономизация, самоактуализация), а механизм

личностного развития – как сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также активное воспроизводство принятых норм и ценностей в своей деятельности [61, с. 71].

Таким, образом, существует множество различных подходов к изучению ценностно-смысловой сферы. Большинство исследователей считают, что это сложное системное центральное образование личности, которое выражает содержательное отношение человека к социальной действительности. В связи с этим осуществляются попытки обозначить единицы её анализа и единства. Поэтому существует множество понятий, которые используются исследователями при изучении ценностно-смысловой сферы: «ценностные ориентации», «личные ценности», «смысложизненные ориентации», «личностные смыслы», «смысловая сфера», «ограниченная значимость».

Под личностным смыслом понимается осознаваемая значимость для субъекта тех или иных объектов и явлений действительности, определяемая их истинным местом и ролью в жизнедеятельности субъекта, их жизненным смыслом для него; под личностной ценностью – осознаваемая значимость для субъекта тех или иных объектов и явлений действительности, определяемая их истинным местом и ролью в жизнедеятельности субъекта, их жизненным смыслом для него.

Эти заключения подводят нас к необходимости ознакомиться с особенностями структуры и функций ценностно-смысловой сферы в жизни человека.

1.2 Структура и функции ценностно-смысловой сферы личности

Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев в своих работах рассматривают функциональные возможности ценностно-смысловой сферы и отмечают их роль в регуляции жизнедеятельности, где на ценностном уровне осуществляется связь человека с культурой в целом.

В работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн отмечает, что ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека и выражают то, что в мире значимо для человека. Это идеи, которые задают направленность внешней и внутренней активности человека. Анализируя поведение человека можно определить, что для человека значимо, как происходит изменение акцентов, переоценка ценностей – всего, что составляет историю его духовной жизни. Взаимосвязь человека с миром осуществляется индивидуальными ценностями за счет процесса интериоризации, в результате которого социальные ценности становятся личностными, объединяя в себе как объективное, так и субъективное [41].

Таким образом, понятие «ценность» включает в себя два аспекта – значение и личностный смысл. Значение ценности представляет собой совокупность общественно-значимых свойств, функций предмета или идей, которые делают их ценностями в обществе, а личностный смысл ценностей определяется самим человеком, то есть ценности и смыслы человека всегда находятся во взаимосвязи, представляют собой сложные системные образования, некую целостность.

Смыслы, наряду с ценностями, являются одними из основных составляющих ценностно-смысловой сферы человека. Смыслы выступают как бы примиряющим звеном в противопоставлении субъекта и объекта. Они выражают субъективное, личностное отношение человека к миру, решают проблему взаимосвязи культуры и человека

Система личностных смыслов является конституирующей характеристикой личности. Через призмы смысла человек присваивает объективные ценности, данные в обществе, где эмоциональное переживание является конопатом личностного смысла. В рамках теории деятельности личностный смысл характеризуется как динамичный, подверженный изменениям, предметный, он несет в себе целостность, представленную сплавом эмоциональных и интеллектуальных составляющих. Смысл является единицей субъективного отношения к значению чего-либо, а значение –

единица объективного знания о действительности. Из чего следует, что смысл всегда субъективен, его неотъемлемой частью является иррациональный, аффективный компонент. Смысл, по А.Н. Леонтьеву, – это всегда эмоция плюс мысль. «Смысл есть нечто опосредованное значением, познанием самого себя и своей жизни... Эмоция – непосредственное отношение человека к тем или иным событиям и ситуациям» [23, с. 147].

В настоящее время смысл понимается как особое системное качество, порождаемое взаимодействиями субъекта с объектом. Он существует не только в рамках деятельности, но и как признак зависимости человека от мира, пристрастности к миру.

Смысл – это целостное выражение значимости для человека того, что он делает. Также это механизм самоорганизации человека. Человек понимается как открытая самоорганизующаяся система, смыслы обеспечивают отбор из объективного мира того, что соответствует человеку в каждый момент времени. Смыслы упорядочивают объективный мир для человека и обеспечивают избирательный доступ в сознании тех элементов среды, которые соответствуют текущему состоянию человека. Содержание смысла отражает взаимосвязь человека с миром, а форма приобретает в деятельности и конкретном поведении человека.

Изучая смыслы и ценности, исследователи выходят на проблему их взаимосвязи. Например, с позиции Б.С. Братуся ценности и смыслы динамично взаимосвязаны между собой и определяют отношение человека к жизни, его нравственную позицию. Ценности – это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Они являются основными образующими его личности, непосредственно определяют главные и, относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к самому себе. Определяют единство и самотождество личности, ее стержень, ее мораль. Смыслы образуют ценности человека [5].

Такой характер взаимосвязи смыслов и ценностей является оправданным с точки зрения их генезиса, а вот в жизнедеятельности взрослого человека наиболее оправдано «отправной точкой» считать ценность. Данная позиция находит свое выражение в работах ряда авторов.

Р.Х. Шакуров полагает, что «ценность является источником смыслообразования. Смыслообразование происходит на основе ценностей, обладающих жизнеутверждающим, эмоциональным потенциалом» [55, с. 62]. По его мнению источниками образования смысла является аффективный аспект ценностей и деятельности человека, который выражает эмоциональную напряженность субъекта. Он объясняет эту ситуацию с позиции психологических барьеров, которые представляют собой «внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности». Для образования или актуализации элементов ценностно-смысловой сферы необходимы барьеры и как следствие эмоциональная напряженность. Ценностный барьер характеризуется дефицитом или отсутствием ценности у человека для удовлетворения какой-либо потребности. Ценность автор определяет как объект, вызывающий пристрастное, равнодушное отношение со стороны субъекта [55].

Д.А. Леонтьев также считает, что ценности выполняют смыслообразующую функцию и находятся на «наддеятельностном» уровне. Субъект, находясь на деятельностном уровне, соотносит свои действия с наддеятельностным уровнем, в результате чего появляются смыслы. Он представляет ценностно-смысловую сферу как целостную систему и предлагает для ее анализа следующие понятия: «смысловые структуры» и «смысловые системы». Смысловые структуры являются «превращенной формой жизненных отношений субъекта» и представляют собой: личностный смысл, смысловой конструкт, смысловую установку, смысловую диспозицию, мотив, личностные ценности. Данные структуры действуют в совокупности, что обеспечивает целостность ценностно-смысловой сферы

субъекта, где основным связующим звеном является личностный смысл. Личностный смысл, в данном случае, определяется как отношение, связывающее объективные измененные отношения субъекта, предметное содержание, ценности в том числе, сознания и предмет его деятельности [25].

Ф.Е. Василюк отмечает взаимосвязь ценностей и смыслов в связи с их ролью в регуляции жизнедеятельности. Ценность он определяет как источник смысла, «совокупность эмоции и правила», которые представляют собой «внутренний смысловой свет» на уровне сознания. Смысл же возникает в особом «пограничном образовании», где сходятся сознание и бытие, ценности и возможности их реализации. Смысл возникает в процессе переживания человеком своей жизни, кризиса своей жизнедеятельности. Переживание же, с позиций деятельностного подхода, рассматривается как особого рода деятельность субъекта по преодолению критических ситуаций, в результате которого у человека образуются смыслы [7].

Р.Х. Шакуров, Д.А. Леонтьев, Ф.Е. Василюк указывают на взаимосвязь элементов ценностно-смысловой сферы, отмечают пути их взаимопереходов и участие в регуляции жизнедеятельности человека. В данных исследованиях обозначается проблема целостности ценностно-смысловой сферы и того, что эту целостность создает, что объединяет ценности и смыслы человека.

С этой точки зрения наиболее продуктивным является регулятивный подход. В нем использованы некоторые положения философской теории границ, а также обозначена универсальная единица ценностно-смысловой сферы. Все это позволяет обосновывать целостность, динамичность ценностно-смысловой сферы, представлять ее системность.

Ценностно-смысловая сфера в данном случае определяется как целостная подсистема регуляции, которая занимает центральное, ключевое положение в системе регуляции в целом. «Ценностно-смысловое содержание в психологической структуре человека исполняет роль направленной напряженности. Сущность человека, т.е. значимость, выступает стержнем данной системы, а значит, и самого человека. Самораздваивающаяся сущность

человека через различие и тождество ценностей и смыслов, мотивов и целей образует форму всего жизненного процесса и всей жизнедеятельности человека. Культура формируется и реализуется в человеке своими ценностями и смыслами, наполняет его содержанием: знаниями о мире и самом человеке, других людях и обогащает индивидуальным опытом» [56, с. 189].

Благодаря ценностно-смысловой сфере разворачивается активность человека, направляется его жизнедеятельность. Сама ценностно-смысловая сфера – это целостное образование, которое развивается, изменяется и каждый элемент взаимно дополняет другой. Элементы ценностно-смысловой сферы представлены ценностями, смыслами и мотивами, которые в субъективной картине мира являются не изолированными компонентами, а единой системно-структурной и динамической организацией [56].

Ценности, смыслы и мотивы всегда связаны со значимостью, с тем, что для человека важно и ценно в жизни, что выражает зависимость человека от мира, как представителя культуры. Значимость – есть направленная напряженность, которая задается ограничением, границами, то есть значимость всегда ограничена. Ограничение значимости проявляется в пространствии отношений человека с миром, а также внутреннего мира человека, посредством процессов интеграции и дифференциации, тем самым осуществляется регуляция жизнедеятельности. Исходя из такого представления единства ценностно-смысловой сферы, сами ценности, смыслы и мотивы понимаются следующим образом.

Мотив – это реальное проявление в конкретной ситуации ограниченной направленной активности. Мотив является реальным стержнем поведения человека, дает ему возможность обрести определенность, а значит ограничить себя в конкретной ситуации жизнедеятельности. В этом процессе человек выходит на более обобщенный уровень, высокий уровень регуляции – смысловой.

Смысл – это то, что представляется важным и значимым для человека на определенном отрезке времени. Он реализуется в активности, опредмечивается в ней, задает направленность жизнедеятельности. Смысловая сфера личности – это особым образом организованная совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности человека во всех ее аспектах. Смысловые образования, определяя содержание внутреннего мира человека, сами находятся на границе взаимодействия внешнего и внутреннего миров, на границе взаимодействия объективного и субъективного, причем свое выражение смыслы находят в активности человека (внешней, либо внутренней). Выражаясь в активности, смыслы задают ей направленность. Оставаясь на границе взаимосвязи внешнего и внутреннего, смысл сам является границей, в которую включается внешнее и внутреннее, субъективное и объективное. Внешняя сторона границы выступает в реальном поведении и деятельности человека, в направленности жизнедеятельности. Также, исходя из объективной реальности, человек оформляет свой внутренний мир (внутренние границы смысла), который, в свою очередь, изменяет внешнее поведение.

Ценности формируются культурой посредством социальных психологических механизмов, они извне притягивают и ограничивают человека. Они отражают внешнюю (социальную, культурную) сторону жизни общества, а как внутренняя граница, ценность выводит человека на более высокий обобщенный уровень регуляции жизнедеятельности – культурный [56].

Ценности, смыслы и мотивы в процессе регуляции взаимовлияют друг на друга, оформляются и изменяются благодаря процессам интеграции и дифференциации, которые осуществляются в рефлексии. Рефлексия, как обращенность на себя, пристраивает изнутри ценностно-смысловую сферу человека и оформляет ее в активности. Благодаря рефлексии, человек изменяет и преобразует свой внутренний мир, пристраивает, упорядочивает и

изменяет смысловые образования как границы внутреннего мира. Именно рефлексия оформляет и простираивает смысловую сферу, которая является наиболее глубинным, интимным образованием, определяющим содержание и динамику внутреннего мира [25].

Динамика смысловой сферы рассматривается в трудах Ф.Е. Василюка, Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева, А.С. Сухорукова, А.С. Шарова.

В рамках деятельностного подхода различают большую и малую динамику смысловых образований. Под большой динамикой понимаются процессы рождения и изменения смысловых образований личности в ходе жизни человека, в ходе смены различных видов деятельности. Под малой динамикой развития смысловых образований понимаются процессы порождения и трансформации смысловых образований в ходе той или иной особенной деятельности.

Б.С.Братусь описывая малую динамику, отмечает, что движение смысловой сферы обеспечивается обращением личности к более широким контекстам, чем непосредственно актуализируемые наличной ситуацией – например, обращением к собственным предельным ценностям или к нравственным общечеловеческим, что принято называть снизу-вверх. Психологические смысловые системы рождаются в сложных, многогранных соотношениях меньшего к большему, отдельных ситуаций, актов поведения к более широким (собственно смыслообразующим) контекстам жизни. В соответствии с этим, их осознание – всегда процесс определенного внутреннего соотнесения. Динамика системы смыслов осуществляется за счет внутреннего соотнесения конкретных ситуаций с жизнью в целом, с социокультурными ценностями либо, наоборот, высших смыслов с конкретной ситуацией [5].

За счет чего происходит это соотнесение, каковы его процессы и механизмы? Что подталкивает человека к такого рода внутренней деятельности? В отечественной психологии осуществляются попытки раскрытия и обоснования этих вопросов.

Д.А. Леонтьев рассматривает малую динамику смысловой сферы с процессуально-динамической стороны. Он выделяет три класса формы динамики смыслов: процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства.

Смыслообразование – процесс распространения смысла от ведущих, смыслообразующих, ядерных смысловых структур к частным, периферическим, производным в конкретной ситуации развертывающейся деятельности. В процессе смыслообразования движение смыслов сверху-вниз, от большего к меньшему, источником изменения выступает при этом некоторая априорно существовавшая высшая смысловая инстанция, высший смысл. При такой динамике не происходит содержательной трансформации смыслов, смысловое содержание меняет лишь форму своего проявления в деятельности [25].

Изменение формы проявления смысла в деятельности подчинено определенной внутренней логике, которую задают «особые глубинные структуры психики» или «схематизмы» (по Ф.Е. Василюку). Такого рода образования являются объединением когнитивной схемы объективной действительности с иррациональным отражением этой схемы и представляют собой конденсацию опыта отношений с миром, т.е. «смыслового опыта»).

Процесс смыслоосознания заключается в восстановлении контекстов и смысловых связей. Осознание смысловых связей – это рефлексивная работа сознания, в процессе которой решается «задача на смысл», т.е. встраивание смысла в систему смысложизненных связей субъекта. Эмоциональное переживание сигнализирует в сознание человека о появлении задачи [7].

Процесс смыслостроительства – это «особая внутренняя деятельность» по упорядочиванию, соподчинению, перестройке отношений человека с миром, в результате которой происходит качественное изменение смысловой сферы. Данный процесс автор описывает больше с внешней стороны, а именно: он выделяет три класса ситуаций – критические перестройки, личностные вклады, художественные переживания. Во всех этих ситуациях

происходит столкновение субъекта с миром, в результате чего выявляется противоречие между реальным жизненным отношением и его смысловой репрезентацией в структуре личности, как следствие происходит внутренняя трансформация ценностно-смысловой сферы. Эта внутренняя деятельность (трансформация) представляет собой суть смысловой динамики, выражает ее содержание.

В работе Ф.Е. Василюка также рассмотрен содержательный аспект смысловой динамики со стороны переживания. Переживание – особая деятельность, работа по перестройке психологического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью, которой является повышение осмысленности жизни. Повышение осмысленности жизни стимулирует общую активность смысловой системы, благодаря которой в орбиту смысловых отношений втягиваются новые содержания жизни, а уже сложившиеся отношения углубляются. Человек стремится к максимальной осмысленности жизни. Переживание как деятельность проявляется в критических ситуациях, когда возникает невозможность продолжения жизни, характеризуется своим продуктом – смыслом, т.е. в процессе переживания происходит смыслообразование и смыслостроительство [7].

