

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ НОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

ЕГОРЕНКО Татьяна Анатольевна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ
ПСИХОЛОГА КАК СУБЪЕКТА ТРУДА НА ЭТАПЕ
ЕГО ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

Специальность 5.3.3. «Психология труда,
инженерная психология, когнитивная эргономика»

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Научный консультант:
доктор психологических наук,
профессор, академик РАО
Гайдамашко Игорь Вячеславович

Москва, 2024 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА КАК СУБЪЕКТА ТРУДА НА ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЭТАПЕ	
1.1. Методологические подходы к проблеме профессионального становления личности в зарубежных и отечественных исследованиях.....	24
1.2. Подходы к стадильности профессионального становления субъекта труда.....	45
1.3. Этапы, стадии и фазы профессионального становления психолога как субъекта труда	63
1.4. Психологические основания профессионального становления субъекта труда на стадии профессиональной подготовки	71
Выводы по главе 1	87
ГЛАВА 2. СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА НА СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	
2.1. Психологическая структура профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки и организация ее эмпирического исследования	91
2.2. Психологические детерминанты успешности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки	119
2.3. Структурно-динамическая модель профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки.....	133
2.4. Системогенез компонентов психологической структуры профессионального становления психолога	154
2.5. Психологические закономерности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки.....	211
Выводы по главе 2	254

ГЛАВА 3. СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА НА СТАДИИ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫБОРУ

3.1. Организация эмпирического исследования профессионального становления на стадии подготовки к профессиональному выбору	266
3.2. Формирование готовности к профессиональному выбору	271
3.3. Динамика формирования мотивационного компонента профессионального становления	277
3.4. Особенности планирования временных перспектив.....	281
3.5. Формирование рефлексивно-эмотивного комплекса свойств	288
3.6. Структурно-динамическая концепция профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития.....	297
Выводы по главе 3	317

ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА КАК СУБЪЕКТА ТРУДА НА ЭТАПЕ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

4.1. Структурно-функциональное обеспечение подготовки психологов на этапе допрофессионального развития.....	323
4.2. Психологическая поддержка профессионального становления психолога на стадии подготовки к профессиональному выбору.....	333
4.3. Рекомендации по психологическому сопровождению профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки	345
Выводы по главе 4	359

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....366

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А. Параметры детерминации успешности профессионального становления

416

Приложение Б. Динамика профессионально-важных качеств психолога как субъекта труда в процессе профессионального становления	447
Приложение В. Динамика показателей эмпатических способностей, рефлексивности и психологического благополучия на стадии профессиональной подготовки.....	456
Приложение Г. Регрессионные зависимости между рефлексивностью и переменными мотивационного компонента профессионального становления	483
Приложение Д. Матрица корреляций шкал опросника психологического благополучия личности с личностными шкалами, показателями рефлексивности, временной перспективы личности и самооффективности.	512
Приложение Е. Построение временных перспектив студентов-психологов на разных фазах стадии профессиональной подготовки	560
Приложение Ж. Результаты сравнительного анализа профессионального становления в выборках старшеклассников 10-х и 11-х классов	568
Приложение И. Результаты сравнительного анализа профессионального становления в выборке студентов колледжа 1-х – 4-х курсов	572

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный рынок труда в России в последние годы сталкивается со сложными вызовами и изменениями. Это связано с различными факторами, включая глобализацию, технологический прогресс, цифровизацию и социально-экономические изменения. Вместе с изменениями, происходящими в российском обществе, меняется и рынок труда. Сложности, связанные с влиянием глобальной пандемии COVID-19, экономическая и социальная неустойчивость привели к увеличению стрессовых ситуаций и психологических проблем в обществе. Профессии социального типа, к которому относится профессия психолога, становятся все более востребованными. Более того, во многих отраслях наблюдается острая нехватка квалифицированных специалистов-психологов (например, в школьном образовании, в военной сфере, сфере социальной работы и др.). При этом обнаруживается также ряд проблем, связанных с неполным соответствием существующей системы профессиональной подготовки психологов новым требованиям современной реальности и рынка труда. Так, современные вызовы требуют от психолога готовности к работе в ситуациях неопределенности, способности разрабатывать и внедрять инновационные практики, гибко адаптированные к актуальным потребностям человека и общества [54]. Вместе с тем, при традиционной подготовке психологов подобным вопросам уделяется недостаточно внимания.

Подготовка специалиста психолога, готового к решению актуальных проблем современности в определенной предметной области (в том числе, образования, здравоохранения, социальной работы, управления, производства и др.) и при этом осознанно выбравшего данную профессиональную деятельность в соответствии со своими индивидуальными особенностями и личностными предпочтениями, является нормативной целью и задачей высшего психологического образования. Данное обстоятельство в глобальном плане подтверждается целями и ценностями образования и личностного

развития, закрепленными в законодательных документах, в том числе, высшего уровня. Так, пункт 1 статьи 37 Конституции Российской Федерации подчеркивает, что каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду и выбирать род деятельности и профессию. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 12 также подчеркивает, что содержание образования должно способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе традиционными российскими духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Содержание профессионального образования и профессионального обучения должно обеспечивать получение необходимой квалификации [317]. Целостное развитие личности в профессии и «установление эффективных форм этого становления являются неотъемлемыми задачами, без решения которых невозможно обеспечить качественное профессиональное обучение и прогнозирование будущей успешности профессиональной деятельности» [251, с. 112].

Становление субъекта как профессионала неотделимо от его развития как личности, обусловленного диалогической взаимосвязью, взаимовлиянием личности и деятельности. В процессе формирования себя как деятеля и разработки отношения к себе как к активному участнику профессиональной деятельности субъект проходит этапы профессионального становления. Профессиогенез субъекта труда подразумевает динамику его характеристик и свойств, представленных в формате «приростов» личности на пути к профессионализму. Под этими «приростами» подразумевается развитие профессионально важных качеств или трансформация их ранее установленных характеристик (состава или структуры) [85].

Современная действительность такова, что психологи, еще вчерашние выпускники, должны сразу включаться в деятельность и быть готовыми к

решению сложных профессиональных задач. Это является объективным показателем их психологической готовности к профессиональному труду и эффективности в выбранной профессии. Начало непосредственной профессиональной деятельности характеризуется повышением уровня самостоятельности и ответственности, формированием ценностных ориентаций и значительным профессионально-личностным ростом молодого специалиста-психолога. Следовательно, необходимо не только формировать профессиональные компетенции у студентов-психологов, но и готовить их к предстоящей профессиональной адаптации в постоянно меняющихся условиях современной жизни для эффективного вхождения в профессиональную деятельность.

Проведенный анализ ряда исследований свидетельствует о том, что работающие психологи не всегда оправдывают ожидания со стороны работодателей и общества в целом. Одним из возможных объяснений сложившейся ситуации является противоречие между содержанием реальной профессиональной деятельности психолога и профессиональной подготовки психологов в вузе. Прямая содержательная связь между профессиональным образованием и реальной профессиональной деятельностью специалиста обсуждается многими учеными (И.В. Дубровина, С.А. Минюрова, Л.М. Митина, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др.).