Данные тенденции движения смысловой сферы выражают стремление к повышению осмысленности жизни путем расширения контекстов. Вместе с тем, можно выделить и внутренние механизмы, которые придают структурность и задают логику динамике ценностно-смысловой сферы. В этом плане интересно рассмотреть смысловую динамику со стороны ее качественных состояний и в связи с определенной жизненной ситуацией.

С позиций рефлексивной психологии творчества выделяются следующие виды динамик.

1) задача на личностный смысл, которая определяется как динамика ценностно-смысловой сферы, движущей силой которой является расхождение между «Я знаемым» (ожиданиями от себя) и «Я воплощенном»

(которое является реализацией глубинных мотивов). Таким образом происходит «воссоздание образов исходных мотивов и простраивание системы смыслов». «Я воплощенное» человека рождается на границе ожиданий и реально полученного результата, происходит простраивание, ограничение ценностно-смысловой сферы [38].

2) задача на конфликтный смысл – возникает, когда действие или намерение человека оказывается им самим противоречиво оцениваемым. Человек включен в два разных контекста своей жизни, что влечет возникновение позитивных или негативных смыслов-оценок, которые фиксируются в конфликтном смысле. Конфликтный смысл запускает определенную внутреннюю работу человека, активизирует его эмоциональные переживания и самопознание через различные рефлексивные механизмы: эмоциональная ловушка, заикливание, выход из контекста ситуации - философский взгляд, воплощение внутренней работы во внешние действия) [45].

В.В. Столин выделяет два вида движения самосознания при конфликтном смысле: конфликтно-развивающие и конфликтно-избегающие. Автор описывает 6 возможных форм: «раскаяние», «ужесточение», «смятение», «самообман», «дискредитация», «вытеснение». Конфликтно-развивающая динамика актуализирует самопознание своей смысловой сферы, а конфликтно-избегающая запускает защитные механизмы, связанные с выбором и трансформацией смысловой сферы [45].

3) задача на смыслопорождение, обозначается как «ноогенный невроз» (по В. Франклу), «ситуация острого горя» (Ф.Е. Василюк). Отличается от первых двух динамик тем, что человек должен искать смысл, «брать» его извне, не имея возможности заимствовать его из собственной системы смыслов, в результате рождается новый смысл.

4) задача на Я потенциальное, выделяют два подтипа таких задач:

- задачи на личностный смысл или задачи на «Я наличное»,
- задачи на «Я потенциальное».

Решая задачу на «Я потенциальное» смыслы воплощаются в активности и образуются через деятельность человека, человек совершает определённые поступки, испытывая потребность проверки своих ранее не проявлявшихся возможностей в поступках. Невозможно проверить потенциальных возможностей, если ничего не делать. Человек должен знать и ощущать границу, которая разделяет реальное и потенциальное в нем, чтобы проверять свои потенциальные возможности и тем самым обретать смыслы. Обращаясь на себя реального, он может прогнозировать реализацию потенциального в себе.

Задачу на «Я потенциальное» можно рассматривать как стратегию функционирования ценностно-смысловой сферы. Проверая свои возможности и простирая таким образом свою ценностно-смысловую сферу, личность должна учитывать и «потенциальный мир», который не всегда соответствует «потенциальному Я», поэтому важно соотносить их и видеть несоответствия. Изменение и простираивание смысловой сферы возможно за счет рефлексии как механизма саморегуляции [38].

Таким образом, в рефлексивной психологии осуществляется новый подход к пониманию внутренней логики движения ценностно-смысловой сферы, ее содержательной стороне.

Рефлексия – это механизм осмысления и переосмысления содержаний сознания, деятельности, общения, и определяется ее индивидуальными качественными особенностями в процессе жизнедеятельности. Личность целенаправленно или нет создает напряженность, строит границу, которую нужно оформить и утвердить в своей смысловой системе – в этом заключается механизм рефлексии.

Данный механизм может реализовываться посредством разновидностей смысловых задач, постановка которых личностью зависит от ее индивидуальных особенностей и внешних условий.

Как механизм динамики ценностно-смысловой сферы, рефлексия представлена также в рамках регулятивного подхода. Содержательно

рефлексия, в данном случае, раскрывается через процессы интеграции и дифференциации границ. Эти процессы существуют в неразрывном единстве и направлены на развитие целостной субъективной активности [56].

Соответственно выделяют два вида динамики ценностно-смысловой сферы: вертикальную и горизонтальную. Вертикальная динамика связана с уровнями регуляции жизнедеятельности (операциональный, тактический, стратегический), а горизонтальная – со структурными элементами ценностно-смысловой сферы (мотивы, смыслы, ценности). Процессы динамики идут одновременно от общего к частному и от частного к общему.

Интеграция границ – это движение от ситуативных границ (мотивов) к многомерной ограниченности индивидуально направленно-напряженного пространства (ценности) жизнедеятельности человека.

Дифференциация границ – движение от, ограниченного культурой и человеком, пространства его жизнедеятельности (ценности) к реальному проявлению в конкретных ситуациях ограниченной направленно-напряженной активности субъекта.

Смыслы в этом диалектическом движении занимают узловое положение, соединяя в себе внутренние и внешние границы, процессы интеграции и дифференциации одновременно. Смысловая система актуализирует ценности человека и задает направленность его деятельности. Процессы интеграции и дифференциации границ происходят благодаря наличию у человека возможности осуществлять рефлексю. Рефлексия, в данном случае, выражает суть смысловой динамики и механизмов ее изменения [56].

Итак, ценностно-смысловая сфера оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности, во многом определяет мотивацию поведения человека. Ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность к совершению той или иной деятельности, связанной с удовлетворением потребностей и интересов, указывают на направленность поведения личности.

В рамках регулятивного подхода единицей ее анализа выступает ограниченная значимость, которая связывает все элементы ценностно-смысловой сферы. Элементами являются ценности, смыслы и мотивы - это содержательно-динамичные образования, которые направляют его жизнедеятельность, обозначают характер отношений человека с миром. Благодаря этому человек выступает в единстве с той частью этого мира, которая имеет для него значение, смысл, ценность, а не противостоит ей. Ценностно-смысловые образования могут меняться, так как внутренний мир человека и объективная реальность не статичны. Исследователи описывают разнообразные формы динамики и механизмы ценностно-смысловой сферы, отражающие в большей степени процессуальный аспект, при этом отмечают важную роль рефлексии в функционировании ценностно-смысловой сферы. Основная функция рефлексии и рефлексивных механизмов заключается в содержательном преобразовании ценностно-смысловой сферы.

1.3 Ценности и смыслы профессиональной деятельности

Деятельность в жизни человека выполняет ряд функций. Во-первых, она является специфическим механизмом удовлетворения потребностей человека, как организма и как члена общества. Благодаря сознанию, человек получает возможность отвлечься от актуальной в данный момент потребности и подчинить всю свою деятельность достижению целей, которые могут не только не удовлетворять сиюминутную потребность, но не редко и противоречит ей. Во-вторых, деятельность объективирует внутренний мир личности, делает его доступным наблюдению со стороны. Только в деятельности человека обнаруживаются мысли и чувства, качества и свойства, способности и темперамент. В-третьих, деятельность преобразует окружающий мир, создает материальные и духовные ценности. В-четвертых, деятельность как бы переносит личные качества и свойства, способности и

мастерство человека на свой предмет. В предмете деятельности всегда можно обнаружить отпечаток личности. В-пятых, деятельность не только проявляется вовне, переносится на объект, изменяя его, но одновременно она усваивается личностью и влечет за собой изменения в ее психике. В-шестых, деятельность не только удовлетворяет потребности и оказывает воздействие на оба полюса – личность и объект, на который направлена активность, но и реализует социальные роли, поскольку личность, осуществляя деятельность, выполняет различные социальные роли.

Деятельность, по определению А.Н.Леонтьева, – это особая целостная система, включающая различные компоненты: мотивы, цели, задачи, действия, результат [23].

С.Л. Рубинштейн отмечает историческую роль труда как первичный вид человеческой деятельности. В своих исследованиях он определяет влияние труда на развитие личности. Труд, по его мнению, основной путь формирования личности. «В процессе труда не только производится тот или иной продукт трудовой деятельности субъекта, но и сам субъект формируется в труде» [41, с. 214]. В трудовой деятельности развиваются способности человека, формируется его характер, получают закалку и переходят в практические действенные установки, его мировоззренческие принципы. Это выполнение определенного задания, где весь ход деятельности должен быть подчинен достижению намеченного результата. Автор отмечает, что труд требует планирования и контроля исполнения, поэтому он всегда включает определенные обязательства и требует внутренней дисциплины. Сама трудовая деятельность совершается первично не в силу привлекательности процесса деятельности, а ради более или менее отдаленного ее результата, а целью труда является его продукт [41].

В.Д. Шадриков выделяет следующие три взаимосвязанные аспекты трудовой деятельности: 1) предметно-действенный – как процесс, в котором «человек при помощи средств труда вызывает заранее намеченное изменение предмета труда»; 2) физиологический – как «функции человеческого

организма»; 3) психологический – как осуществление сознательной цели, проявление воли, внимания, интеллектуальных свойств работника [54].

К. Маркс указывал на психологические аспекты трудовой деятельности – «производственные отношения» – это социальное отношение общения, в котором субъекты выступают в качестве агентов производства, и фактически выступает как еще более важный результат процесса, чем его материальные результаты» [29].

Попытки психологического понимания проблем труда в «мире капитала» делались неоднократно. Говоря об обозначенном К. Марксом «отчужденном характере труда», Э. Фромм определяет его как разъединение (отчуждение) человека и дела, которым он занимается, в результате чего «утрачивается ценность самого труда» и на первое место выходит «ценность продажи своего труда», т.е. рабочей силы, интеллекта, способностей, продаваемой работодателю [50]. Отсюда можно сделать вывод, что сохранение работником «идентичности своему делу» или, по крайней мере, ощущения такой идентичности обеспечивает его неотчужденность от труда, единение его со своим трудом.

Возникает вопрос: что его, человека-деятеля, специалиста, может или должно «сподвигнуть» к такому «единению», и какой индивидуальный смысл имеет для него такая (неотчужденная) деятельность?

Н.С. Пряжников для ответа на этот вопрос вводит понятие «чувство собственной значимости», которое возникает у человека в результате успешной профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность – это социально обусловленный, осознанный, целенаправленный труд. Достижение успеха позволяет человеку не только ощущать себя в качестве субъекта труда и жизни в целом, но, и, осознать, что улучшая мир, он улучшает и себя. Успех в профессиональной деятельности означает, что у человека повышается социальный статус и самооценка. Он становится «одним из немногих» [39].

Здесь возникают новые вопросы, также связанные со смысловой сферой: каковы критерии успеха, как успех соотносится с его «ценой» и чем она измеряется? Вопросы критериев профессионального успеха, цены их достижения связаны с отношением человека к жизни и к профессии. Положительное отношение к жизни, к профессии, к труду, заложенное в допрофессиональный период человека и сохраняющаяся позитивная направленность является важнейшей личностной предпосылкой становления профессионала.

Отношение к жизни в целом и профессиональной деятельности как ее важнейшей части опосредовано всей жизненной философией человека, мировоззрением, жизненными принципами. Именно стремление к обретению смысла своего существования является той силой, которая детерминирует развитие личности [48].

Смысл жизни как способ отношения к миру реализуется человеком как в профессии, так и в непрофессиональной сфере. Через жизненный смысл как многообразие отношений человека он строит свое отношение и к профессии, и к профессиональной деятельности.

В своих исследованиях А.К. Маркова рассматривает профессиональное и личностное развитие человека неотделимо друг от друга. Структура профессиональной деятельности и ее содержание изменяются по мере личностного роста специалиста, который находит в ней новые грани и смыслы. Развитие личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности, ее переход на качественно новый уровень, что в свою очередь приводит к дальнейшему личностному росту [28].

Согласно мнению Э.Ф. Зеер, анализ личности специалиста той или иной профессии, его отношения к миру невозможен без изучения системы его ценностных ориентаций, которые являются одним из центральных личностных образований. Ценностные ориентации выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и определяют мотивацию его поведения, существенно влияя на все стороны

профессиональной деятельности. В зависимости от структуры ценностных ориентации личности, сочетания и степени предпочтения относительно других ценностей, можно определить, на какие цели направлена профессиональная деятельность человека [14].

Понятие профессиональные ценности является более широким. Под профессиональными ценностями понимаются предметы, явления и их свойства, необходимые обществу и личности в качестве средств удовлетворения личных и социальных потребностей. Они формируются в процессе освоения личностью социального опыта и отражаются в ее целях, убеждениях, идеалах и интересах.

Профессиональные ценности – это те ориентиры, на основе которых человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность. Это также средства, обеспечивающие личностный социально-значимый результат любой профессиональной деятельности.

Ценностно-смысловые ориентации, как устойчивые свойства личности, формулируются и развиваются в процессе трудовой деятельности. По словам Б.Г. Ананьева, с началом самостоятельной общественно-трудовой деятельности строится общественный статус человека. Этот статус преемственно связан с самооценкой и статусом семьи, из которой человек вышел [2].

Это касается ценностей профессионального самоопределения. Ряд исследователей этой проблемы подтверждают, что характер связанных с выбором профессии ценностно-смысловых ориентаций и предпочтений детерминирован социальным и профессиональным статусом семьи. Однако под влиянием обстоятельств жизни и исторического времени, ценностные ориентации и смысловые представления могут всё более отдаляться от прежнего статуса и преодолевать старый уклад жизни, сохраняя тем не менее наиболее ценные традиции.

Ценностно-смысловые ориентации личности проявляются, закрепляются и корректируются в профессиональной деятельности

индивида. Необходимо отметить, что процесс формирования ценностно-смысловых ориентаций и профессиональная деятельность взаимодействуют. С одной стороны, отношение к профессионально-трудовой среде формируется на основе системы личностных смыслов человека, обусловленных прошлым опытом, осознаваемая часть этой системы существует в виде ценностей и ценностных ориентаций, с другой стороны, профессиональная деятельность оказывает воздействие на систему ценностных ориентаций личности [39].

В процессе профессиональной деятельности человек неизбежно вступает в определённые общественные отношения с другими людьми. Профессиональная деятельность стимулирует развитие личности и её ценностных ориентаций через новые связи, сосредоточением которых является прежде всего коллектив. Индивидуальные ценностные ориентации взаимодействуют и воздействуют на коллективные в основном через межличностные взаимоотношения.

При положительной мотивации в процессе профессиональной деятельности формируется профессиональная пригодность, которая накладывает заметный отпечаток на весь облик человека – на его психомоторику, на образование стереотипов речи и мышления, на его установки и ценностные ориентации [14].

По мнению Е.А. Климова, для каждой определённой профессиональной группы характерен свой смысл деятельности, своя система ценностей. Если избранная профессия и реализуемый жизненный смысл, достигаемая жизненная ценность составляют ценностно-смысловое единство для субъекта, то профессиональная деятельность приобретает сущностный, смысло-жизненный характер. Однако, если основные жизненные ценности субъекта лежат вне профессии, то она является лишь средством реализации этих ценностей [19].

В исследованиях ценностных ориентаций К.В. Рубчевского, И.П. Селезневой, И.А. Щербаковой убедительно показано, что

профессиональная деятельность влияет на иерархическую структуру ценностных ориентаций.

Ценности и смыслы, в том числе профессиональные, непостоянны: они изменяются во времени в результате деятельности людей, как изменяются и сами люди. Вследствие накопленного жизненного опыта то, что было для индивида центральной ценностью, может превратиться в периферийную или даже изменить свою полярность. Одним из факторов изменения системы ценностей являются социально-исторические условия, на фоне которых развивается личность. Социально-экономические, политические, идеологические изменения в обществе влекут за собой изменения системы ценностей общества, социальных групп, отдельной личности. Изменчивость субъективных ценностей и смысловых предпочтений связана с объективностью реального процесса жизни индивида и общества, в котором система ценностей проявляется, и который является их отражением [39].

Переоценка ценностей и переориентировка смыслов – закономерный процесс развития личности. Приобретение новых жизненных и социальных ролей заставляет человека по-новому смотреть на многие вещи. В этом заключается основной момент личностного развития в старшем возрасте следующим за юностью.

С одной стороны, ценностно-смысловые ориентации прививаются человеку социумом, но, с другой стороны, и сам человек активно формулирует и конкретизирует их, принимая, изменяя или отвергая ценности и смыслы, предлагаемые социумом. На каждом этапе жизни у человека, исходя из социальных ценностей или биологических потребностей, должны появиться некие цели жизнедеятельности, для реализации которых необходимо понимание (или даже ощущение) их смысла. Именно такая осмысленность цели даёт человеку энергию для её реализации, делая её приоритетной.

Отсутствие осмысленности целей дезорганизует всю систему ценностей, делая поведение человека или «автоматизированным»,

основанным на ожиданиях окружающих, или нецеленаправленным, зачастую противоречивым, девиантным. Неопределённость личностных смыслов мешает человеку занять своё место в социальной системе, что, в свою очередь, ещё более дезорганизует их.

Соответственно, нарушения развития ценностно-смысловой сферы человека влекут некий субъективный дискомфорт, который В. Франкл называет «экзистенциальной фрустрацией», в ответ на которую должна появляться какая-либо реакция компенсации, защиты.

Таким образом, ценностные ориентации представляют собой подсистему сознания, в которой находят свое отражение ценности, признаваемые человеком как стратегические жизненные цели и общие мировоззренческие ориентиры. Иными словами, система ценностных ориентаций включает, прежде всего, принципы поведения в обществе, а также принципы понимания собственного поведения и поведения других людей.

Определение ценностных ориентаций позволяет выявить индивидуальную и групповую направленность на те или иные общечеловеческие ценности, цели и средства жизнедеятельности, выявить степень их значимости для человека и общую установку на определенный тип поведения.

Регулирующую функцию поведения обеспечивают принятые человеком нравственные принципы. Нравственные законы – это вневременные этические принципы, определяемые религиозными, культуральными, а также базовыми общечеловеческими ценностями. Нравственное отношение к действительности, нравственное поведение связано с принятием на себя ответственности, даже если это ситуативно «невыгодно», не соответствует принятым в данном сообществе формальным или неформальным законам. Нравственное в человеке может рассматриваться как выражение внутренней свободы человека, его

духовности, и должна рассматриваться как необходимая предпосылка формирования профессионализма.

Нравственные ценности составляют основу всякого общества. Люди, оценивая поведение других, руководствуются принципами нравственности. О нравственности человека можно судить по его поступкам, так как они отражают внутренние мотивы и помыслы человека, формируют отношение окружающих к тому, кто их осуществляет [59].

Перемены, происходящие сегодня в российском обществе, ведут не только к изменению системы экономических отношений, но и сказываются на духовном климате, на системе межличностных связей и отношений.

Нравственный кризис – кризис смысла, кризис ответственности, – это расплата за теорию и практику людей-«винтиков», людей-потребителей, ориентированных на немедленное «удовольствие» любой ценой. В. Франкл писал, что наслаждение не может быть смыслом жизни, так как это всего лишь внутреннее состояние человека.

В России в связи с переходом к рыночным отношениям прежние трудовые ценности оказались полностью девальвированы, произошли серьезные изменения в трудовой мотивации. Труд потерял свою смыслообразующую функцию, превратившись из основы образа жизни в средство выживания.

Сегодня перед российским обществом встала проблема формирования новых трудовых ценностей и новой трудовой этики. Преодоление кризиса труда невозможно без понимания ценностей, смыслов и мотивов, т. е. всей совокупности побуждений человека к трудовой деятельности [43].

Социологи отмечают, что в массовом сознании трудящихся все резче проявляются следующие характерные черты:

- профессиональная деятельность в общественном производстве перестала быть в центре интересов личности, все большее число своих потребностей работники пытаются реализовать вне сферы труда;

- упал престиж высокого профессионального мастерства, в результате для значительной части работников потеряли ценность служебное продвижение, возможность чего-либо достичь, возможность инициативы;
- на периферию общественного сознания оказались вытесненными мотивы общественного долга, общественной пользы;
- массовое распространение получили социальная и трудовая пассивность [43].

Американский психолог Ф. Герцберг в 1959 году в работе «Мотивация на работе» предложил двухфакторную теорию мотивации, согласно которой существует два вида удовлетворенности: самим трудом и условиями («контекстом») и два ряда факторов, вызывающих их: подлинные «мотиваторы труда», то есть условия для самореализации и личностного роста работников, и «гигиенические факторы» (физические условия, оплата труда, отношения подчинения). Благоприятные «гигиенические факторы» по Герцбергу, могут снять неудовлетворенность, но не вызовут активной установки на производительный труд. Поэтому стимулирование труда, не пренебрегая его «гигиеническими» условиями, должно происходить посредством перестройки индивидуального труда в сторону его «обогащения». Последняя включает действия таких «мотиваторов» труда, как выполнение ответственных заданий, удовлетворение трудовыми достижениями, профессиональный рост, повышение престижности труда. Как показывают исследования, в настоящее время в России, лидирует ценность высокого заработка, которая значительно опережает по частоте упоминаний все остальные аспекты работы [12].

С другой стороны, ранги активно достигаемых ценностей для жителей России значительно ниже, чем в других странах. Так, «возможность чего-либо достичь», и «возможность инициативы» занимают, соответственно, 12 и 15 места, тогда как для респондентов из других стран, соответственно, 6 и 7. В то же время, таким традиционно значимым социалистическим ценностям, как «полезность для общества», «уважаемая работа», «ответственная работа»

жители России отвели примерно такие же, как и жители других стран, места – в нижней части списка. Респонденты, отмечавшие значимость для себя высокого заработка, интересной и надежной работы, в то же время подчеркивали важность удобного времени работы, отсутствия чрезмерного давления и пренебрегали такими трудовыми ценностями, как возможность чего-либо достичь, возможность проявить инициативу. Это свидетельствует о большом разрыве между пассивными ценностями интересной работы и активно-достигаемыми ценностями. Если интерпретировать указанное соотношение ценностей с точки зрения социально-экономического обмена, то можно заметить, что люди ожидают надежную, интересную и высокооплачиваемую работу в удобное время без желания увеличивать трудовую отдачу. Это является следствием разрушения традиционных социалистических ценностей и отсутствия сколько-нибудь значимых, кроме высокого заработка, побудительных мотивов и стимулов к труду в связи с переходом к рыночным отношениям.

Современный ценностный символ – высокий заработок находится на первом месте, это говорит о том, что он приобрел гораздо большую значимость по сравнению с 80-ми годами [43].

Вероятно, что это обусловлено влиянием нескольких усиливающих друг друга причин: социалистическая идеология потеряла поддержку большей части общества и перестала быть государственной, снизился жизненный уровень значительной части населения, в то же время сформировались новые потребности и повысился уровень притязаний. Общественное благо, ради которого следовало жертвовать личным благополучием, потеряло свою значимость. Материальное благополучие реабилитировалось в правах, идеологически возродилась категория индивидуального богатства и частной собственности, произошло расширение реального состава благ, которые можно приобрести, имея высокие доходы. Резких отличий в условиях мотивации труда разных социально-демографических и социально-профессиональных групп обследованных не

обнаружено. Но все же, принадлежность работника к определенной группе сказывается на силе и значимости отдельных трудовых ценностей [43].

В трудовой деятельности развиваются способности человека, формируется его характер, получают закалку и переходят в практические действенные установки его мировоззренческие принципы. Социологические исследования показывают, что в настоящее время в России у трудящихся преобладают ценности профессии, связанные с удовлетворением материально-финансовых потребностей, это обстоятельство зачастую определяет профессиональную реализацию. Таким образом, социум оказывает выраженное влияние на ценности и смыслы, которые человек выделяет в профессии.

С другой стороны, человек сам активно изменяет или отвергает ценности и смыслы, предлагаемые обществом. Зная свои задатки и способности, чувства и желания, он сам формирует цели жизнедеятельности, для реализации которых необходимо понимание их смысла, именно такая осмысленность цели даёт человеку творческую энергию для её реализации, делая её приоритетной. Только осмысленная профессиональная деятельность способствует полноценному профессиональному и личностному развитию, самореализации человека.

Рассмотрим особенности ценностей профессии студентов педагогических вузов.

1.4 Ценности профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогического вуза

Студенческий возраст хронологически определяется 18-25 годами. В различных возрастных классификациях это второй период юности, или первый период зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт – процесс, проанализированный в работах таких ученых,

как Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, З.Ф. Есарева. Характерной чертой развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Усиленно формируются такие качества как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности).

Социальная ситуация развития: это период перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости (по Л.С. Выготскому).

Ведущая деятельность – профессиональное самоопределение, психологической базой которой является потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни [8].

Основными факторами профессионального самоопределения, по мнению Л.М. Митиной, являются активность личности, ее потребность в самореализации, осознание и необходимость изменения собственной личности, преобразование своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде. От того, насколько осознанным окажется процесс профессионального самоопределения, во многом зависит жизненный путь личности в дальнейшем [31].

Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. При неблагоприятном решении этих задач возможно формирование «негативной идентичности» – отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания [47].

По С.Л. Рубинштейну, проблема самосознания есть прежде всего проблема определения своего способа жизни. Он выделил два способа

существования человека. Первый способ – это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Здесь весь человек находится внутри самой жизни: всякое его отношение – это отношение к явлениям жизни, а не к жизни в целом. Второй способ существования выводит человека за его пределы, он связан с появлением ценностно-смыслового определения жизни [41].

Положение С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни выводит проблему профессионального самоопределения в юности в иную плоскость - в плоскость выбора жизненного пути. В зависимости от степени развития рефлексии, самосознания, гражданских качеств личности выбор профессии и дальнейший путь в профессиональной деятельности может осуществляться в соответствии с двумя моделями: адаптивной моделью и моделью развития [41]. Согласно первой модели, в самосознании человека доминирует пассивная тенденция к подчинению и в профессиональном самоопределении, и в профессиональной деятельности. В будущем такой специалист, как правило, руководствуется постулатом экономии сил и пользуется наработанными алгоритмами решения профессиональных задач. В другой модели развития человек в своем профессиональном самоопределении и в дальнейшей профессиональной деятельности стремится выйти за пределы непрерывного потока повседневной жизни, увидеть ее и труд в целом, стать творцом собственной жизни, конструирующим свое настоящее и будущее. К 18 годам складываются основные компоненты личности – характер, общие и специальные способности, мировоззрение. Эти сложные компоненты формирующейся личности являются психологическими предпосылками вступления в самостоятельную, взрослую жизнь. Ряд исследователей отмечает, что юношеский возраст сензитивен, очень благоприятен для формирования ценностно-смысловых ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения. Отличительной особенностью возраста становится резкое усиление саморефлексии, т.е.

стремления к самопознанию своей личности, к оценке своих возможностей и способностей [14; 55; 56].

По мнению В. Франкла, вопросы о смысле жизни наиболее часты и особенно насущны в юности, при этом они никак не являются болезненным симптомом [48].

Умение определить свои цели, найти своё место в жизни - важный показатель личностной зрелости в юношеском возрасте. Однако данного уровня развития достигает небольшой процент выпускников школ.

«Студент» – в переводе с латинского означает «усердно работающий, занимающийся», т.е. овладевающий знаниями.

Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Однако на II и III курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности. По данным, приводимым В.Т. Лисовским, лишь 64% старшекурсников четырех крупнейших вузов Санкт-Петербурга однозначно решили для себя, что их будущая профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам. Зачастую наблюдаются сдвиги в настроении студентов: от восторженного в первые месяцы учебы в вузе до скептического при оценке вузовского режима, системы преподавания, отдельных преподавателей и т.п. [26].

По утверждению Б.Г. Ананьева студенческий возраст является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют

склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности [2].

Рассмотрим специфику развития студентов педвузов на различных курсах.

На I курсе решаются задачи адаптации и приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Под адаптационной способностью понимается способность человека приспособливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой. Процесс адаптации первокурсников к вузу связан с поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживанием быта и самообслуживания, отсутствием навыков самостоятельной работы, неумением конспектировать, а также с неопределенностью мотивации выбора профессии, недостаточной психологической подготовкой к ней.

Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма.

II курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. Интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен.

III курс – начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов.

IV курс – первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения специализированной учебной практики в школе. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры.

На V курсе – перспектива скорого окончания вуза – формируются четкие практические установки на будущий вид деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с

материальным и семейным положением, местом работы. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

Для студентов годы обучения – один из важнейших периодов их жизни. Это время получения образования, приобретения профессиональной квалификации, этап согласования своих желаний, возможностей, ориентаций с условиями и требованиями со стороны общества. Они, в частности, выражаются в наборе профессий, специальностей и должностей, которые не всегда достаточно хорошо известны выпускнику школы, абитуриенту, студенту. Это один из первых этапов вхождения в деятельность и оно, безусловно, оказывает влияние на иерархическую структуру ценностных ориентаций, так же как и возрастные особенности студентов [15].

Профессиональные планы у молодежи возникают под влиянием мнения родителей, учителей, друзей, телепередач, книг. Получение высшего образования является высокой ценностью, о чём говорит высокий конкурс в вузы.

Выбор будущей профессии всегда индивидуален, поскольку он представляет собой часть личностного самоопределения, нахождения будущим специалистом своего призвания. Критерием его эффективности оказывается удовлетворенность своим делом и положением в обществе, а также местом, занимаемым в профессиональном мире.

Зачастую у принятого в вуз молодого человека многие разочарования возникают в результате его недостаточной осведомленности о будущей специальности, характере деятельности, необходимых способностях и умениях, социальных и психологических требованиях, предъявляемых специалисту.

Определенная доля незрелости в профессиональном поведении молодежи, особенно до перехода от обучения к профессиональной деятельности, вполне естественна и обусловлена психологически, однако в годы стагнации и кризиса возникают условия, порождающие широкое

распространение среди молодежи социального и профессионального инфантилизма.

Профессиональное самоопределение основывается на системе жизненных смыслов, которые определяет для себя человек и которые влияют на его деятельность и жизненную ситуацию [9].

Очевидно, что в молодости человек строит жизненные планы на получение образования и развитие, на создание своей семьи и на собственную карьеру, в среднем возрасте он осуществляет реализацию этих планов, позднее он оценивает себя и окружающее, исходя из ранее им пережитого и достигнутого. В целом это может определять различный «временной локус» системы ценностей в молодом, среднем и пожилом возрасте, в качестве источников и направленности, которой выступает будущее, настоящее или прошлое [61].

В юношеском возрасте наблюдается существенный рост стремления к собственным психолого-социологическим переживаниям, отношения к другим людям и к себе, влияющий на процесс развития формирования таких вопросов как культурные ценности, религия, мораль, этика, проблемы мировоззренческого характера и смысла жизни. Проблема формирования и развития сознания и самосознания личности, а также проблема самоопределения и выбора жизненного пути в этот период считаются важными и острыми [22].