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей показывает, что в психологии труда достаточно подробно исследованы различные аспекты становления профессионала на этапе самостоятельного выполнения профессиональной деятельности. Вместе с тем, приходится признать, что недостаточное внимание уделено целостному и системному анализу подобного процесса на этапе допрофессионального развития, хотя важность и необходимость именно такого анализа подчеркивалась многими исследователями (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.). Тем не менее, можно отметить ряд проблемных вопросов, относящихся к разным стадиям этапа допрофессионального развития:

- так, для стадии профессионального выбора данного этапа (приходящейся на период обучения в школе) не выделена структура профессионального становления оптанта (будущего психолога);

- в свою очередь, для стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития (приходящейся на период обучения в вузе): отсутствует ясность в определении детерминант профессионального становления психолога как субъекта труда; недостаточно изучены процессы формирования его профессионально-важных качеств; не выявлено значение психологического благополучия и временной перспективы в профессиональном становлении психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития.

Данные обстоятельства достаточно остро ставят вопрос о необходимости создания научно обоснованной психологической концепции профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития и при этом вписываются в контекст противоречий современной психологии труда, нуждающихся в научном и практическом решении. Основные противоречия проявляются между:

- потребностью рынка труда в специалисте-психологе, способном выстраивать свою профессиональную траекторию в постоянно меняющихся условиях, и реальным состоянием профессиональной подготовки, ориентированной на формирование фиксированной функциональной готовности к деятельности;

- потребностью общества в личности, готовой к осознанному профессиональному выбору, и недостаточной представленностью данных относительно возможности формирования осознанной готовности к профессиональному выбору в условиях обучения в среднем общем образовании;

- актуализацией потребности в психологическом сопровождении формирования готовности к профессиональному выбору в среднем общем

образовании и недостаточной научной разработанностью содержания, форм и методов такого психологического сопровождения;

- возможностями профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития и недостаточностью научных и технологических оснований для его реализации;

- необходимостью в создании эффективной системы профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития и нехваткой научных исследований, направленных на изучение данной проблемы и достаточных для обновления программ профессиональной подготовки психолога;

- устоявшимися традициями в содержании и формах сопровождения профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки и необходимостью нахождения новых средств, методов и технологий психологического сопровождения психолога и внедрения их в систему профессиональной подготовки;

- появлением новых актуальных задач в деятельности психолога и недостаточной ориентированностью профессиональной подготовки психолога в вузе на их решение и обновление содержания профессиональной деятельности психолога;

- потребностью в научной рефлексии содержания труда психолога и нехваткой научных обоснований профессионального становления психолога на этапе допрофессионального развития для подготовки его к продуктивному осуществлению профессиональной деятельности;

- потребностью общества в подготовке специалистов-психологов, готовых к решению актуальных задач современности, и отсутствием в системе профессиональной подготовки учета сформированности компонентов системогенеза профессионального становления психолога.

Выявленная острота противоречий и дефицит теоретико-методологических оснований указывает на актуальность и необходимость комплексного исследования проблемы профессионального становления

психолога как субъекта труда на этапе его допрофессионального развития и разработки его структурно-динамической концепции, определения содержания психологического сопровождения профессионального становления психолога на этапе допрофессионального развития.

Степень разработанности проблемы исследования

В психологии проблема профессионального становления личности отражается в трудах отечественных и зарубежных ученых. Теоретико-методологические основания профессионализации субъекта труда представлены в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анциферовой, В.А. Бодрова, К.М. Гуревича, А.В. Карпова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, Ю.П. Поваренкова, Б.А. Смирнова, В.Д. Шадрикова и др. [2; 30; 150; 235; 246; 337 и др.].

Комплекс исследований, направленных на психологический анализ профессиональной деятельности, представлен в работах С.А. Дружилова, Д.Н. Завалишиной, Г.М. Зараковского, Э.Ф. Зеера, А.В. Карпова, Е.А. Климова, О.А. Конопкина, С.Л. Ленькова, В.М. Львова, С.Л. Рубинштейна, Н.Е. Рубцовой, Б.Н. Рыжова, Г.В. Суходольского, В.А. Толочка, В.Д. Шадрикова и др. [119; 121; 125; 275 и др.].

Содержание профессионального становления субъекта труда рассматривается в работах Н.В. Бордовской, И.В. Гайдамашко, М.Р. Гинзбурга, С.А. Дружилова, А.К. Марковой, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой, В.А. Толочка и др. [52; 249; 250 и др.].

Теории профессионального развития представили в своих работах А.А. Деркач, Д.Н. Завалишина, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Митина, В.И. Слободчиков, Е. Ginsberg, R. Hayvighurst, J. Holland, F. Parsons, J. Rawls, D. Super и др.) [167; 254; 398 и др.]. Исследованием факторов и условий профессионального становления личности занимались В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др. [123; 130; 132; 133; 234; 341; 342 и др.]. Прикладные исследования профессионального становления

субъекта труда на этапе допрофессионального развития представлены в работах В.А. Бодрова, М.В. Гамезо, М.И. Дьяченко, Т.А. Казанцевой, Л.А. Кандыбовича, Л.Н. Кулешовой, Е.В. Лобановой, Г.Ю. Любимовой, Л.Г. Матвеевой, Н.Н. Нечаева, Ю.М. Орлова, Е.Ю. Пряжниковой, С.И. Розума, М.В. Романовой, М.Ф. Секача, М.В. Сизиковой, Т.В. Сикорской, М.В. Сокольской, Л.В. Темновой, А.И. Федорова, С.В. Феоктистовой, О.Б. Хлебодаровой, Н.Ю. Чижо, D. Blustein, J. Jesse, С. Kardash, D. Kauffman, M. Kenny, R. Lapan, T. Nakamura, T. Shirai, H. Yavuz и др. [84; 285; 318; 324; 380; 381; 382; 384; 385; 389; 396 и др.].

Проблема профессиональной подготовки субъекта труда широко представлена в исследованиях Н.Н. Авраменко, Т.М. Буюкас, Т.П. Варфоломеевой, И.В. Вачкова, А.А. Деркача, И.В. Дубровиной, Т.А. Казанцевой, В.Н. Карандашева, Е.Н. Лисовой, Г.Ю. Любимовой, А.А. Марголиса, Т.Г. Никитченко, В.В. Рубцова, О.К. Соколовской, Л.Б. Шнейдер и др. Особенности профессиональной деятельности психолога изучались Г.М. Андреевой, А.А. Бодалевым, С.А. Боровиковой, Е.Е. Васюковой, Н.Н. Васягиной, И.В. Дубровиной, М.А. Егоровой, Ю.М. Забродиним, Т.В. Левковой, О.И. Леоновой, С.А. Минюровой, Е.Ю. Пономаревой и др.

Таким образом, теоретико-методологический анализ проблемы профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития показал, что, с одной стороны, получен достаточно глубоко разработанный и разносторонний материал в исследованиях разных психологических школ и направлений. С другой стороны, ряд вопросов относительно подготовки современных психологов к профессиональной деятельности остается малоизученным и требует дальнейшего изучения.

Объект исследования – профессиональное становление субъекта труда.

Предмет исследования – профессиональное становление психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития.

Цель и задачи исследования

Цель исследования – выявить структурно-функциональные и процессуально-динамические характеристики профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе его допрофессионального развития, определяющие целесообразное содержание психологического сопровождения.

Задачи исследования:

1. Определить теоретико-методологические основания изучения профессионального становления психолога как субъекта труда на допрофессиональном этапе.

2. Выявить структурно-динамические характеристики профессионального становления будущего психолога на стадии подготовки к профессиональному выбору.

3. Определить структурно-динамические характеристики профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки.

4. Разработать целостную структурно-динамическую концепцию профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития, определяющую целесообразное содержание психологического сопровождения.