Главным в психическом и личностном развитии в юности многие психологи считают осознание своего места в будущем, своей жизненной перспективы, связывая это с тем, что в этом возрасте интенсивно развивается сознание и самосознание личности, формируется ее «Я-концепция», возникают новые стимулы развития, черты характера и основные формы межличностного поведения. Наиболее важным мотивационными линиями при этом становятся самопознание, самовыражение и самоутверждение, так или иначе направленные на самосовершенствование личности, на поиск своего предназначения. Выбирая профессию, индивид невольно выбирает и

наиболее близкие ему способы регуляции поведения, тем самым, он, так или иначе, соотносит этот выбор с наиболее значимыми для него ценностями. Наиболее существенные изменения в системе ценностных ориентаций происходят под воздействие профессиональной деятельности [46].

Студенческий возраст в психологии признается сенситивным периодом для развития ценностных и мотивационно смысловых образований личности будущего учителя.

Ценностные ориентации будущих педагогов – студентов педагогических вузов – во многом обусловлены их профессиональной направленностью. Система этих ориентаций, как и система ценностей и личностных смыслов той или иной профессиональной группы имеет свои особенности [46].

Какие ценности важны для успешной самореализации в профессии педагога? Прежде всего, это любовь к детям, стремление к общению с ними; желание учить, передавать знания и опыт, воспитывать. Стремление выразить в процессе обучения и воспитания своё отношение к жизни, свои взгляды, вкусы; значимость индивидуального характера организаторской деятельности; престиж профессии. Признание и уважение, широкий круг общения, руководящая работа, стабильность зарплаты и летний отпуск.

Смена общеобразовательных парадигм, широкое использование новых информационных технологий, применение новых форм и методов преподавания – все это оказывает значительное влияние на педагогический процесс. Происходящие перемены все больше касаются и педагогов, не только их профессиональной деятельности, но и личностных качеств.

Подготовка будущих педагогов, основанная на традиционной парадигме, становится малоэффективной для обеспечения профессионализма учителя в современных условиях. Для реализации успешной педагогической деятельности будущему учителю необходимы не только определенный набор знаний, умений, навыков, приобретенный в высшем учебном заведении, но и сформированная система профессиональных ценностей, понимание

сущности своей профессиональной деятельности и готовность «к профессиональному, компетентному вхождению в рынок труда с прочно сформированными потребностями в постоянном профессиональном самообразовании и саморазвитии» [16, с. 32].

В последние годы претерпели существенные изменения ценностные ориентации учителей-профессионалов. Психологи, занимающиеся изучением системы ценностных, ориентаций учителей отмечают, что наибольшие изменения произошли в осознании значимости отношения учителя к ученику и развития его личностных качеств. Иными словами, современный учитель все более осознает значимость не только своей собственной, но и чужой индивидуальности, а также значимость развития и самореализации каждого человека. Несомненно, наиболее важной ценностью для современного учителя становится ценностное отношение к другому человеку, осознание личности ученика важнейшей социальной ценностью. А это означает также осознание и принятие как ценности его права иметь свои собственные ценности, пусть даже отличные от ценностей учителя [55].

И.Ф. Исаев обращает внимание на необходимость формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя. Первым компонентом представленной культуры автор называет аксиологический компонент, под которым понимается совокупность профессиональных ценностей учителя.

Под профессиональной компетентностью педагога понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Профессиональная компетентность представляет собой личные возможности учителя, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи. Для этого нужно знать педагогическую теорию, уметь и быть готовым применять ее на практике. Это характеристика деловых и личностных качеств педагога, отражающая уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления педагогической деятельности.

Таким образом, процесс обучения студентов в педагогическом вузе направлен не только на формирование профессиональной компетентности специалиста, но и на формирование профессиональных ценностей учителя [16].

Сформированные профессиональные ценности становятся основой гуманистической позиции личности педагога, определяет характер построения взаимоотношения между субъектами образовательного процесса.

Непонимание и несформированность профессиональных ценностей у педагога свидетельствует об ограниченном жизненном, социальном и профессиональном опыте, и неготовности продуктивно осуществлять педагогическую деятельность [16].

Весомый вклад в изучение ценностных ориентаций молодежи нашей стране был внесен работами таких известных российских социологов как В.А. Ядов и В.Г. Лисовский.

В.Т. Лисовский утверждает, что кризис в российском обществе породил особый нетрадиционный конфликт поколений, который касается мировоззренческих и духовных основ развития общества и человека, базисных взглядов на экономику и человека, материальную жизнь общества. Поколение «отцов» оказалось в положении, когда передача материального и духовного наследия преемникам практически отсутствует. В то же время, при анализе динамики ценностных ориентаций молодежи, необходимо учитывать действие двух механизмов – преемственности и изменчивости. Современная ситуация в стране ставит молодежь в очень сложные условия. Молодежь должна выбрать, но выбор не должен быть случайным, тем более ошибочным. Должными являются лишь те цели, которые признаются обществом ценными. Система новых ценностей - вот камень преткновения российских реформ. Только то, во что верят и ценят отдельный человек, народ, общество, – они превращают в действительность, в свою культуру [26].

Процесс переоценки ценностей, происходящий в российском обществе, который еще не закончен, оказывает влияние на формирование системы личностных ценностей современной студенческой молодежи. На первый план смысложизненных ценностей этой социальной группы выходят создание хорошей семьи и воспитание детей, возможность самовыражения и творчества, личная свобода и собственно человеческая жизнь [37].

Современные студенты в гораздо большей степени, чем в восьмидесятые года прошлого века, отдают предпочтение социальному статусу, доходу, а не личностным, духовным качествам. Студенты в своем большинстве сегодня ориентируются на материальные, экономические ценности, а также на семейные ценности и ценности здоровья.

Так, в исследовании жизненных планов студентов Е.В. Панфиловой свой жизненный успех большинство респондентов соотносит с «материальным благополучием» – так ответило 34,2%, «создать, сохранить свою семью, иметь детей» хотят 29,2%, «стать специалистом в своем деле, получить образование» выбирают 33,0%, «сделать профессиональную карьеру» – 27,7%. «Иметь интересную работу» и «быть свободным и независимым» хотят 19,2%, «чувствовать уверенность в завтрашнем дне» – 17,9%. Для 15,8% респондентов важно «иметь собственное жилье», для 14,6% – «иметь разнообразный досуг, много путешествовать», что подтверждает значимость для многих респондентов своего отдыха [37].

В последнее десятилетия появились исследования по психологии ценностных ориентации учителей и студентов педагогических вузов [31; 46; 62]. Многие из этих работ представляют собой конкретно-эмпирические исследования ценностно-смысловой сферы будущих учителей. При этом в структуру их ценностных ориентаций традиционно включают идеалы, убеждения, критерии оценки себя и окружающих, ценности, связанные с педагогической деятельностью. Необходимо отметить, что исследователи достаточно часто обращают внимание на тот факт, что ценностные ориентации студентов педагогических вузов слабо связаны с другими

структурами их личности, что они характеризуются своей неустойчивостью, изменчивостью, что соответствует возрастным особенностям данной категории молодежи.

Е.А.Терентьева отмечает, что за период обучения в структуре ценностных ориентаций студентов педагогического вуза меняется.

Эти изменения обнаруживают себя в позитивном отношении студентов старших и младших курсов к таким ценностям как семейное благополучие и сохранение сил и здоровья, материальный достаток.

На старших курсах большую, чем на младших курсах, значимость имеют ценности профессиональной самореализации, альтруистические ценности и ценности принятия других, и меньшую – ценности межличностного общения, индивидуалистические и этические ценности, а также ценности самоутверждения.

С точки зрения автора, выявленная в структуре ценностных ориентаций студентов динамика может быть обусловлена не только возрастными особенностями студентов младших и старших курсов, но и спецификой их учебной деятельности, которая в каждом случае сказывается на характере жизненных задач, решаемых студентами младших и старших курсов (для первых – это, прежде всего проблемы адаптации, для вторых – проблемы, связанные с завершением учебы и выбором дальнейшего жизненного пути [46]).

Таким образом, студенческий возраст характеризуется усилением сознательных мотивов поведения. Формируется целеустремленность, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к морально- нравственным проблемам – цели, образу жизни, долгу, любви, верности. У студентов педагогических вузов особенности ценностно-смысловой сферы во многом обусловлены их профессиональной направленностью. За период обучения в вузе отношение к ценностям профессии может претерпевать изменения. На старших курсах большую значимость имеют ценности профессиональной самореализации,

альтруистические ценности и ценности принятия других, а индивидуалистические ценности, межличностное общение, самоутверждение приобретают меньшую значимость.

Выводы по первой главе

На сегодняшний день в России в связи с происходящими в обществе преобразованиями, формируется новый социальный заказ. Гуманистическая парадигма в образовании не сводится к какой-то определённой методике обучения, это ценностная ориентация, которая предполагает существенные изменения ценностно-смысловой сферы работающих учителей и студентов педагогических вузов. По сравнению с представителями других профессий педагог находится в особой ситуации, т.к. его личность есть мощный фактор формирования личности ребёнка. В реальной деятельности педагог наглядно демонстрирует имеющиеся у него ценности и модели поведения, педагога можно назвать личностью, изменяющей своим существованием другого.

Эффективность деятельности педагога в настоящее время определяется особенностями его ценностно-смысловых ориентаций.

В настоящее время профессиональное самоопределение молодёжи связано преимущественно с удовлетворением материальных потребностей, так как деньги являются частью современной культуры. Но полноценная профессиональная реализация личности в педагогической профессии никак не связана с ориентацией на материальные ценности. Значит, ценности педагогической профессии находятся не в сфере материальной обеспеченности. В качестве приоритетов можно выделить осознание ценности самой профессии, принятие неповторимости и индивидуальности каждого ребёнка, желание передавать знания и умения детям, возможность творческой самореализации в профессии.

Личностный смысл ценности, с одной стороны определяется объектом, его объективным местом в жизни человека, а с другой – зависит от самого человека.

Осуществляя выбор педагогической профессии, субъект решает, насколько его представление о ней соответствует его потребностям и решает, принять или не принять её, а если решает принять, то в какой мере и в каком

аспекте. От того, какие мотивы будут определять деятельность педагога, зависит «встреча» человека с избранной профессией или их «отношения» будут нарушены неадекватным пониманием её ценностей и отсутствием видения возможностей для своего дальнейшего развития. И, как следствие, формализмом, неоправданной критичностью, запретом на творчество и инициативу.

Таким образом, процесс успешного овладения личностью педагогической профессией предполагает включённость в этот процесс ценностно-смысловой сферы. Динамические изменения в этой сфере осуществляются через механизмы рефлексии и предполагают, во-первых, осмысление собственных потребностей, сильных и слабых сторон, вероятных зон успехов и неудач, путей собственного совершенствования; во-вторых, адекватное определение тех ценностей профессии, которые сегодня определяют содержание педагогической деятельности.

Несмотря на то, что в последние десять-пятнадцать лет число исследований ценностно-смысловой сферы будущих учителей существенно возросло, однако они в своей совокупности пока не восполняют пробелов в понимании современной специфики системы личностных ценностей будущих учителей. До сих пор остаются недостаточно проясненными вопросы, связанные с различиями ценностей профессии студентов младших и старших курсов педагогических вузов, а также проблемы влияния на становление ценностно-смысловой сферы студентов-педагогов избранного ими профиля педагогического образования. Данное обстоятельство определило цель нашего исследования.

Глава 2. Эмпирическое исследование ценностей профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогического вуза

2.1 Организация и методы исследования

Нашей целью является выявление ценностей профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогического вуза.

Для достижения поставленной цели мы выделили задачи, которые решали в эмпирической части работы.

1. Исследовать представленность ценностей профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогического вуза.

2. Проанализировать полученные данные об особенностях структуры ценностей профессии студентов разных курсов и разных профилей обучения.

Для решения поставленных задач необходимо было сформировать выборку студентов педагогического вуза. Исследование проводилось на базе филиала КГПУ им. В.П. Астафьева в г.Железногорске. В исследовании принимало участие 50 студентов в возрасте от 18 до 24 лет. Выборку составили студенты I-V курсов филиала КГПУ им. В.П. Астафьева в г.Железногорске - будущие педагоги, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профили «Безопасность жизнедеятельности», «Начальное образование», «Иностранный язык», «Информатика».

Для достижения поставленной цели мы воспользовались следующими методиками:

Для выявления особенностей ценностно-смысловой сферы у студентов мы использовали методику «Ценностные ориентации» О.И. Моткова, Т.А. Огневой [32] (Приложение 1).

Методика была разработана для изучения степени значимости и реализации ценностно-смысловых ориентаций личности, их индивидуальной и групповой структуры.

При создании методики авторы опирались в первую очередь на теорию самодетерминации личности Э.Л. Деси и Р.М. Райна. Согласно этой теории большая выраженность внешних или внутренних ценностей связана со степенью удовлетворения базовых, существующих изначально, психологических потребностей личности:

- в автономии (самостоятельности и независимости),
- в компетентности и эффективности,
- в значимых межличностных отношениях.

Р.М. Райн под автономией понимает восприятие своего поведения как соответствующего собственным интересам и ценностям. В основе автономии лежат поддержка и отсутствие контроля со стороны других людей. Потребность в компетентности – это склонность к овладению своим окружением и к эффективной деятельности в нем, она поддерживается такой средой, которая выдвигает перед человеком задачи оптимального уровня сложности и дает ему положительную обратную связь. Под потребностью в связи с другими понимается стремление к близости с другими людьми; она развивается, если человек получает тепло и заботу от окружающих. Дж. Ла Гуардиа с соавтором показали, что качество межличностных отношений у молодых людей зависело от того, в какой степени их базовые потребности удовлетворялись в рамках этих отношений. Автономность является главным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты. Это понятие тяготеет к таким чертам как жизненность и самоподдержка у Ф. Перлза, направляемость изнутри у Д. Рисмена, зрелость у К. Роджерса. В терминах Э. Фромма автономность – это позитивная «свобода для» в отличие от негативной «свободы от». Удовлетворение базовых психологических потребностей ведет к личностному развитию и психологическому здоровью, к развитию внутренних ценностей личностного роста, привязанности и любви, служения обществу, здоровья, творчества. Положительное влияние на их развитие оказывает родительская поддержка автономности, эмоциональная вовлеченность родителей в жизнь своих детей,

структурированность и понятность требований родителей и других воспитателей, участие детей в интересных, развивающих видах деятельности. Т.е. семья может способствовать адекватной реализации базовых потребностей детей и развитию внутренних ценностей.

Исследования показали, что более высокий уровень развития автономности и саморегуляции ребенка способствует более высокой мотивации и адаптации в школе. Слабое удовлетворение базовых психологических потребностей ведет к развитию беспокойства, проблем с психологическим здоровьем личности, к развитию большей ориентации на внешние ценности видимого благополучия и к частичному обесцениванию внутренних ценностей.

Преобладающая ориентация на внешние ценности – это своего рода проявление психологической защиты и стремления к самоутверждению в социуме (если не удастся утвердиться в семье, то постараюсь – в социуме). Негативно на удовлетворение базовых потребностей влияет жестко контролирующий, эмоционально холодный, равнодушный стиль отношений родителей и учителей к детям, причем в любой культуре. Внешние ценности ориентируют человека преимущественно на отношения к себе со стороны других и оценку в социальной среде своей значимости, т.е. на эгоистическое социальное самоутверждение (смотрите, вот я какой!). Тогда как внутренние ценности больше ориентируют на значимость другого в социальной среде (вот вы какой!) и, помимо этого, на развитие внутреннего личностного мира и его самовыражение в творчестве, на бескорыстное и эстетическое ценностное отношение к природе. Т.е. внутренние ценности существенно более широки и альтруистичны, чем ценности внешние. По данным кросскультурных исследований авторов теории, а также Д.Р. Коннелла, М. Линча и В.И. Чиркова, базовые психологические потребности, а также внешние и внутренние ценности, обнаруживаются у испытуемых разных культур (и в Америке, и в России, и в Китае). Показано, что в России на

жизненные ценности подростков и студентов влияют отношения с преподавателями (в США такой связи не обнаружено) [32].

В данной методике несколько изменен традиционный в теории самодетерминации состав внутренних и внешних ценностей: внутренняя ценность «Служение людям» переделана в «Уважение и помощь людям, отзывчивость» (что несколько шире), вместо внутренней ценности «Здоровья» (значимой для подавляющего большинства людей) вставлена ценность «Любовь к природе и бережное отношение к ней». Добавлена важная, на наш взгляд, внутренняя ценность «Творчество». К внешним ценностям добавлены «Высокое социальное положение» (что несколько отличается от известности, так как человек с высоким социальным статусом может быть и мало известным) и «Роскошная жизнь» (чрезмерное стремление к обладанию материальными ценностями и внешними атрибутами успешной, «крутой» личности и «красивой» жизни) [32].

Для определения структуры ценностей профессии студентов была использована методика «Квадрат ценностей» А.М. Булынина (Приложение 2).

Цель данной методики: определить, какие ценности профессиональной деятельности учителя наиболее важны для студентов.

Автор этой методики выделяет 2 группы профессиональных ценностей:

а) ценности содержания профессии (внутренние):

- ДЦ – духовные ценности;
- АР – аналитическо-рефлексивное развитие;
- СП – содержание профессии;
- КР – когнитивное развитие;

б) ценности условий осуществления профессии (внешние):

- УТ – условия труда;
- ЭП – эстетика профессии;
- УД – управление деятельностью;
- СД – стимуляция деятельности.

Методика представляет собой таблицу, в которой попарно перечислены ценности, относящиеся к ценностям содержания профессии и осуществления профессии, которые необходимо проранжировать по мере значимости.

Таким образом, по каждой заполненной студентами таблице можно установить, что больше всего ценит тот или иной из них в профессиональной деятельности учителя [6].

Для изучения отношения к себе и к позиции учителя мы применили «Психосемантический дифференциал» (Приложение 3). Применение данной методики было связано с исследованием образов-стереотипов сознания применительно к сфере восприятия профессии.

Психосемантический подход создает возможность исследования индивидуального сознания и уникального личностного опыта человека.

Психосемантический дифференциал основан на выявлении стереотипов обыденного сознания применительно к сфере восприятия профессий, легко переносимой на область сходных задач по реконструкции образов-стереотипов представителей различных массовых профессий, например образов типичного врача, учителя, инженера и т.п., какими они выступают для различного контингента населения.

Необходимость подобных исследований в связи с задачами производственной деятельности, формирования профессиональных навыков общения и педагогического мастерства и их методологическое обоснование заданы работами А.А. Бодалева, выдвигавшего проблему построения типологии личности в рамках обыденного, житейского сознания. Отдельные аспекты такой типологии житейского сознания представлены в ряде исследований [11; 13; 21; 22; 36].

В некоторых работах рассматривается регуляторная роль образа-стереотипа как носителя социальных установок, представляющих некий «стандартизованный инвариант личностного смысла». Одну из форм социального стереотипа, являющуюся схематизированным представлением о

типе личности, характерной для некоторой человеческой общности, мы будем называть стереотипом-типажом.

Профессиональным стереотипом-типажом мы называем персонифицированный образ самой профессии, или, другими словами, обобщенный образ типичного профессионала. Если социальная роль – это обобщенный нормативный способ поведения, поведенческий эталон, приписываемый человеку и ожидаемый от него как от представителя некоторой социальной группы, то типаж – это, скорее, схематизированное представление о личности, характере и способах поведения человека в неформальном личностном общении.

Яркой иллюстрацией профессионального стереотипа-типажа, вернее, вписываемости в него образа актера, дает пример киноискусства. В конце 50-х гг. актер А. Баталов снялся в фильме «Большая семья» в роли молодого рабочего. Критика тех лет отмечала, в частности, несоответствие актера ролевому типу: «Где распрямленные плечи, орлиный взгляд? Разве такой человек лихо спляшет, сыграет на баяне?». Прошло 30 лет, и интеллектуальный облик А. Баталова вполне вписывается в стереотипы современного высококвалифицированного рабочего (фильм «Москва слезам не верит»). Эту подвижность, культурологическую обусловленность и историчность социального стереотипа отмечает П.Н. Шихирев, когда пишет: «... он действует сейчас, в данном обществе и в относительно узких исторических рамках, пока он живет в человеческих эмоциях» [20, с. 84].

Если предложить человеку, для которого профессиональная деятельность является ведущей, задающей смысл его жизни, оценить образ своего Я (например, с помощью шкал семантического дифференциала) и образ человека его профессии, то эти два описания будут близки, т.е. будут иметь сходные коннотативные значения. Это демонстрирует включенность образа нашего Я в образ нашей профессии. Образ моего Я распространяется, генерализуется на области, лично мне значимые, в том числе и на мою профессию, иначе говоря, мой образ моей профессии предполагает частицу

моего характера, моих особенностей, моих интересов. Возможность идентификации предполагает наличие психологической близости. И хотя этот процесс встречный и профессия шлифует характер человека, оттачивая нужные грани, сам человек обладает свободой выбора, идет навстречу тем профессиям, которые отвечают его психологическим склонностям. Этот выбор обусловлен, очевидно, как знаниями об объективной специфике профессии, задаваемой ее операционным наполнением, так и специфическим «ореолом» [34], связанным с престижностью профессии, ее субъективным образом, навеянным литературой, кино и театральным искусством. В эту «ориентировочную основу» выбора профессии включены, очевидно, и представления о типичных личностных чертах профессионала, т.е. о профессиональном стереотипе-типаже.

В задачу исследования входило представление «Я», а также «Учитель-Мастер», «Любимый учитель», "Нелюбимый учитель, которые отражают стереотипы испытуемых, их позицию по отношению к будущей профессии. Таким образом, предполагалось проследить, в чем будет выражаться «эффект центрации», пристрастности испытуемых к типу-стереотипу, под который попадают они сами.

В качестве методического инструментария шкалирования использовались биполярные шкалы из набора признаков – личностных характеристик. Нами использовалась 21 пара противоположных по значению прилагательных, наиболее часто употребляемые для характеристики себя и других людей, такие как «обаятельный-непривлекательный», «слабый-сильный», «разговорчивый-молчаливый» (заимствованы из методики «Личностный дифференциал», адаптированный в НИИ им. Бехтерева).

Для построения субъективных семантических пространств, описывающих дифференциацию персонифицированных образов «различных профессий» - «образов типичных студентов», строилась матрица сходства шкал - личностных качеств как по суммарным данным всей выборки испытуемых (50 человек), так и по результатам пяти курсов студентов и по

результатам разных факультетов - представителей профилей «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности», «Начальное образование», «Информатика». Мерой сходства шкал выступало сходство оценок объектов, данных по этим шкалам, которое оценивалось с помощью критерия r_s Спирмена.

2.2 Анализ результатов эмпирического исследования ценностей профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогического вуза

Проанализируем полученные в результате исследования данные по методике «Ценностные ориентации» О.И. Моткова, Т.А. Огневой.

Полученные по каждому студенту результаты мы сравнили относительно курса обучения, чтобы выявить представленность внешних и внутренних ценностных ориентаций, степень их осуществления в зависимости от курса обучения. Различия по показателям методики осуществлялось с помощью критерия H Краскала-Уоллиса, рассчитанного с помощью программы *STATISTICA v6.0*.

В результате сопоставления результатов по методике «Ценностные ориентации» были получены различия по параметру «Значимость внешних ценностей» у студентов разных курсов $H=9,533$, $p=0,049$. Чтобы выделить различия по курсам представим график средних значений по данной шкале студентов разных курсов.

Как видно из рисунка 1, наиболее высокие значения у студентов II, III и IV курсов, а у I и V значительно ниже. Высокие значения по II, III и IV курсу, возможно, связаны с выполнением требований образовательной среды, преподавателей, необходимых для продолжения обучения в вузе. У I курса это может быть связано с адаптацией к обучению, а у V курса с окончанием обучения и выбором места работы.

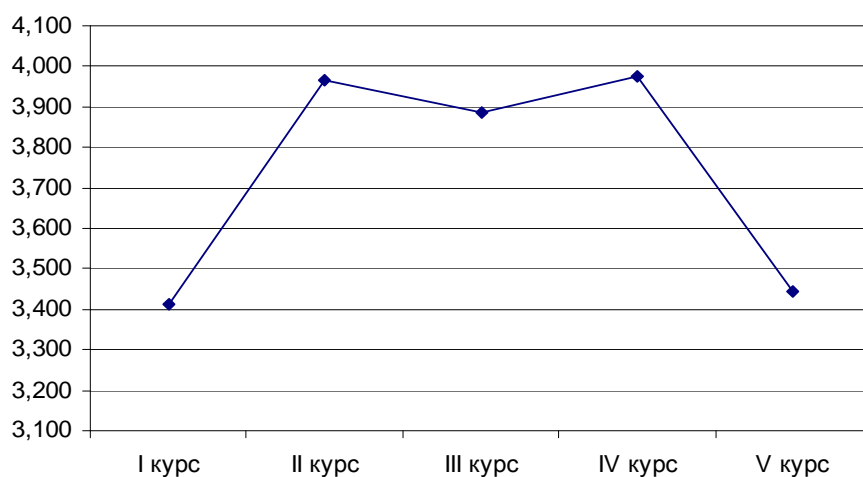


Рис. 1. Различия показателя значимости внешних ценностей в зависимости от курса

По шкале «Реализации внутренних ценностей» выявлена тенденция к достоверным различиям $H=9,062$, $p=0,06$. Реализация внутренних ценностей оценивается низко студентами II курса, что может быть обусловлено перестройкой условий обучения, расширением требований к студентам, а также выходом на практику, возможно и профилем обучения, т.к. на II курсе, в основном, обучаются студенты по профилю «Безопасность жизнедеятельности».

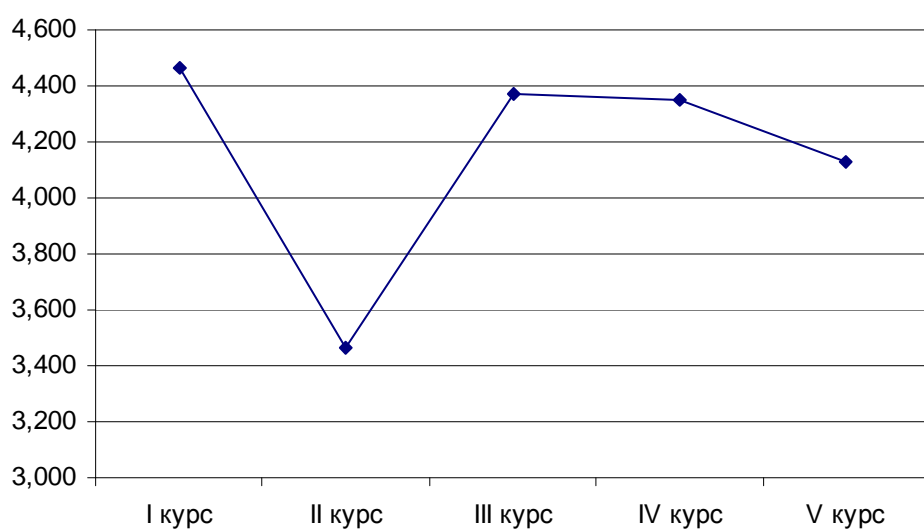


Рис. 2. Различия показателя осуществления внутренних ценностей в зависимости от курса

Были выделены значимые различия по шкале «Мои природные данные Б», которая показывает оценку влияния природных данных (физических и психологических) на внутренние ценности $H=10,37$, $p=0,034$. Различия по данному показателю в зависимости от курса представим на рисунке 3.

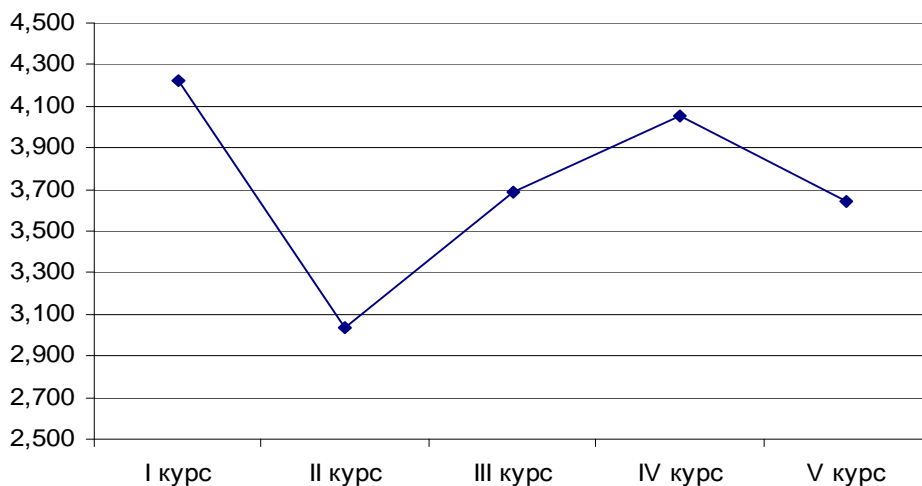


Рис.3. Различия в оценке природных данных как причин, оказывающих влияние на внутренние ценности, в зависимости от курса

Природные данные наиболее значимы для студентов I курса, в то время как для студентов V курса они уже не имеют такого большого значения, наименьшие значения по данной шкале представлены у студентов II курса.

Результаты исследования ценностно-смысловой сферы по методике О.И. Моткова и Т.А. Огневой выявили выраженные отличия в структуре ценностей студентов в зависимости от курса обучения: значимости внешних ценностей для студентов II, III и IV курсов; низкой степени реализации внутренних ценностей для студентов II курса; оценка природных данных как причины, влияющих на внутренние ценности, студентов I курса.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью «Квадрата ценностей» А.М. Булынина.

В результате сравнения были выявлены различия по внутренней ценности «Когнитивное развитие» $H=8,924$, $p=0,06$. Наиболее значимой данная ценность является для студентов III курса. Возможно, это связано с изменением отношения к профессии, связанным с профессиональными

пробами в ситуации практики, пониманием своих дефицитов, которые обнаруживает практика и потребностью их закрыть, изменением отношений к обучению в связи с пониманием задач профессиональной деятельности.

Рассмотрим, как связаны ценности профессии у всех студентов. Для этой цели проведем корреляционный анализ выделенных А.М. Булыниным ценностей. Корреляционный анализ был проведен с помощью метода Спирмена r_s . Полученные значимые корреляционные связи представим в таблице 1.

Таблица 1

Матрица корреляционных связей профессиональных ценностей
по всей выборке студентов ($n=50$)

	КР	АР	ЭП	СД	УТ	СП	УД	ДЦ
КР								
АР	0,407**							
ЭП		-0,397**						
СД		-0,208						
УТ	-0,399**	-0,610**						
СП		-0,412**		-0,381**				
УД		-0,291*						
ДЦ		0,594**	-0,449**		-0,435**	-0,728**		

Примечание: * связь значима на уровне $p < 0,05$

** связь значима на уровне $p < 0,01$

КР – когнитивное развитие, АР – аналитическо-рефлексивное развитие, ЭП – эстетика профессии, СД – стимуляция деятельности, УТ – условия труда, СП – содержание профессии, УД - управление деятельностью, ДЦ – духовные ценности.