5. Обосновать содержание психологического сопровождения профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития.

Гипотезы исследования:

1. В профессиональном становлении психолога на этапе допрофессионального развития могут быть выделены различные стадии и фазы, различающиеся структурно-динамическими характеристиками становления, характером его системогенеза.

2. Профессиональное становление психолога на этапе допрофессионального развития характеризуется общей (для разных стадий и

фаз данного этапа) функциональной психологической структурой; вместе с тем, доминирующее содержательное наполнение ее компонентов и характер ее системогенеза могут иметь специфику на разных стадиях.

3. Содержание психологического сопровождения профессионального становления психолога на этапе допрофессионального развития определяется закономерностями системогенеза данного становления, включая структурно-функциональные и процессуально-динамические особенности становления на различных стадиях данного этапа.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования

Научная новизна определяется следующими результатами:

- разработана целостная структурно-динамическая концепция профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития, учитывающая структурно-функциональные и процессуально-динамические особенности становления на различных стадиях данного этапа и определяющая целесообразное содержание психологического сопровождения;

- установлено, что профессиональное становление психолога на этапе допрофессионального развития характеризуется общей (для разных стадий и фаз данного этапа) функциональной психологической структурой, включающей ценностно-смысловой, мотивационный и профессионально-личностный компоненты;

- теоретически и эмпирически обосновано, что доминирующее содержательное наполнение компонентов профессионального становления психолога на этапе допрофессионального развития имеет специфику на разных стадиях данного этапа;

- выявлены психологические детерминанты профессионального становления психолога на этапе допрофессионального развития; в частности, эмпирически доказано, что успешность профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки детерминирована

сформированностью ценностно-смыслового, мотивационного и профессионально-личностного компонента профессионального становления;

- установлено, что психологическая структура профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии подготовки к профессиональному выбору характеризуется соподчиненностью мотивов выбора профессии, сформированностью готовности к профессиональному выбору, сбалансированностью субъективного времени, развитостью рефлексивно-эмпатичных свойств как основы профессионально важных качеств будущей профессии;

- выявлено, что системогенез профессионально важных качеств психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития характеризуется взаимообусловленностью, неравномерностью динамики формирования и изменением функциональной роли отдельных профессионально важных качеств психолога;

- установлено, что динамика мотивационного компонента профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития зависит от сформированности профессионально-личностного компонента;

- выявлено, что психологическое благополучие психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки формируется согласно степени сформированности ценностно-смыслового, мотивационного и профессионально-личностного компонентов профессионального становления;

- установлено, что содержание временных перспектив как составляющего конструкта мотивационного компонента профессионального становления психолога имеет различия в разных фазах стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты вносят следующий вклад в теорию психологии труда:

- предложена новая концепция профессионального становления психолога на этапе допрофессионального развития, расширяющая теоретические основания изучения профессионального становления;

- расширены и уточнены представления о периодизации профессионального становления психолога как субъекта труда; в частности, на этапе допрофессионального развития выделены стадия подготовки к профессиональному выбору (включающая фазы знакомства с профессией психолога, формирования профессиональных намерений и выбора профессии психолога) и стадия профессиональной подготовки (включающая фазы адаптации, освоения деятельности и готовности к деятельности);

- получили применение и развитие положения системогенетического подхода за счет выявления системогенетических закономерностей профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития, в том числе, специфики их проявления на стадиях подготовки к профессиональному выбору и профессиональной подготовки;

- получили применение и развитие положения профессиографического подхода за счет уточнения динамики формирования ряда профессионально важных качеств психолога на стадии профессиональной подготовки, а также выявления ее специфики для разных фаз данной стадии;

- разработанная структурно-динамическая модель профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки расширяет применение метода моделирования в сфере психологического изучения профессионального становления.

Практическая значимость исследования определяется следующим:

- предложенная структурно-динамическая концепция профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития раскрывает структуру, закономерности и механизмы данного становления и за счет этого дает возможность определить целесообразное содержание его психологического сопровождения;

- предложены психологические основания для разработки программ психологического сопровождения субъекта труда на стадии подготовки к профессиональному выбору и стадии профессиональной подготовки психолога;

- разработанная модель детерминант профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки способствует проектированию профессионально-образовательных модулей, обеспечивающих успешное формирование профессиональных компетенций психолога;

- выявленный системогенез компонентов профессионального становления психолога (мотивационного; ценностно-смыслового, включающего базовые убеждения, психологическое благополучие, способности к построению и реализации личностно-профессиональных планов; профессионально-личностного, включающего профессионально-личностные качества, а также рефлексия и эмпатию как профессионально важные качества будущего психолога) дают доказательные основания для проектирования программ профессиональной подготовки психологов;

- предложены комплексные мероприятия психологического сопровождения профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития, способствующие его успешному вхождению в деятельность и дальнейшей профессионализации.

Методология и методы исследования

Методологическая основа исследования.

- фундаментальные психологические *принципы*: принцип единства сознания и деятельности; принцип детерминизма; принцип развития в деятельности; принцип системности; генетический принцип и др. (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, В.А. Барабанщиков, Д.Н. Завалишина, В.П. Зинченко, А.В. Карпов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.) [20; 202; 334; 340 и др.]; принципы системного и

субъектно-деятельностного подходов (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.А. Барабанщиков, А.В. Брушлинский, Д.Н. Завалишина, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.) [10; 41; 259 и др.];

- положения психологических теорий: деятельности (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.) [42; 138; 170; 199; 216 и др.]; культурно-исторической теории (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Рубцов, Б.Д. Эльконин и др.) [274; 353 и др.]; метакогнитивных основ профессиональной деятельности (А.В. Карпов, В.Я. Ляудис, М.А. Холодная и др.) [149; 327 и др.]; субъектности (Е.И. Исаев, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и др.) [175; 232 и др.];

- психологические концепции: развития личности и индивидуальности Б.Г. Ананьева; субъекта деятельности и жизненного пути С.Л. Рубинштейна; профессионального становления и развития (И.В. Гайдамашко, Л.А. Головей, Е.П. Ильин, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, С.Л. Леньков, В.А. Толочек, Э.Э. Сыманюк, E. Ginzberg, J. Holland, F. Parsons, D. Super и др.) [177; 188; 189; 190; 231; 299; 307; 309; 310; 311; 369 и др.]; системогенеза профессиональной деятельности и профессиональных способностей (В.А. Бодров, Б.Н. Рыжов, В.Д. Шадриков и др.) [278; 282; 335; 336; 338 и др.]; стиля профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Н.С. Пряжников, Н.Е. Рубцова, В.А. Толочек и др.) [134; 154; 277; 312; 313 и др.]; индивидуального стиля деятельности (Е.П. Ильин, Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др.) [159; 210 и др.]; личностного становления в процессе профессионализации (Б.Г. Ананьев, А.Я. Анцупов, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Ю.П. Поваренков, Е.Ю. Пряжникова и др.) [11; 76; 146; 192; 320 и др.]; профессионального становления в социономических профессиях (В.А. Бодров, С.А. Дружилов, И.В. Дубровина, Г.И. Ефремова, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) [115; 171 и др.]; профессионального и личностного развития студентов на стадии профессиональной подготовки (Т.Н. Березина, Н.В. Бордовская, И.В. Гайдамашко, И.В. Дубровина,