Были выявлены значимые связи между когнитивным развитием и аналитическо-рефлексивным развитием, связь положительная: чем более значима ценность когнитивного развития, тем более значимо и аналитическо-рефлексивного развития. При этом когнитивное и аналитическо-рефлексивное развитие обратно связано с условиями труда, т.е. чем более значимым является освоение нового знания, познавательное развитие, тем менее значимым являются условия осуществления деятельности.

Связь со всеми ценностями выявлена у аналитическо-рефлексивного развития. Возможно, это определяется тем, что рефлексивный компонент

является интегративным в отношении других ценностей. Были получены отрицательные коэффициенты корреляции ценности аналитически-рефлексивного характера с эстетикой профессии, стимуляции деятельности, условиями труда, управлением деятельностью, т.е. со всеми внешними ценностями. Однако при этом выделена отрицательная связь и ценностью содержания профессии. Обратившись к характеристикам, через которые выявляется содержание деятельности, можно увидеть, что данные характеристики связаны с пониманием предмета деятельности: какие виды деятельности выполняет педагог. Таким образом, отрицательная связь с содержанием деятельности может быть объяснена некоторой определенностью процесса, и тем самым его понятностью.

Получена положительная связь ценности аналитическо-рефлексивного развития с духовными ценностями, с ориентацией на нравственность, этические принципы. При этом духовные ценности отрицательно связаны с эстетикой профессии, условиями труда и содержанием профессии, т.е. чем более студенты ориентированы на внешние ценности, определенные нормативные виды работ, тем в меньшей степени значимы ценности, связанные с духовностью. Большая значимость понимания другой позиции, принятие другого, терпимость связана с нравственными, этическими аспектами профессионального труда учителя.

Таким образом, выявлены характерные взаимосвязи в структуре ценностей профессии студентов педвуза. При определении в качестве более значимых ценностей содержания профессии (внутренних) – духовные ценности, когнитивное и аналитическо-рефлексивное развитие, ценности условий осуществления профессии (внешние) – условия труда, эстетика профессии и управление деятельностью - оказались менее значимыми.

Далее проведем анализ связи ценностных ориентаций и ценностей профессии, проведем корреляционный анализ шкал двух рассмотренных методик. Данный анализ позволит выявить как в структуре ценностных ориентаций представлены ценности профессии. Корреляционный анализ был

проведен с помощью метода Спирмена r_s . Полученные значимые корреляционные связи представим в таблице.

Таблица 2

Матрица корреляционных связей профессиональных ценностей и ценностных ориентаций по всей выборке студентов ($n=50$)

	КР	АР	ЭП	СД	УТ	СП	УД	ДЦ
Значимость внешних ценностей								
Значимость внутренних ценностей			-0,314*					
Осуществление внешних ценностей								
Осуществление внутренних ценностей	0,321*							
Влияние внешних обстоятельств на внешние ценности				0,407**				
Влияние внешних обстоятельств на внутренние ценности							0,293*	
Влияние природных данных на внешние ценности								
Влияние природных данных на внутренние ценности			-0,28*				0,340*	
Влияние собственных усилий на внешние ценности								
Влияние собственных усилий на внутренние ценности								

Примечание: * связь значима на уровне $p < 0,05$

** связь значима на уровне $p < 0,01$

КР – когнитивное развитие, АР – аналитическо-рефлексивное развитие, ЭП – эстетика профессии, СД – стимуляция деятельности, УТ – условия труда, СП – содержание профессии, УД – управление деятельностью, ДЦ – духовные ценности

Для тех студентов, которые значимыми определили внутренние ценности когнитивного развития, значимым является и осуществление внутренних ценностей.

Студенты, выделившие значимость эстетики профессии, определяют как малозначимые внутренние ценности и влияние природных данных на

внутренние ценности. Тем самым, эстетика профессии в меньшей степени значима, если для студентов значимы внутренние ценности, если они считают собственные природные возможности условиями осуществления внутренних ценностей.

Для тех студентов, которые считают наиболее значимыми стимуляцию деятельности, значимыми выделяют влияние и внешних обстоятельств, таким образом, если студенты оценивают, что внешние условия в большей степени определяют возможность осуществления задач, то в таком случае для них значимым становится внешние факторы деятельности.

Те, кто значимым для себя определил ценность управление деятельностью, считает определяющими внешние обстоятельства на внутренние ценности, т.е. управление различными ситуациями и процессами в деятельности понимается как связанное с внешними обстоятельствами. При этом выявлена положительная связь управления деятельностью с влиянием природных данных на внутренние ценности. Возможно, это связано с пониманием индивидуальных особенностей как условия, позволяющего организовать, решить какие-то трудности, но при этом оценивают умения, связанные с решением задач, как низкие, либо полагают, что данные умения определяются природными качествами.

Таким образом, рассмотренные взаимосвязи позволяют выделить, что если студенты ориентированы на внешние ценности, то для них важными в профессии оказывается внешняя сторона, эстетика профессии, если важным является реализация внутренних ценностей, то в профессиональной деятельности приоритетным становится когнитивное развитие. В случае, если студент рассматривает внешние обстоятельства как определяющие материальное благополучие, социальное признание, то важное значение приобретает стимуляция деятельности. Значимость управления деятельностью связана с оценкой значимости влияния внешних обстоятельств и природных данных на внутренние ценности.

Дальнейший анализ состоял в анализе данных, полученных с помощью Психосемантического дифференциала в зависимости от курса. Для нахождения различия будем использовать критерий Краскала-Уоллиса H .

Были выявлены значимые отличия по шкале Упрямый–Уступчивый у студентов в зависимости от курса обучения $H=11,179$, $p=0,024$. Высокие показатели личностно-профессиональных качеств определили у себя студенты II курса. Это может быть связано с окончанием периода адаптации к обучению в вузе, т.к. этот показатель чуть ниже у студентов I курса, значительно снижается на III и IV курсах, и вновь возрастает к V курсу.

По шкале Суетливый–Спокойный в отношении себя также выделены различия $H=8,839$ $p=0,065$. Более суетливыми определили себя студенты I, IV и V курсов, более спокойными II и III курсов. Это может быть связано с периодом адаптации к обучению в вузе, решением новых задач, адаптация к новому укладу жизни на I курсе, снижается на II и III курсах и вновь возрастает на IV и V курсах, что может быть связано с определением места работы.

При рассмотрении качеств, которые характеризуют Учителя–Мастера своего дела были выявлены различия по шкалам Обаятельный–Непривлекательный $H=11,035$, $p=0,026$, а также по шкале Упрямый–Уступчивый $H=14,863$, $p=0,005$.

Учитель–Мастер своего дела должен быть обаятельным с точки зрения студентов II, III, V курсов. Студенты I и IV курса оценивают по данной характеристике как более непривлекательного. Возможно, это связано с профилем обучения, либо с пониманием Учителя как человека, который как профессионал должен выполнять свою работу, а не стремиться понравиться людям, что может говорить и о разном понимании обаятельности.

Более упрямым оценили Учителя-профессионала студенты I и IV курсов, а более уступчивым студенты V курса. Возможно, что это связано с пониманием профессиональной коммуникации, что важным является не

столько достижение целенаправленные поставленных целей, но и работа с людьми с учетом индивидуальных особенностей.

По оценкам, полученным относительно объекта Любимый учитель, были выявлены различия по шкалам Расслабленный – Напряженный ($H=10,112, p=0,039$) и Суетливый – Спокойный ($H=7,851 p=0,097$).

Наиболее напряженным оценивается любимый учитель студентами I и II курсов. Более расслабленным оценили студенты любимого учителя III курса. Суетливым назвали студенты любимого учителя студенты I и II курса, а более спокойным – III, IV курсов. Данные оценки связаны со шкалой Активность, в связи с этим активность учителя рассматривается как значимое на более ранних курсах, на старших курсах начинает выделяться спокойствие, скорее всего, понимание своей позиции, своего дела.

По оценкам объекта Нелюбимый учителей различий в зависимости от года обучения не выявлено.

Данное сравнение позволяет говорить, что есть определенные качества, по которым по разным объектам, связанным с профессиональной деятельностью, можно выделить различия: уступчивость / упрямство, спокойствие / суетливость, что также может быть рассмотрено как значимые характеристики педагога. С курсом происходит понимание необходимости учитывать индивидуальные особенности другого, принимать во внимание его особенности, а также в реализации деятельности, что профессия педагога связана не только с организацией, привлечением других, включением в разные мероприятия, но и с другими способами активности, построения деятельности.

Дальнейший анализ состоял в выявлении различий по профилям обучения. В нашей выборке представлено четыре профиля обучения – «Начальное образование», «Информатика», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности». В силу разного содержания, осваиваемого при обучении в соответствии с профилем, на наш взгляд, будут значимы и разные ценности. Для этого проведем сравнительный анализ

различий с помощью критерия H Краскала-Уоллиса по методикам «Ценностные ориентации» и «Квадрат ценностей» в зависимости от профиля обучения.

В результате сравнения было выделена тенденция к различиям по шкале Собственные усилия по реализации внешних ценностей $H=6,273$, $p=0,099$. Представим полученные различия на графике.

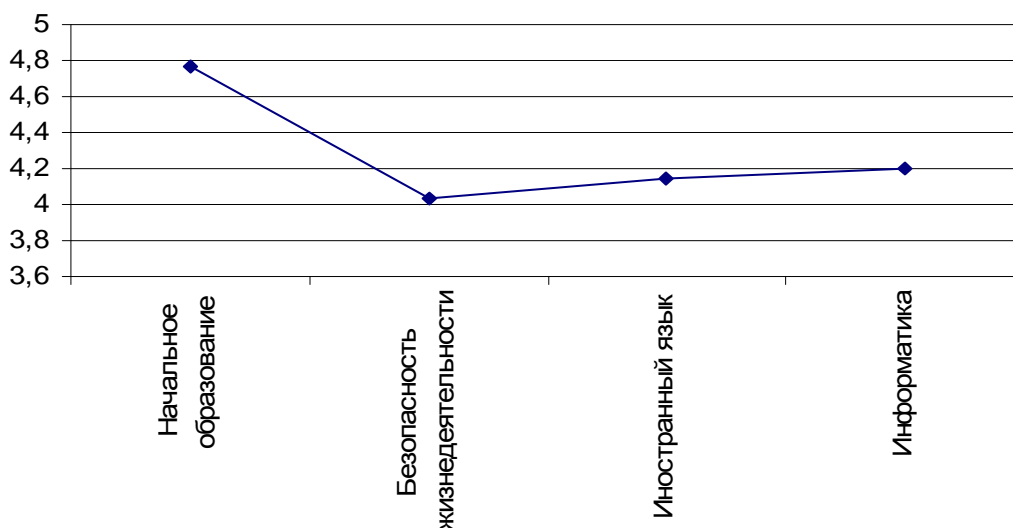


Рис. 4. Различия по шкале собственные усилия в реализации внешних ценностей в зависимости от профиля обучения

Наименьшие оценки по данной шкале были получены у профиля «Безопасность жизнедеятельности», возможно, это связано с осваиваемым предметом, рассмотрением различных факторов, приводящих к различным чрезвычайным ситуациям, условий, которые практически невозможно контролировать. Наибольшие оценки получили студенты-будущие учителя младшей школы, в их предмете преобразований как раз собственные усилия играют большое значение в достижении результата.

Выявлены различия по ценности когнитивное развитие $H=9,8$, $p=0,02$. Самые высокие значения у студентов профиля «Иностранный язык», более низкие у студентов профиля «Безопасность жизнедеятельности» и самые наименьшие результаты у студентов-информатиков. У студентов профиля иностранный язык это может быть связано с тем, что обучение по данному

направлению связано с необходимостью запоминания большого количества иностранных слов. Профиль безопасность жизнедеятельности – также необходимо запоминание инструкций, алгоритмов действий и помощи пострадавшим в той или иной чрезвычайной ситуации. Низкая значимость показателя когнитивного развития у студентов-информатиков обусловлена тем, что их учебная деятельность связана в основном с логическими, аналитико-синтетическими операциями, а не процессами запоминания и хранения информации.

Получены различия по ценности «Эстетика профессии» $H=8,139$, $p=0,043$. Самые высокие значения у студентов-информатиков и студентов профиля «Безопасность жизнедеятельности», самые наименьшие у студентов профиля «Иностранный язык». У студентов информационного профиля это может быть обусловлено тем, что профессии, связанные с программированием, предпочитают личности интровертированного склада характера, а сам труд компьютерщиков предполагает довольно комфортные условия офиса. Эстетика профессии важна и для профиля «Безопасность жизнедеятельности», что, скорее всего, обусловлено тем, что многие из них связывают будущую профессию с МЧС, где важную роль играет внешняя атрибутика - обмундирование, спецтехника, оружие, знаки отличия.

Наименее значима эстетика профессии для студентов иностранного профиля, что может быть связано с тем, что часть из них обучается по направлению «китайский язык» и планирует карьеру переводчика с выездом за пределы родного города, или репетитора, или школьного учителя, что также не предполагает высокоэстетичных условий труда. Кроме того, поскольку студенты иностранного профиля среди наиболее значимых для них ценностей профессии выбрали когнитивное развитие, то остальные ценности автоматически оказались на низких позициях.

Рассмотрим различия по шкалам психосемантического дифференциала относительно разных оцениваемых объектов студентов различных профилей.

По оценкам себя выявлены достоверные различия по шкале Добрый–Эгоистичный $H=8,164$, $p=0,043$. Оценили себя как более добрых студентов профиля «Начальное образования», менее добрых студенты, обучающиеся по профилю «Информатика».

Относительно характеристик Учителя–Мастера были выделены различия по шкале Разговорчивый – Молчаливый выявлены значимые различия $H=8,262$, $p=0,041$. Более разговорчивым оценивают студенты иностранного отделения, более молчаливого – профиля «Информатика», что говорит о специфике осваиваемой профессии: для учителей иностранного языка построение коммуникации является очень важным в осуществлении деятельности.

Выявлены высоко значимые различия по шкале Расслабленный – Напряженный $H=11,517$, $p=0,009$. Более напряженным оценивают профессионала студенты иностранного отделения, более расслабленным – студенты профиля «Безопасность жизнедеятельности», что также можно объяснить особенностями профессиональной деятельности.

По объекту Любимый учитель различий в оценках в зависимости от профиля не были выделены.

Большое количество различий было получено по объекту Нелюбимый учитель. Были выявлены значимые различия по шкалам Безответственный – Добросовестный $H=8,611$, $p=0,035$, по шкале Добрый – Эгоистичный $H=8,375$, $p=0,039$, по шкале Решительный – Нерешительный $H=9,331$, $p=0,025$, а также по шкале Расслабленный – Напряженный $H=9,443$, $p=0,024$.

Для студентов профиля «Информатика» нелюбимый учитель характеризуется как безответственный, более решительный, напряженный.

Для студентов иностранного отделения как более безответственный, более добрый (а возможно, в этом случае доброта рассматривается как мягкость).

Студентов «Начального образования» нелюбимый учитель как нерешительный, безответственный.

У студентов, обучающихся по профилю «Безопасность жизнедеятельности», нелюбимый учитель рассматривается как более добрый, как расслабленный.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о различных ценностных ориентациях студентов разного профиля обучения. Различная специфика осваиваемой профессии определяет и значимые качества профессионала.