С.Л. Кандыбович, Л.М. Митина и др.) [50; 51; 55; 57; 117; 139; 168; 179; 197; 198; 260; 279; 292; 293; 300; 322; 325; 330; 332; 333; 362; 366 и др.];

- концептуальные положения, раскрывающие аспекты изучения: личностных и профессиональных качеств (Б.В. Блинов, Т.М. Буякс, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Р.Л. Кричевский, А.К. Маркова и др.); мотивации (В.Г. Асеев, Е.П. Ильин, В.С. Мерлин, Т.В. Разина и др.) [13; 14; 15; 124; 157 и др.]; временной перспективы (Е.В. Карпова, Л.Ю. Кублицкене, А. Сырцова, Н.Н. Толстых, Ф. Зимбардо, К. Левин, Ж. Нюттен и др.) [152; 174; 185; 208; 283; 287; 314 и др.]; ценностей и ценностных ориентаций (Д.Е. Белова, О.И. Близнецова, Х.Ю. Боташева, Е.И. Головаха, Т.В. Корнилова, Л.Г. Лаптев, В.С. Мухина, Н.С. Розова, R. Janoff-Bulman и др.) [22; 27; 184; 215; 379; 391 и др.]; рефлексии и эмпатии (Н.Д. Джига, А.В. Карпов, Т.Д. Карягина, В.А. Лефевр, Г.С. Пьянкова и др.) [147; 182; 196; 256; 351 и др.]; психологического благополучия личности (Ю.В. Бессонова, С.А. Водяха, И.В. Дубровина, Т.Д. Шевеленкова, И. Бонивелл, H.L. Friedman, R.S. Lazarus, В.Д. Robbins, С. Ryff, М.Е.Р. Seligman и др.) [25; 78; 163; 284; 372; 386; 395 и др.].

Методы исследования.

В исследовании применялся комплекс методов, релевантных цели и задачам исследования: теоретический анализ научных подходов, сравнение, систематизация и обобщение; метод моделирования; профессиография; экспертная оценка; трудовой метод; анализ документации; квазиэксперимент; праксиметрический метод; психодиагностика; методы математической обработки и интерпретации результатов (процедуры дескриптивной статистики, критерий t-Стьюдента, корреляционный анализ, сравнительный анализ, регрессионный анализ, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, структурное моделирование) [8; 63; 217; 245; 345 и др.].

В исследовании были применены психодиагностические методики, имеющие доказательную валидность: «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова); «Методика изучения статусов профессиональной

идентичности» (А.А. Азбель, А.Г. Грецов); «Опросник временной перспективы» (Time Perspective Inventory, ZTPI) Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой, О.В. Митиной); «Опросник рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева); «Опросник эмоциональной эмпатии» (А. Мехрабиан, М. Эпштейн; адаптация Ю.М. Орлова, Ю.Н. Емельянова); «Психологическое благополучие» (The scales of psychological well-being) К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко); «Семь качеств личности» (Р. Кеттелл; модификация А.Г. Грецова); «Шкала базисных убеждений» (World assumptions scale, WAS) Р. Янофф-Бульман (адаптация О. Кравцовой); «Оценка уровня притязаний» (В.К. Гербачевский); «Шкала самоэффективности» (Self-Efficacy Scale, SES) М. Шеер, Дж. Маддукс (в адаптации А.В. Бояринцевой).

Исследование проведено в 2018-2023 гг. и включило следующие *этапы*:

1) Первый этап (2018-2020 гг.) – анализ проблемы профессионального становления субъекта труда на этапе допрофессионального развития; определение теоретико-методологических оснований и категориального аппарата диссертационного исследования, разработка его дизайна и теоретических положений.

2) Второй этап (2020 – 2022 гг.) – подготовка и проведение эмпирического исследования профессионального становления психолога на этапе допрофессионального развития; статистический анализ данных; систематизация и обобщение полученных результатов.

3) Третий этап (2023г.) – разработка структурно-динамической концепции профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития; определение и обоснование содержания психологического сопровождения профессионального становления психолога на этапе допрофессионального развития; систематизация и обобщение результатов диссертационного исследования, формулировка его выводов.

Эмпирическая база и выборка исследования:

Исследование проводилось:

- в государственных бюджетных образовательных учреждениях (школах) города Москвы; в исследовании приняли участие 200 старшеклассников, обучающихся в десятых и одиннадцатых классах;

- в государственных бюджетных профессиональных образовательных учреждениях (педагогических колледжах) г. Москвы и г. Твери; в исследовании приняли участие 152 студента колледжей;

- в государственных бюджетных образовательных учреждениях высшего образования (вузах): Центрального федерального округа (Москва, Московская область, Тверь), Южного федерального округа (Краснодарский край, Волгоград), Северо-западного федерального округа (Калининградская область), Уральского федерального округа (Екатеринбург, Тюмень), Приволжского федерального округа (Самара), Сибирского федерального округа (Барнаул); в исследовании приняли участие 816 студентов, обучающихся по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование».

К исследованию привлекался ряд экспертов (16 человек), в роли которых выступили преподаватели дисциплин профессионального цикла основных профессиональных образовательных программ по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование», а также руководители баз практики.

Общая выборка исследования составила 1184 человека.

Положения, выносимые на защиту:

1. Этап допрофессионального развития профессионального становления психолога как субъекта труда включает в себя стадию подготовки к профессиональному выбору, которая характеризуется зарождением и формированием намерений профессиональной направленности, и стадию профессиональной подготовки, на которой происходит формирование психолога как специалиста. Стадия подготовки к профессиональному выбору содержит фазы знакомства с профессией, формирования профессиональных

намерений и выбора профессии, а стадия профессиональной подготовки – фазы адаптации, освоения деятельности и готовности к деятельности. Выделенные стадии и фазы различаются характером системогенеза становления и его структурно-динамическими характеристиками.

2. Профессиональное становление психолога на этапе допрофессионального развития характеризуется функциональной психологической структурой, общей для разных стадий и фаз данного этапа и включающей ценностно-смысловой, мотивационный и профессионально-личностный компоненты. При этом содержательное наполнение данных компонентов, характер их системогенеза и детерминационное влияние на успешность становления имеют специфику на разных стадиях и в разных фазах процесса профессионального становления.

3. Системогенез профессионального становления психолога на стадии подготовки к профессиональному выбору определяется формированием: соподчиненности внутренних мотивов выбора профессии и их преобладания над внешними, готовности к профессиональному выбору, сбалансированности субъективного времени, рефлексивно-эмпатичных свойств как основы профессионально-важных качеств будущей профессии.

4. Детерминация успешности профессионального становления психолога качественно различается в разных фазах стадии профессиональной подготовки, равно как и динамика структурных компонентов становления (ценностно-смыслового, мотивационного и профессионально-личностного).

5. Разработанная общая структурно-динамическая концепция профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития отражает закономерности системогенеза данного становления и определяет целесообразное содержание его психологического сопровождения, предусматривающее конкретные целевые воздействия в различных фазах стадии подготовки к профессиональному выбору и стадии профессиональной подготовки.

Степень достоверности результатов

Достоверность результатов обеспечивается методологической обоснованностью содержания исследования, применением комплекса широко апробированных научных методов, релевантных цели и задачам, использованием валидных психодиагностических методик, репрезентативностью объема выборок респондентов, достаточного для выявления статистически значимых закономерностей, сопоставлением полученных результатов с данными других исследований, широкой апробацией результатов исследования.

Апробация результатов

Материалы диссертации докладывались на научных конференциях, среди которых: Всероссийский съезд психологических служб в системе образования Российской Федерации (8-9 декабря 2023, Москва), международная научно-практическая конференции «Наука, образование, культура» (10 февраля 2022 года, Комрат), 1-ая международная научно-практическая конференция «Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость» (24 июня 2022 года, Донецк), VI международная конференция «Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы» (9–10 июня 2022 года, Московский университет МВД РФ им. В.Я. Кикотя), международная научно-практическая конференция «Научная школа В.В. Давыдова: традиции и инновации» (21-24 сентября, 2020 года, Москва), международная научно-практическая конференция «Семья и дети в современном мире» (22–23 апреля 2019 года, Санкт-Петербург), международная научно-практическая конференция «Повышение качества подготовки педагогических кадров: Проблемы. Инновационные технологии. Опыт» (19–20 декабря 2019 года, Владикавказ), международная научно-практическая конференция «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании» (23–24 апреля 2019 года, Екатеринбург). По теме и результатам исследования опубликовано более 50

научных работ, в числе которых научные статьи, монографии, методические рекомендации.

Соответствие паспорту специальности. Тема и содержание диссертации соответствуют паспорту научной специальности 5.3.3. «Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика»: п.3. Формирование и развитие человека как работника.

Структура и оформление диссертации. Диссертация состоит:

- из введения, в котором обоснована актуальность исследования, охарактеризованы его цель, задачи, гипотеза, объект, предмет, новизна и значимость, этапы, эмпирическая база, методы, сформулированы основные положения, выносимые на защиту;

- четырех глав; первая глава посвящена теоретико-методологическим основаниям изучения профессионального становления психолога как субъекта труда на допрофессиональном этапе; во второй главе представлены структурно-динамические характеристики профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки; третья глава содержит структурно-динамические характеристики профессионального становления будущего психолога на стадии подготовки к профессиональному выбору; в четвертой главе представлено психологическое сопровождение профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития;

- заключения, в котором подведены итоги исследования, обобщены его результаты, намечены перспективы продолжения;

- списка литературы (401 источник, из них 43 на иностранном языке) и 8 приложений.

Основной текст диссертации содержит 66 таблиц и 23 рисунка. Диссертация оформлена в соответствии с ГОСТ Р 7.011-2011 «Диссертация и автореферат диссертации».

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА КАК СУБЪЕКТА ТРУДА НА ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЭТАПЕ

1.1. Методологические подходы к проблеме профессионального становления личности в зарубежных и отечественных исследованиях

С момента выделения психологии труда в самостоятельную отрасль научного психологического знания в начале XX века содержанием ее изучения являлись: факторы, влияющие на результаты труда; измерение эффективности труда; приспособление техники к человеку; психология работника; пригодность к профессии [220, с. 39]. Важным аспектом выделенных проблем считается изучение профессионального становления работника, способного решать поставленные перед ним трудовые задачи.

Содержание понятия профессионального становления личности очень многогранно. Одним из вопросов рассмотрения этого процесса является профессионализация личности. Существенной связующей характеристикой базовых концептуальных положений проблемы профессионализации является то, что личностное становление представляет собой длительный период, включающий в себя этап профессионального развития. Анализ базовых положений процесса профессионального становления позволяет обозначить общие векторы, периоды, модели и проекты профессиональной жизни субъектов профессиональной деятельности.

Критическое изучение содержания концепций профессионализации позволяет определить их общую цель, в основе которой лежит прогнозирование направления профессионального выбора субъекта, возможностей достижения профессионального результата, наличие или отсутствие субъективного удовлетворения от выполняемой профессиональной деятельности.

Одним из родоначальников идеи изучения профессионального становления личности является Ф. Парсонс (F. Parsons) [388]. Его концепция профессионализации личности была сформулирована с точки зрения *дифференциально-диагностического подхода* и включает в себя следующие положения:

1. Совокупность индивидуально - личностных качеств и способностей человека определяет предрасположенность его к конкретной профессии.

2. Личностная удовлетворенность профессией и профессиональная успешность напрямую определяются степенью соответствия требований профессии и индивидуальных личностных качеств человека.

3. Выбор профессии – это сознательный и рациональный процесс, в котором человек определяет свои структурные возможности и соотносит их с структурными требованиями профессии. Субъективный выбор профессиональной деятельности всецело определяется теми внутренними потребностями, которые доминируют в личностной сфере субъекта [388].

Безусловно, немаловажным фактом, оказывающим влияние на профессиональный выбор, является отсутствие противоречий между возможностями индивида и спецификой профессиональной деятельности.

В основе *гуманистического подхода*, рассматривающего процесс профессионального становления в качестве важнейшего механизма, запускающего развитие личности в рамках профессионального формирования, лежат представления о самосознании и самопредставлении субъекта, опираясь на которые он, находясь в ситуации профессионального выбора, будет ориентироваться на ту специальность, которая сможет соответствовать его Я-образу, возможностям интеллекта, принципиальным личностным позициям [39; 206; 261; 262 и др.].

Содержательный смысл понятия «профессиональное становление личности» можно рассматривать как своего рода синоним к понятиям «самореализация», «самоактуализация» и «самоопределение». Многие

исследователи проводят параллели между самоактуализацией и трудовой деятельностью личности, и это не случайно, поскольку возможность максимально развить свои способности, завершить процесс социализации и обрести жизненный смысл чаще всего реализуется именно в трудовой деятельности как ведущей деятельности зрелой личности.

Мотивационная концепция А. Маслоу постулирует, что самоактуализация демонстрируется «через увлеченность значимой работой» [206]. Маслоу обрисовывает в общих чертах то, что известно как иерархия потребностей, представляя все различные потребности, которые мотивируют человеческое поведение. Иерархия часто отображается в виде пирамиды, в которой низшие уровни представляют базовые потребности, а более сложные потребности располагаются в верхней части. На пике этой иерархии находится самоактуализация. Иерархия предполагает, что, когда другие потребности у основания пирамиды будут удовлетворены, вы сможете сосредоточить свое внимание на этой самой высокой потребности в самоактуализации.

Одна из характеристик самоактуализации – это частые положительные и эмоционально-сильные переживания. Согласно А. Маслоу пик опыта включает: чувство безграничных горизонтов, открывающихся перед видением, чувство одновременно более могущественного и более беспомощного, чем когда-либо прежде, чувство экстаза, удивления и трепета, потеря места во времени и пространстве и, наконец, убеждение в том, что произошло нечто чрезвычайно важное и ценное, так что этот опыт был в некоторой степени преобразован и укреплен даже в его повседневной жизни с помощью таких переживаний. Другими словами, это моменты трансцендентности, в которых у человека возникает чувство измененности и трансформации. При этом многочисленные исследования, базирующиеся на концепции Маслоу, направлены на изучение мотивационно-потребностной сферы личности в профессиональном труде.

А. Маслоу описывает качественную жизнь как направленную на самоактуализацию, следовательно, на вершину пирамиды иерархии

потребностей. Самоактуализация происходит, когда личность максимизирует свой потенциал, делая все возможное, на что она способна. Следовательно, самоактуализирующаяся личность будет стремиться к саморазвитию и достижению успеха, не останавливаясь на достигнутых результатах в выбранной профессиональной деятельности [206].

Психоаналитическая концепция З. Фрейда в рамках *психодинамической теории* трактует зависимость выбора субъектом профессиональной деятельности (и последующее удовлетворение его) от того опыта, который был получен на раннем этапе онтогенетического развития. Именно специфика складывающихся в первые годы жизни потребностей субъекта, особенностей его полового развития, течение сублимационного процесса и появление комплексов маскулинности и неполноценности, лежащих в сфере бессознательного, оказывают влияние на профессиональное становление личности [328].