На основе результатов Психосемантического дифференциала было проведено сопоставление оценок по объектам **Я** и **Учитель–Мастер**.

Если оценки совпадали, то мы рассматривали, что у данного студента схожесть представлений объектов Я и Учитель–Мастер, что может говорить об его идентификации с образцом Учителя, который у него есть. Оценка схожести объектов позволила выделить студентов, у которых данные объекты схожи, у которых можно выделить некоторые похожие свойства и тех, у кого данные объекты различались.

В дальнейшем по выделенным группам был проведен сравнительный анализ ценностей по методике О.И. Моткова, Т.А. Огневой и А.М. Булынина с помощью критерия Краскала-Уоллиса.

Выявлены значимые различия по рангу (месту) профессиональной ценности условия труда $H=6,295$, $p=0,0043$. Те студенты, у которых не выявлено схожести объектов Я и Учитель-мастер, поставили данную ценность на более высокое место, чем другие. Это означает, что если студент не видит себя в будущем в профессии учителя, то он больше ориентируется на внешние ценности – Условия труда.

Те, у кого представления о себе и об Учителе–Мастере схожи, поставили данную ценность по сравнению с другими на более низкое место.

Выявлены значимые различия по рангу (месту) профессиональной ценности Управление деятельностью $H=11,453$, $p=0,0033$. Те студенты, у которых не выявлено схожести объектов Я и Учитель-мастер, поставили данную ценность на более низкое место, чем другие.

Те, у кого представления о себе и об Учителе–Мастере схожи, поставили данную ценность по сравнению с другими на более высокое место. Это означает, что если студент не видит себя в будущем в профессии учителя, то он занимает пассивную позицию по отношению к управлению своей деятельностью.

Выявлены высоко значимые различия по шкале Внутренние условия $H=9,26$, $p=0,01$. Те студенты, у которых не выявлено схожести объектов Я и Учитель-мастер, поставили данную ценность на более низкое место, чем другие. Те, у кого представления о себе и об Учителе–Мастере схожи, поставили данную ценность по сравнению с другими на более высокое место. Это может быть связано с тем, что если студент не видит себя в будущем в профессии учителя, то он склонен более полагаться на внешние условия реализации ценностей, а не на собственные силы.

Выявлены значимые различия по шкале Значимость внутренних ценностей $H=8,47$, $p=0,014$. Те студенты, у кого представления о себе и об Учителе–Мастере схожи, поставили данную ценность по сравнению с другими на более высокое место.

Выявлены высоко значимые различия по шкале Природные данные $H=11,74$, $p=0,003$. Те студенты, у которых не выявлено схожести объектов Я и Учитель-мастер, поставили данную ценность на более низкое место, чем другие. Те, у кого представления о себе и об Учителе–мастере схожи, поставили данную ценность по сравнению с другими на более высокое место. Это означает, что если студент не видит себя в будущем в профессии учителя, то он менее уверен в своих физических и умственных способностях.

Выявлены тенденция к значимым различиям по шкале Собственных усилий $H=4,80$, $p=0,09$. Те студенты, у которых не выявлено схожести объектов Я и Учитель-мастер, поставили данную ценность на более низкое место, чем другие. Те студенты, у кого представления о себе и об Учителе – мастере схожи, поставили данную ценность по сравнению с другими на более высокое место. Это говорит о том, что если студент не

идентифицирует себя в будущем с профессией учитель, не склонен полагаться на собственные силы по сравнению с теми, кто видит себя в будущем в педагогической профессии.

На основе результатов Психосемантического дифференциала было проведено сопоставление оценок по объектам **Я** и **Любимый учитель**.

Если оценки совпадали, то мы рассматривали, что у данного студента есть схожесть представлений, что может говорить об его идентификации с образцом Любимого учителя, который у него есть.

Выявлены значимые различия выраженности профессиональной ценности Эстетика профессии $H=6,24$, $p=0,0033$. Те студенты, у которых не выявлено схожести объектов Я и Любимый учитель, поставили данную ценность на более низкое место, чем другие. Те, у кого представления о себе и о Любимом учителе схожи, поставили данную ценность по сравнению с другими на более высокое место. Это говорит о том, что те студенты, которые определяют себе место в педагогической профессии, определяют для себя и эстетику этой профессии.

Выявлены значимые различия выраженности профессиональной ценности Управление деятельностью $H=11,453$, $p=0,04$. Те студенты, у которых не выявлено схожести объектов Я и Любимый учитель, данная ценность имеет меньшее значение (балл), чем у других.

Те, у кого представления о себе и о любимом учителе схожи, по данной ценности имеют больший балл. Это может свидетельствовать о готовности к самостоятельной работе, умению брать ответственность у тех студентов, которые связывают свое будущее с педагогической деятельностью.

Выявлены тенденции к значимым различиям по рангу (месту) профессиональной ценности Когнитивное развитие $H=4,84$, $p=0,09$. Те студенты, у которых не выявлено схожести объектов Я и Любимый учитель, данная ценность имеет большее значение, чем у других. Это может говорить о том, что те студенты, которые более важным считают когнитивное

развитие, не определяют себя в профессии учитель. Возможно это студенты профиля иностранный язык, т.к. они поставили на первое место Когнитивное развитие.

Выявлены значимые различия по рангу (месту) профессиональной ценности Управление деятельностью $H=12,34$, $p=0,002$. Те студенты, у которых не выявлено схожести объектов Я и Любимый учитель, поставили данную ценность на более низкое место, чем другие. Те, у кого представления о себе и о любимом учителе схожи, поставили данную ценность по сравнению с другими на более высокое место. Это может говорить нам о том, что быть самостоятельным и брать ответственность на себя желают те студенты, которые видят себя в профессии учитель.

Выявлены тенденции к достоверным различиям по шкале Вешние условия $H=4,84$, $p=0,09$. Те, у кого представления о себе и о Любимом учителе схожи, поставили данную ценность по сравнению с другими на более высокое место. Это говорит о том, что внешние условия также очень важны для тех студентов, которые хотят работать учителем.

На основе результатов Психосемантического дифференциала было проведено сопоставление оценок по объектам **Я** и **Нелюбимый учитель**.

Если оценки совпадали, то мы рассматривали, что у данного студента схожесть представлений, что может говорить об его идентификации с образцом Нелюбимого учителя, который у него есть.

Выявлены различия выраженности профессиональной ценности Условия труда $H=8,55$, $p=0,036$. Те студенты, у которых не выявлено схожести объектов Я и Нелюбимый учитель, имеют по данной ценности большие значения, Те, студенты, у которых образ себя и Нелюбимого учителя противопоставлен, имеют самые низкие значения.

Выявлены различия по месту профессиональной ценности Эстетика профессии $H=7,97$, $p=0,046$. Те студенты, у которых не выявлено схожести объектов Я и Нелюбимый учитель, имеют по данной ценности большие

значения, Те, студенты, у которых образ себя и Нелюбимого учителя противопоставлен, имеют самые низкие значения.

Выявлены различия по месту профессиональной ценности Условия труда $H=8,50$, $p=0,037$. Те студенты, у которых не выявлено схожести объектов Я и Нелюбимый учитель, имеют по данной ценности большие значения, Те, студенты, у которых образ себя и Нелюбимого учителя противопоставлен, имеют самые низкие значения.

Таким образом, идентификация с объектами соотносится с ценностями профессии: схожесть представлений объектов Я и Учитель–Мастер определяет ориентацию студентов на внутренние ценности, а отсутствие схожести – на внешние. Схожесть представлений Я и Любимый учитель определяет в основном ориентацию на внешние ценности (эстетика профессии, управление деятельностью), а несхожесть – на внутренние ценности (когнитивное развитие). Чем меньше схожесть Я с Нелюбимым учителем, тем менее значимы внешние ценности профессии (условия труда, эстетика профессии), возможно, это связано с тем, что эти студенты внешние ценности рассматривают как не определяющие ценности педагогического труда.

Выводы по Главе 2

Результаты исследования ценностно-смысловой сферы выявили значимые отличия в структуре ценностей студентов в зависимости от курса обучения: более значимыми внешние ценности у студентов II, III и IV курсов; наименее значимым реализации внутренних ценностей характерна для студентов II курса; значимость природных данных для реализации внутренних ценностей характерна для студентов I и IV курсов, наиболее значимой для студентов III курса по сравнению с другими курсами является когнитивное развитие.

Анализ взаимосвязи ценностей у студентов показал, что если более значимым является освоение нового знания, познавательное развитие, тем менее значимым являются условия осуществления деятельности. Значимость ценности аналитически-рефлексивного характера соотносится с меньшей значимостью внешних ценностей (эстетика профессии, стимуляция деятельности, условия труда, управление деятельностью) и с большей значимостью духовных ценностей, с ориентацией на нравственность, этические принципы. Высокое место в структуре духовных ценностей приводит к меньшей значимости внешних ценностей.

Таким образом, рассмотренные взаимосвязи позволяют выделить, что если студенты ориентированы на внешние ценности, то для них важными в профессии оказывается внешняя сторона, эстетика профессии, если важным является реализация внутренних ценностей, то в профессиональной деятельности приоритетным становится когнитивное развитие. В случае, если студент рассматривает внешние обстоятельства как определяющие материальное благополучие, социальное признание, то важное значение приобретает стимуляция деятельности. Значимость управления деятельностью связана с оценкой значимости влияния внешних обстоятельств и природных данных на внутренние ценности.

В зависимости от профиля образования выявлены значимые отличия по показателям: Собственные усилия в реализации внутренних ценностей, Когнитивное развитие и Эстетика профессии. Когнитивное развитие более значимым указали студенты профиля «Иностранный язык» и «Безопасность жизнедеятельности». Ценность Эстетика профессии наиболее значим для студентов профиля «Информатика» и «Безопасность жизнедеятельности». Студенты профиля «Начальное образование» значимым по сравнению с другими выделили Собственные усилия в реализации внутренних ценностей. Таким образом, осваиваемая предметная область связана с тем, что выделяют студенты как значимое в профессии.

По результатам исследования методики «Психосемантический дифференциал» нами было проведено сопоставление оценок по объектам «Я» и «Учитель-Мастер», «Я» и «Любимый учитель», «Я» и «Нелюбимый учитель».

Сопоставление оценок по шкалам относительно объекта «Учитель-Мастер» показало, что по-разному оценивается значимость таких качеств как обаятельный и уступчивый студентами разных курсов. С точки зрения студентов II, III, V курсов профессионал должен быть обаятельным, студенты V курса считают учителя-профессионала более уступчивым. Оценки по объекту «Любимый учитель» различаются по шкалам напряженный и суетливый. Более напряженным и суетливым оценили любимого учителя студенты I и II курсов, т.е. активность учителя рассматривается как значимое на более ранних курсах, на старших курсах начинает выделяться спокойствие, скорее всего, понимание своей позиции, своего дела.

Выявлены различия в оценках в зависимости от профиля: по объекту «Учитель-Мастер» выявлены различия по характеристикам разговорчивый, напряженный. По оценкам объекта Нелюбимый учитель были выявлены различия добросовестности, доброте, решительности, напряженности.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о различных ценностных ориентациях студентов разного профиля обучения. Различная специфика осваиваемой профессии определяет и значимые качества профессионала.

Оценка схожести оценок относительно себя и «Учителя–Мастера» стало основанием для выделения студентов, у которых сходные оценки, что может говорить об его идентификации с образцом Учителя, который у него есть. На основании данного разбиения были проведено сравнение ценностей студентов. В результате было выявлено, что у студентов, оценки которых сходны с образцом учителя, более высокое место заняла ценность «Управление деятельностью», а самое низкое – «Условия труда». Также для них характерны более высокие значения внутренних ценностей и природных данных.

При сопоставлении оценок относительно себя и любимого учителя было выделено, что студенты, у которых представления о себе и о любимом учителе схожи, поставили ценность «Эстетика профессии» и «Управление деятельностью» на более высокое место.

При сопоставлении «Я» и «Нелюбимый учитель» выявлены различия выраженности профессиональной ценности «Условия труда» и «Эстетика профессии». У тех студентов, у которых образ себя и Нелюбимого учителя противопоставлен, имеют самые низкие значения этих ценностей профессии. Это может говорить о том, что условия труда и эстетика профессии наименее значимы для тех, кто не идентифицирует себя с профессией учитель, чем для тех, кто идентифицирует.

Полученные результаты позволяют сказать, что ориентация на внутренние или внешние ценности определяет и значимость определенных аспектов профессии, определенные ценности профессиональной деятельности. Предметная область, которую осваивают студенты, также оказывает влияние на ценности профессии. В зависимости от близости представлений о себе и профессионала, любимого и нелюбимого учителя также наблюдается различия в структуре ценностей.

Заключение

Цель настоящей работы заключается в изучении особенностей ценностей профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогического вуза.

Для достижения указанной цели нами были рассмотрены основные подходы к изучению ценностно-смысловой сферы на основе анализа психолого-педагогической и философской литературы. В результате анализа показано, что ценностно-смысловая сфера представляет собой сложное системное центральное образование личности, которое выражает содержательное отношение человека к социальной действительности. Ценностно-смысловая сфера включает личностные ценности, личностные смыслы, ориентации и мотивы поведения. Это содержательно-динамичные образования, которые направляют жизнедеятельность, определяют характер отношений человека с миром. Благодаря этому человек выступает в единстве с той частью этого мира, которая имеет для него значение, смысл, ценность, а не противостоит ей. Ценностно-смысловые образования могут меняться, так как внутренний мир человека и объективная реальность не статичны. Выявлено многообразие форм динамики ценностно-смысловой сферы, при этом исследователями отмечается важная роль рефлексии, основная функция которой заключается в содержательном преобразовании ценностно-смысловой сферы.

При изучении особенностей ценностей и смыслов профессиональной деятельности выявлено, что в трудовой деятельности развиваются способности человека, формируется его характер, мировоззренческие принципы. Социологические исследования показывают, что в настоящее время в России у трудящихся преобладают ценности профессии, связанные с удовлетворением материально-финансовых потребностей, это обстоятельство зачастую определяет профессиональную реализацию. Мы выяснили, что социум оказывает выраженное влияние на ценности и смыслы,

которые человек выделяет в профессии, но и сам человек активно изменяет или отвергает ценности и смыслы, предлагаемые обществом. Осознав свои задатки и способности, чувства и желания, он сам формирует цели жизнедеятельности, для реализации которых необходимо понимание их смысла, потому что такая осмысленность цели даёт человеку творческую энергию для её реализации, делая её приоритетной. Только осмысленная профессиональная деятельность способствует полноценному профессиональному и личностному развитию, самореализации человека.

При теоретическом исследовании ценности профессии в структуре ценностно-смысловой сферы студентов педагогического вуза в работе рассмотрены психологические особенности студенческого возраста, который характеризуется усилением сознательных мотивов поведения, формированием целеустремленности, самостоятельности, умением владеть собой, повышением интереса к морально-нравственным проблемам. Выявлено, что у студентов педагогических вузов особенности ценностно-смысловой сферы во многом обусловлены их профессиональной направленностью, за период обучения в вузе отношение к ценностям профессии может претерпевать изменения. Анализ проведенных ранее исследований показал, что на старших курсах большую значимость приобретают ценности профессиональной самореализации, альтруистические ценности и ценности принятия других, а индивидуалистические ценности, межличностное общение, самоутверждение становятся менее значимыми по сравнению с первыми курсами обучения.

В практической части нашей работы мы провели исследование структуры ценностей профессии у 50 студентов в возрасте от 18 до 24 лет, обучающихся I–V курсов по профилям: «Безопасность жизнедеятельности», «Начальное образование», «Иностранный язык», «Информатика» – филиала КГПУ им Астафьева в г.Железногорске.