А. Адлер полагал, что вопрос выбора личностью своего профессионального направления является одним из самых важных вопросов в жизни человека. Согласно его концепции в основе профессионального выбора человека лежит стремление к превосходству и комплекс неполноценности. Разделяя точку зрения З. Фрейда, он полагает, что впечатления, полученные в период раннего детства, являются впоследствии самыми важными и оказывают решающее влияние на выбор стиля жизни человека. Таким образом, согласно *психоаналитической концепции*, если субъект при выборе профессиональной деятельности опирается на имеющиеся у него потребности, то нет причин полагать, что впоследствии он будет разочарован своим выбором.

Согласно В. Франклу, «смысл нельзя построить заново, его можно только найти...» [323, с. 87]. Поиск смысла для каждой конкретной личности является процессом индивидуальным, зависящим от многих субъективных обстоятельств. В. Франкл выделяет следующие варианты смысла профессионального становления личности:

1. Обобщенный смысл профессионального становления сводится к поиску такой профессиональной деятельности, которая оценивала бы в материальном эквиваленте реальные затраченные усилия человека или же его вклад в общественное развитие. Материальная независимость дает определенные свободы и дает возможность для гармоничного развития. Данный подход к смысловой стороне профессионального становления личности характеризует личность, которая старается выгодно «продать» себя и свою рабочую силу, утратив личностную значимость своей деятельности, находясь как бы «вне труда».

2. Стрдание как основополагающий смысл профессионального становления личности, но только то страдание, которое меняет человека в лучшую сторону. В этом случае возникает вопрос относительно главных идеалов и направлений улучшения, что и составляет основную трудность [323].

Сущность понятия профессионального становления личности имеет широкий смысл, поскольку допускает увеличение внутреннего потенциала человека, способного расширить границы своих возможностей в процессе самосовершенствования в условиях конкретной профессиональной деятельности. Профессиональное становление всецело определяется тем жизненным смыслом, который личность способна открыть для себя в процессе развития, а также в обнаружении значимости профессиональной деятельности в ходе ее непосредственного выполнения. Рубежной точкой становления может стать вероятность появления субъективного вакуума в ответ на достижение поставленных целей. В этой ситуации личность рискует утратить жизненный смысл, поскольку не имеет возможности выстроить новую траекторию. Именно нахождение нового жизненного смысла является отправной точкой дальнейшего профессионального развития [323].

В рамках смыслового варианта становления личности Дж. Ролза «чувство собственного достоинства» является «первичным благом», определяющим личностный выбор [266].

Таким образом, субъект, находясь на позиции профессионального самоопределения, склонен оценивать те возможности, которые предлагают ему различные варианты профессиональной деятельности с точки зрения формирования уровня объективного и субъективного статуса.

Интегрированным вариантом идеи «первичного блага» и чувства собственной значимости является смысловой вариант, сущностью которого является стремление к элитарности. Не самый плохой вариант, при условии сочетания творческого построения своей жизни, ориентации на несменные жизненные ценности, с одной стороны, и стремления к получению престижа и высокого дохода, с другой [233]. Проблема заключается в сложности подлинного осмысления истинных ценностей и мнимых.

Э. Берн в своей сценарной теории придерживается той точки зрения, что человек не всегда является субъектом выбора профессиональной деятельности. Его выбор всецело определяется жизненным прогнозом будущего, осознанный образ которого сохранился в памяти субъекта в рамках онтогенетического развития в период раннего детства и до конца дошкольного возраста и на который было оказано существенное влияние ближайшего окружения [24].

Э. Берн условно делит всех людей на 3 группы: победители (всегда достигают намеченного), непобедители, так называемые «средняки» (нет явных достижений, но и нет явных неудач) и неудачники (не достигают своих целей) в зависимости от отношения субъектов к окружающей их действительности.

Профессиональное становление, согласно позиции Э. Берна, всецело определяется способностью личности самостоятельно выстроить свои планы в отношении своего личностного и профессионального самоопределения, не зависеть от случайных факторов и обстоятельств [24].

Тяготая к представлениям о доминировании бессознательных влияний в жизни, Э. Берн полагал, что еще с детства человеком управляют бессознательные программы, которые реализуются в определенных

ситуациях, и тем самым часто мешают личности самостоятельно выстраивать линии жизненного пути, «жизненные сценарии».

Профессиональное становление как система ориентиров в профессиональном выборе и процессе принятия решений рассматривалось Э. Гинцбергом. Теория двойственности личности была им разработана в шестидесятых годах прошлого века. Она представляет собой попытку объяснить различные аспекты личности через противоположные пары характеристик. Согласно теории Гинцберга каждый человек имеет две основные стороны своей личности – приверженность и отчуждение. Приверженность относится к положительным чертам и поведению, которое отражает наши ценности и убеждения. Отчуждение, напротив, относится к отрицательным чертам и поведению, которое не соответствует ценностям человека. Э. Гинцберг выделяет несколько основных противоположных пар характеристик, которые составляют основу его теории:

1. Самостоятельность и зависимость: самостоятельность относится к независимости и самодостаточности, а зависимость – к потребности в поддержке и помощи других людей.

2. Экстраверсия и интроверсия: экстраверсия относится к общительности и активности в обществе, а интроверсия – к предпочтению уединения и внутренней рефлексии.

3. Эмоциональная стабильность и неустойчивость: эмоциональная стабильность относится к способности контролировать свои эмоции и быть уравновешенным, а неустойчивость – к частым перепадам настроения и эмоциональной нестабильности.

4. Рациональность и эмоциональность: рациональность относится к логическому мышлению и фокусировке на фактах, а эмоциональность – к сильным эмоциональным реакциям и интуитивному принятию решений. Э. Гинцберг предполагает, что каждый человек имеет определенную комбинацию этих характеристик, которая определяет его личность.

Профессиональное становление, по мнению Э. Гинцберга, представляет собой продолжительный по времени, многоэтапный, необратимый интегративный ход взаимосвязанных намерений субъекта, завершающихся согласованием между объективными и субъективными факторами и, как следствие, появлением личностных, обусловленных профессиональной деятельностью желаний.

По мнению Э. Гинцберга, процесс выбора профессии является результатом взаимодействия трех основных факторов: личности, окружающей среды и профессиональных ценностей. Согласно его теории, личность играет ключевую роль в процессе выбора профессии. Личностные характеристики, такие как интересы, ценности, способности и личностный стиль, влияют на предпочтения в выборе профессии. Например, люди с высоким уровнем социальной ответственности могут быть склонны выбирать профессии, связанные с помощью другим людям, такие как медицина или социальная работа.

Окружающая среда также играет важную роль в процессе выбора профессии. Это включает в себя влияние семьи, друзей, учителей, а также доступность определенных профессий в конкретной области. Например, если члены семьи работают в медицинской сфере, это может повлиять на выбор ребенком профессии медика.

Третий фактор – профессиональные ценности – относится к тому, какие аспекты работы считаются важными для конкретной личности. Некоторые люди, например, могут ценить высокую зарплату и статус, в то время как другие могут больше ценить личное удовлетворение и возможность помочь другим.

Теория Э. Гинцберга предполагает, что процесс выбора профессии является динамическим и может изменяться со временем. По его мнению, первичный выбор профессии не является единственным выбором, человек может совершать его многократно в течение своей трудовой деятельности [128].

Концепция «карьерной зрелости» была разработана Д. Сьюпером [398]. Согласно его воззрениям, индивидуальные профессиональные предпочтения и типы карьер можно анализировать как старания человека реализовать свою «Я-концепцию», которая представлена теми ратификациями, которые характеризуют саму личность с позиции субъективности. Все те общие утверждения, с помощью которых личность может охарактеризовать себя и одновременно ту или иную профессию, образуют словарь представлений, на основе которых можно предвидеть направления профессионального выбора человека.

Д. Сьюпер ввел понятие «профессиональная зрелость», которое он определял как степень самостоятельности личности при решении проблем профессионального становления. Суть заключается в осознании смысла собственной профессиональной деятельности в контексте конкретных социальных, экономических и культурно-исторических ситуаций. Ядром является внутренняя готовность планировать и реализовывать перспективы профессионального развития.

Процесс профессионального становления, согласно мнению Д. Холланда, всецело определяется спецификой типологии субъекта и той сферой профессиональной направленности, которая соответствует этой типологии, определяющейся интеллектуальными возможностями личности и уровнем ее самооценки.

Смысл концепции Дж. Холланда в том, что профессиональный успех личности зависит от соответствия типа личности и типа профессиональной среды. Поведение субъекта зависит не только от его личностных особенностей, но и от среды, в которой эта активность находит свое выражение. Человек старается найти то профессиональное окружение, которое отвечает его типу и дает возможность раскрыть свой потенциал и ценностные ориентиры. Опросник профессиональных предпочтений, разработанный Дж. Холландом, дает возможность установить соответствие между природными задатками, способностями и умственными

возможностями, с одной стороны, и различными видами профессиональной деятельности, с другой. Предпочтительный вид профессии определяется первыми тремя наиболее предпочитаемыми областями деятельности.

Согласно концепции Холланда, можно выделить шесть основных типов личности, которые он назвал «реалистическим», «интеллектуальным», «социальным», «конвенциональным», «предприимчивым» и «художественным». Каждый из этих типов имеет свои предпочтения по отношению к работе и окружающей среде.

Например, реалистический тип предпочитает физическую работу и действия, интеллектуальный тип ориентирован на абстрактное мышление и научные исследования, социальный тип предпочитает работу с людьми и заботу о них, конвенциональный тип предпочитает структурированные и организационные задачи, предприимчивый тип предпочитает лидерство и предпринимательство, а художественный тип предпочитает творческую работу и самовыражение [131].

Путем определения своего типа личности и изучения соответствующих профессий человек сможет принять более осознанное решение относительно своего будущего профессионального.

В отечественных научных исследованиях проблема профессионального становления личности часто рассматривается с позиций *системного подхода* (К.М. Гуревич, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, Б.Н. Рыжов, В.Д. Шадриков и др.), *деятельностного подхода* (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.), *типологического подхода* (М.Я. Басов, В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, В.И. Слободчиков, И.П. Смирнов и др.).

Системный подход основывается на идее того, что любая система – это совокупность элементов, которые взаимодействуют между собой и образуют целое, обладающее свойствами, которых нет у отдельных элементов. Основными принципами системного подхода являются:

- рассмотрение объекта исследования как единого целого, состоящего из взаимосвязанных элементов;
- учет взаимодействия элементов системы между собой и окружающей средой;
- исследование системы на разных уровнях организации, начиная от мельчайших элементов и заканчивая системой в целом;
- использование различных методов и подходов для анализа системы, включая математические модели, эксперименты и наблюдения;
- постоянное совершенствование и оптимизацию системы [19; 148; 203; 243; 305].

Деятельностный подход в психологии является одним из основных направлений в исследовании профессиональной деятельности. Согласно данному подходу, человек развивается и формирует свою личность через активное участие в различных видах деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.) [16; 17; 58; 77; 80; 118 и др.].

Широко известную классификацию видов деятельности предложил С.Л. Рубинштейн [269; 273]. Она включает в себя три основных вида деятельности, в числе которых игра, учение и труд.

Игра – деятельность, которая имеет правила и цели, но не связана с прямым достижением практического результата, она является способом самовыражения, развлечения и удовлетворения эмоциональных потребностей. «Игра – высшая форма деятельности, в которой проявляются все особенности психического развития ребенка» [273, с. 77].

Учение – это деятельность, направленная на получение знаний и понимание мира. Она включает в себя процесс обучения, изучение новых предметов, усвоение информации и развитие интеллектуальных способностей. «Учение – это процесс активного поиска новых знаний, который осуществляется через самостоятельное мышление» [273, с. 94].

Особую ценность, по мнению С.Л. Рубинштейна, представляет труд как деятельность, направленная на достижение практического результата и создание чего-то нового или полезного. «Труд – это форма деятельности, которая требует усилий и настойчивости, но приносит удовлетворение от достижения целей» [273, с. 142].

Позже Б.Г. Ананьев предложил свою классификацию форм деятельности:

1. Производственная деятельность – это деятельность, направленная на создание продуктов и услуг, которые удовлетворяют потребности общества.

2. Общественно-политическая деятельность – это деятельность, связанная с участием в политической жизни общества, выражением своих взглядов и участием в принятии решений.

3. Культурно-образовательная деятельность – это деятельность, связанная с расширением кругозора, повышением образовательного уровня и развитием творческих способностей.

4. Спортивно-оздоровительная деятельность – это деятельность, направленная на укрепление здоровья, поддержание физической формы и достижение спортивных результатов.

5. Религиозно-духовная деятельность – это деятельность, связанная с поиском духовного развития и религиозных практик.

6. Хобби и досуговая деятельность – это деятельность, связанная с увлечениями и развлечениями, которые помогают расслабиться и получить удовольствие [6; 7].

Психологические исследования в рамках деятельностного подхода направлены на изучение психологической структуры деятельности, центральным компонентом которой является действие.

Л.С. Выготский подчеркивал, что деятельность не может быть понята и проанализирована без учета действия. Действие, по его мнению, это процесс осознанного, целенаправленного и активного воздействия субъекта на объект. Л.С. Выготский подчеркивал, что действие не является простым или

единичным актом. Оно включает в себя множество сложных операций, шагов, которые выполняет субъект для достижения цели. Кроме того, действие всегда происходит в определенном контексте и зависит от социальных условий и культурных норм [49].

А.Н. Леонтьев в книге «Деятельность. Сознание. Личность» представил психологическую структуру деятельности как комплекс взаимосвязанных компонентов, которые взаимодействуют друг с другом и образуют единую целостность [194].

Система компонентов, входящих в психологическую структуру деятельности, включает мотивы, цели, операции и результаты. Мотивы представляют собой внутренние побуждения, которые определяют направленность деятельности и придают ей смысл, это «сила», которая ведет человека к выполнению необходимых действий. Цели, в свою очередь, являются ориентирами, указывающими на желаемый результат деятельности. Они представляют собой конечные точки, к которым стремится человек при выполнении своих задач. Операции являются конкретными действиями, последовательными шагами, которые выполняются в процессе достижения целей и желаемого результата. Результаты, в свою очередь, представляют собой конечные продукты деятельности, которые удовлетворяют потребности и мотивы человека. Они могут быть видимыми или невидимыми, но являются важным элементом в оценке успешности деятельности в целом. А.Н. Леонтьев указывал, что деятельность человека не всегда направлена на достижение конкретной цели. Он называл это «деятельностным потоком», когда человек полностью погружается в деятельность и получает удовольствие от самого процесса, без явного ориентирования на конечный результат [194].