Сравнительный анализ ценностей студентов разных курсов выявили различия в структуре ценностей. Изменения связаны с внешними

ценностями, с реализацией внутренних ценностей, значимость природных данных для реализации внутренних ценностей и когнитивное развитие. На разных курсах обучения значимость данных ценностей меняется.

Соотношения между ценностными ориентациями и ценностями педагогической профессии позволило выделить взаимосвязи: ориентация на внешние ценности, связана с выделением внешней стороны профессии, эстетики профессии, если важным является реализация внутренних ценностей, то в профессиональной деятельности приоритетным становится когнитивное развитие.

В зависимости от профиля образования выявлены значимые отличия по показателям: собственные усилия в реализации внутренних ценностей, когнитивное развитие и эстетика профессии, что позволяет говорить о том, что осваиваемая предметная область связана с тем, что выделяют студенты как значимое в профессии.

Схожесть себя с образцом учителя-профессионала связана с более высокой значимостью ценности «Управление деятельностью», а самое низкое – «Условия труда». Также для них характерны более высокие значения внутренних ценностей и природных данных.

Таким образом, что ориентация на внутренние или внешние ценности определяет и значимость определенных аспектов профессии, определенные ценности профессиональной деятельности. Предметная область, которую осваивают студенты, также оказывает влияние на ценности профессии. В зависимости от близости представлений о себе и профессионала, любимого и нелюбимого учителя также наблюдается различия в структуре ценностей.

Библиографический список

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Академический проект, 2011. – 240 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.
4. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
5. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
6. Булынин А.М. Эволюция ценностей педагогического образования: историко-теоретический аспект: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 40 с.
7. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934. – 324 с.
9. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.
10. Дильтей В. Описательная психология // История психологии (10–30-е гг. Период открытого кризиса) / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – С. 319–346.
11. Жуков Ю.М. Проблемы измерения точности межличностного восприятия // Вестник МГУ. – Сер. 14. – Психология. – 1978. – № 1. – С. 26–34.
12. Дуракова И.Б. Управление персоналом. Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 569 с.
13. Еремеев Б.А. Об отношениях между категориями свободной характеристики человека // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга. – Краснодар, 1979. – С. 77–89.

14. Зеер Э.Ф., Павлова А.М. Психология профессионального образования: практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 144 с.
15. Зинченко В.П., Моргунов Е.С. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М.: Триола, 1994. – 304 с.
16. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
17. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
18. Келли Дж. Теория личности: психология личных конструктов. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
19. Климов Е.А. Психология труда как область знания, отрасль науки, учебная дисциплина и профессия // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 102–108.
20. Кузнецова В.А. Кинофизиогномика. Типажно-пластический образ актера на экране. – Л.: Искусство, 1978. – 175 с.
21. Кукосян О.Г. Профессиональные особенности первого впечатления // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. – Краснодар, 1979. – С. 118–134.
22. Лабунская В.А. О структуре социально-перцептивной способности личности // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Краснодар, 1983. – С. 63–71.
23. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1994. – 228 с.
24. Леонтьев Д.А. Непонятый классик: к 100-летию со дня рождения Джорджа Келли (1905–1967) // Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – № 6. – С. 111–117.
25. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

26. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. – СПб., 2000. – 519 с.
27. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
28. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 192 с.
29. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – М.: Издательство политической литературы, 1980. Т. 48. – 155 с.
30. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Альпина Нон-фикшн, 2011. – 496 с.
31. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
32. Мотков О.И., Огнева Т.А. Методика «Ценностные ориентации». Вар. 2. 2008. // URL: <http://www.psychologos.ru>. (Дата обращения 01.06.2015).
33. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2009. – С. 34–39.
34. Овсянникова В.В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 133–137.
35. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
36. Панферов В.Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопонимания людей // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 139–141.
37. Панфилова Е.В. Ценности культуры досуга студенческой молодёжи: результаты исследования // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 278–283.
38. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М.: ТОО Горбунок, 1992. – 224 с.
39. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психологический смысл труда: учеб. пособие. – М.: Академия, 2009. – 480 с.

40. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2007. – 560 с.
41. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – СПб: Издательство «Питер», 2012. – 224 с.
42. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.
43. Современные трудовые ценности российского населения. [Электронный ресурс] // URL: http://www.confcontact.com/2013-alyans-nauk/ek6_absalyamova.htm. Режим доступа – свободный. (Дата обращения 3.06.2015)
44. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2011. – 589 с.
45. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
46. Терентьева Е.А. Ценностные ориентации студентов педагогического вуза. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/304/5567>. Режим доступа – свободный. Дата обращения 01.06.2015.
47. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. – М.: «Флинта», 1999. – 672 с.
48. Франкл В. Воля к смыслу. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – 368 с.
49. Фрейд З. Психология бессознательного. – СПб.: Питер, 2012. – 400 с.
50. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. – М.: АСТ, 2006. – 571 с.
51. Фромм Э. Душа человека. – СПб.: АСТ, 2010. – 251 с.
52. Хегенхан Б., Олсон М. Теории научения. – СПб.: Питер, 2004. – 472 с.
53. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: основные положения, исследования и применение. – СПб.: Питер, 2010. – 607 с.
54. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
55. Шакуров Р.Х. Ценностные ориентации студентов. – Казань; 1998. – 98 с.

56. Шаров А.С. Формирование ценностных ориентаций и поведение личности. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1993. – 324 с.
57. Шпрангер Э. Два вида психологии // История психологии (10-е-30-е гг. Период открытого кризиса). / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – С. 347–361.
58. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. – М.: Канон, 2004. – 336 с.
59. Юревич А.В., Ушаков Д.В. Нравственность в современной России // Психологические исследования. – 2009. – № 1(3). – С. 13.
60. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Римис, 2008. – 608 с.
61. Яницкий, М.С., Серый А.В. Ценностно-смысловая парадигма как методологическая основа оценки и прогнозирования развития личности // Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность. – Томск, ТГПУ, 2008. – С. 71–93.
62. Яшин Ф.Б. Структура и динамика ценностных ориентаций студентов педагогического вуза (на материале МПГУ и МГПУ): дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Москва, 2006. – 216 с.

Приложение 1

Методика «Ценностные ориентации» (О.И. Моткова, Т.А. Огнева)

Инструкция 1: Оцените, пожалуйста, значимость и степень осуществления возможных ценностей Вашей жизни по следующей 5-бальной шкале:

1 2 3 4 5

Очень низкая

Низкая

Средняя

Высокая

Очень высокая ценность

Сначала Вы оцениваете *значимость* характеристики (ценности), зачеркивая одну из пяти цифр, соответствующую степени ее значимости в Шкале "Значимость". Затем оцените *степень ее осуществления*, зачеркивая соответствующую вашему выбору цифру в Шкале "Осуществление". И так - каждую характеристику. Пожалуйста, оцените все характеристики, не делая пропусков. Сохранение тайны Ваших ответов гарантируется.

Задание 1

№	Ценность	Шкала "Значимость"					Шкала "Осуществление"				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Хорошее материальное благополучие	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Саморазвитие личности	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	Известность, популярность	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	Уважение и помощь людям, отзывчивость	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Физическая привлекательность, внешность	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Теплые, заботливые отношения с людьми	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Высокое социальное положение	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	Творчество	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	Роскошная жизнь	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	Любовь к природе и бережное отношение к ней	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		А					В				
		Б					Г				

Инструкция 2: Оцените, пожалуйста, по той же 5-балльной шкале степень влияния различных причин на осуществление ваших возможных ценностей. Сначала - степень влияния «Внешних обстоятельств» на реализацию вашей возможной ценности № 1 «хорошее материальное благополучие», зачёркнув в соответствующем столбце одну из пяти цифр, связанную с вашим выбором. Затем оцените таким же способом влияние следующей причины «Мои природные данные» на осуществление данной ценности, и далее – влияние «Собственных усилий». Так вы оцениваете и все последующие ценности.

Будьте внимательны, не пропускайте ни одной причины и ни одной ценности! Сохранение тайны ваших ответов - долг проводящего исследование.

Задание 2

№	Ценность	Причины реализации ценностей		
		Внешние обстоятельства	Мои природные данные	Собственные усилия
1	Хорошее материальное благополучие	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2	Саморазвитие личности	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	Известность, популярность	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	Уважение и помощь людям, отзывчивость	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	Физическая привлекательность, внешность	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6	Теплые, заботливые отношения с людьми	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7	Высокое социальное положение	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8	Творчество	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9	Роскошная жизнь	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10	Любовь к природе и бережное отношение к ней	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		А		В
		Б		Г

Методика «Квадрат ценностей» А.М. Булынина

Инструкция. Перед вами бланк, разделённый на квадраты. В каждом квадрате вписаны по две ценности профессиональной деятельности учителя. Посмотрите на колонку 1. В ней 16 ценностей. Вам нужно вычеркнуть из каждого квадрата этой колонки название той ценности, которая наименее значима для вас. Сделайте то же самое в остальных семи колонках. В колонке 1 осталось восемь ценностей. Выберите название одной, самой значимой для вас, и поставьте 8 баллов в маленький квадратик, находящийся в левом нижнем углу каждого квадрата. Посмотрите на оставшиеся семь наименований ценностей и снова выберите наиболее значимую для вас. Поставьте в квадратик оценку 7. Аналогичным способом припишите оценки 6, 5, 4, 3, 2, 1 в зависимости от степени значимости для вас. Прделайте подобную работу в оставшихся семи колонках. Проследите, чтобы в каждом маленьком квадратике стояли цифры 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1 в любой последовательности. Одинаковых оценок в каждой колонке быть не должно.

1 эрудиция 2 копирование чужого опыта	17 способность к рефлексии 18 уровень тревожности	33 привлекательный внешний вид 34 развитие художественных ремесел	49 заработная плата 50. получение правительственных наград	65 уровень шума 66 температурный режим	81 классное руководство 82 ведение уроков	97 самоутверждение в коллективе 98 уважение со стороны близких	113 истина 114 красота
3 саморегуляция 4 лабильность	19 дизайн 20 пластика	35 денежные премии 36 стабильность положения	51 Монотомия 52 Частая смена видов деятельности	67 организация внеклассных занятий 68 работа с родителями	83 признание ведущим специалистом Предметником 84 умение вести школьное хозяйство	99 добро 100 справедливость	115 разработка моделей урока 116 формирование мотивации учения
5 низменное 6 возвышенное	21 благодарность руководства 22 признание коллег	37 удобство рабочей позы 38 организация питания	53 проверка контрольных Работ 54 организация учебного процесса	69 умение дать характеристику учащимся 70 умение оценить школьные события	85 гуманизм 86 разум	101 выразительная дикция 102 выразительная мимика, артикуляция	117 здоровье 118 способность к самоотречению для пользы дела
7 отпуск в удобное время 8 служебная карьера	23 режим труда и отдыха 24 выполнение четко определенных обязанностей	39 дополнительные занятия с отстающими 40 работа по совместительству	55 умение определить приоритет -ное направление развития 56 умение повести людей за собой	71 нравственность 72 помощь	87 конформизм 88 неконформизм	103 адекватное восприятие 104 активная позиция	119 эстетический вкус 120 эстетическая неприхотливость
9 работа с людьми 10 работа с приборами, оборудованием	25 работа с трудными детьми 26 реализация учебного плана	41 умение разрешать конфликтные ситуации 42 умение оказывать психологическую поддержку	57 сострадание 58 равнодушие	73 продуманная схема урока 74 любознательность	89 эмпатия 90 симпатия	105 живопись 106 архитектура	121 освещение успехов средствами массовой информации 122 перспектива-
11 поддержание учебной дисциплины 12 участие в обсуждении проблемы	27 умение организовывать коммерческие структуры 28 организация научно-исследовательской работы	43 оптимизм 44 пессимизм	59 овладение передовыми педагогическими технологиями 60 оригинальность	75 экстраверсия 76 интроверсия	91 хореография 92 скульптура	107 уважение учеников 108 польза обществу	123 напряженный рабочий день 124 сохранение времени и энергии для досуга
13. организация внешкольной работы 14. организация летнего отдыха	29. этика 30. моральное удовлетворение	45. умение излагать учебный материал 46. самостоятельность	61. устойчивое внимание 62. хорошая память	77. театр 78. киноискусство	93. присвоение квалификационного разряда 94. самопознание	109 освещение. 110. загазованность/запыленность	125. подготовка к урокам 126. коррекция имеющихся знаний
15 любовь. 16 популярность.	31 умение постановки целей 32 умение анализировать урок	47. толерантность 48. немедленное реагирование на действия учеников	63. фольклор 64. эстрадный жанр	79. состояние эмоционального подъема 80. бытовые условия труда	95. индивидуальная работа 96. групповая работа	111. требовательность 112. дифференцированный подход	127. умение ориентироваться в сложной ситуации 128. смелость в принятии решений

1.	Тип ПЦО	КР	АР	ЭП	СД	УТ	СП	УД	ДЦ
2.	Количество баллов								
3.	Место по значению								

Методика «Семантический дифференциал»

Инструкция. В предложенном бланке представлены наиболее распространенные качества человека. Положительные значения этих качеств обозначены знаком «+», а отрицательные – «-». Их степень оценивается по семибалльной шкале. Порядок работы с методикой очень прост и заключается в следующем: 1) выбор знака того или иного качества; 2) определение степени его проявления по баллам:

- 3 - проявляется очень сильно и очень часто;
- 2 - выражено достаточно заметно и часто встречается;
- 1 - проявляется иногда и слабо;
- 0 - трудно сказать, есть и то, и другое.

На основе выбранных знаков и степени выраженности качества обведите соответствующую цифру в таблице. Помните, что положительные и отрицательные качества людей, приведенные в таблице, постоянно меняются местами. Поэтому будьте внимательны в своих оценках.

О	+	1	Обаятельный	3 2 1 0 1 2 3	-	Непривлекательный
С	-	2	Слабый	3 2 1 0 1 2 3	+	Сильный
А	+	3	Разговорчивый	3 2 1 0 1 2 3	-	Молчаливый
О	-	4	Безответственный	3 2 1 0 1 2 3	+	Добросовестный
С	+	5	Упрямый	3 2 1 0 1 2 3	-	Уступчивый
А	-	6	Замкнутый	3 2 1 0 1 2 3	+	Открытый
О	+	7	Добрый	3 2 1 0 1 2 3	-	Эгоистичный
С	-	8	Зависимый	3 2 1 0 1 2 3	+	Независимый
А	+	9	Деятельный	3 2 1 0 1 2 3	-	Пассивный
О	-	10	Черствый	3 2 1 0 1 2 3	+	Отзывчивый
С	+	11	Решительный	3 2 1 0 1 2 3	-	Нерешительный
А	-	12	Вялый	3 2 1 0 1 2 3	+	Энергичный
О	+	13	Справедливый	3 2 1 0 1 2 3	-	Несправедливый
С	-	14	Расслабленный	3 2 1 0 1 2 3	+	Напряженный
А	+	15	Суеливый	3 2 1 0 1 2 3	-	Спокойный
О	-	16	Враждебный	3 2 1 0 1 2 3	+	Дружелюбный
С	+	17	Уверенный	3 2 1 0 1 2 3	-	Неуверенный
А	-	18	Нелюдимый	3 2 1 0 1 2 3	+	Общительный
О	+	19	Честный	3 2 1 0 1 2 3	-	Неискренний
С	-	20	Несамостоятельный	3 2 1 0 1 2 3	+	Самостоятельный
А	+	21	Раздражительный	3 2 1 0 1 2 3	-	Невозмутимый