Таким образом, *профессиональное становление* личности согласно деятельностному подходу в психологии рассматривается как сложный и многогранный процесс, включающий активное взаимодействие субъекта с объектом деятельности в определенной социально-культурной среде.

Направления исследований профессионального становления затрагивают следующие ключевые вопросы:

1. Деятельность: освоение и развитие. Профессиональное становление личности в профессии.
2. Социальная среда. Профессиональное становление личности в социально-культурной среде (нормы, ценности и правила).
3. Развитие когнитивных и психических процессов. Связь когнитивных и психических процессов (мышление, восприятие, память, внимание, скорость реакций и др.) и профессионального становления личности.
4. Саморазвитие. Профессиональное становление личности предполагает постоянное саморазвитие. Человек стремится к совершенствованию своих профессиональных умений и личностному росту для достижения успеха в профессиональной деятельности.

Профессиональное становление – это процесс развития и формирования личности в профессиональной сфере. Оно включает в себя не только получение знаний и навыков, но и поиск собственного пути и целей развития в профессии.

Система ориентиров в профессиональном выборе помогает человеку определиться с тем, что ему на самом деле интересно и что соответствует его способностям. Она включает в себя такие аспекты как:

1. Интересы и предпочтения: человек должен определиться с тем, что ему нравится делать и чем он хотел бы заниматься в своей профессиональной деятельности.
2. Способности и таланты: каждый человек обладает определенными способностями и талантами, которые могут помочь ему в профессиональной деятельности.
3. Жизненные ценности: каждый человек имеет свои собственные ценности и убеждения, которые могут влиять на его профессиональный выбор.

Процесс принятия решений в профессиональной сфере также является важным компонентом профессионального становления. Он включает такие этапы как:

1. Исследование: человек должен изучить различные профессии, их требования и возможности. Это может включать поиск информации в интернете, общение с людьми, работающими в интересующих его сферах.

2. Анализ: после получения достаточной информации, человек должен проанализировать свои интересы, способности и ценности, а также сопоставить их с требованиями и возможностями различных профессий. На основе этого анализа можно сделать более осознанный выбор.

3. Принятие решения: после анализа человек должен принять решение о выборе профессии. Это может быть сложным процессом, и важно учитывать, как личные предпочтения, так и практические соображения, такие как доступность образования и рыночная конкуренция.

4. Действие: после принятия решения, человек должен приступить к действиям, направленным на достижение своей профессиональной цели. Это может включать получение образования, поиск работы, прохождение стажировок и т.д. В целом профессиональное становление и процесс принятия решений в профессиональной сфере являются важными компонентами успешной карьеры. Они помогают человеку определиться с тем, что ему на самом деле интересно и что соответствует его способностям, а также принять осознанное решение о выборе профессии и достичь успеха в ней.

Анализ проблемы профессионального становления с позиции установления соответствия между субъективными условиями и объективными факторами отражен в концепции профессиональной самоидентификации С.Л. Рубинштейна [272].

Профессиональное становление, согласно мнению В.Н. Дружинина, необходимо изучать с позиции социализации в рамках взаимодействия субъекта деятельности с культурными ценностями в условиях тех или иных общественных отношений [81].

В.М. Розин полагает, что ошибочно связывать построение жизни, опираясь только на бессознательные влияния. Он считает, что какая-то часть людей самостоятельно управляет своей жизнью, в частности люди творческие («символисты») [264].

Учитывая, что люди выбирают для себя не столько профессию, сколько образ жизни, считается целесообразным развести понятия «стиль жизни» и «образ жизни». Стиль жизни предполагает ориентацию человека на динамическую и субъективную стороны жизни.

Образ жизни – это более широкий, комплексный подход к процессу жизнедеятельности («быт», «труд», «общественная жизнь»), рассматривающий качества жизни отдельного субъекта деятельности или же социальной группы, наконец, общества в целом.

Поскольку человек живет среди подобных, он должен считаться и с иными образами мира других людей, помимо своего субъективного. Иначе его жизнь социуме будет лишена смысла, поскольку собственная самореализация так или иначе связана с окружающим миром.

Возникает противоречие: с одной стороны, личность способна искать собственные смыслы жизни, выстраивать собственные системы и образы мира, что свидетельствует о творческом подходе к жизненному существованию. С другой стороны, существует риск возникновения конфликта с обществом, в случае несовпадения жизненных пространств [160].

Одним из способов разрешения этой противоречивой ситуации может быть самоопределение человека в рамках уже выстроенного другими пространства. Только в этом случае безопасно выстраивать и реализовывать новые жизненные смыслы, делать новые выборы, особенно если эти выборы делаются скрытно или завуалировано.

Анализируя основные направления самоопределения личности, можно отметить конкретные варианты выборов, где как бы концентрируются те или иные общественные и профессиональные жизненные сценарии, стереотипы и т.п.

Согласно *типологическому* подходу, содержательная сущность понятия «профессиональное становление» является объектом исследований, определяющих взаимообусловленность процесса личностного развития и профессионального самоопределения субъекта деятельности (М.Я. Басов, Г.П. Логинова, А.К. Маркова, И.П. Смирнов и др.). В ряде исследований вышеперечисленных авторов прослеживается безусловная взаимосвязь и взаимозависимость между профессиональной деятельностью личности, ее притязаниями в общественной сфере и системой отношений, базирующихся, в свою очередь, на Я-концепции субъекта [86].

Согласно позиции Е.М. Борисовой, профессиональная деятельность делает возможным удовлетворение всех аспектов потребностной сферы человека, позволяет раскрыть творческий потенциал личности, определиться и самоутвердиться в общественной сфере в рамках статусности, обеспечив, тем самым устойчивую позицию субъекта общественных отношений [33].

Формирование личности как преобразователя в сфере трудовой деятельности, его профессиональное становление, анализ факторов и условий, сопровождающих данный процесс, представлены в трудах В.А. Бодрова, Э.Л. Голубевой, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, В.С. Мерлина, В.Д. Шадрикова, М.Р. Щукина и др. [86; 129; 162 и др.].

В.Д. Симоненко, характеризуя процесс профессионального становления, в большей степени акцентирует свое внимание на социально-профессиональную ситуацию и внутреннюю активность самой личности как факторы, определяющие самореализацию личности в профессиональной деятельности (цит. по: [105]).

Е.В. Булгакова характеризует процесс профессионального становления как причину личностной трансформации, в рамках которой у субъекта на начальном этапе появляется заинтересованность и позитивная оценка с профессиональной деятельности, которая впоследствии приводит к зарождению качеств, обусловленных профессиональной деятельностью в результате овладения необходимыми компетенциями [37].

Заслуживает интерес подход к понятию профессионального становления В.П. Невзорова как процесса формирования сознания в контексте профессиональной деятельности (цит. по: [105]).

В.А. Толочек рассматривает профессиональное становление с точки зрения профессиональной карьеры, подчеркивая, что профессиональная карьера представляет собой сложный социально-психологический феномен, который связан с высоким уровнем профессионализма субъекта, особенностью совместной деятельности людей и их взаимным влиянием друг на друга. В процессе профессиональной деятельности человек проходит через различные этапы своего возрастного, личностного и социального развития [308].

Согласно позиции Э.Ф. Зеера, параллельно с профессиональным становлением как многоаспектным интегрированным процессом осуществляется личностное развитие, характеризующееся формированием компетентности, обусловленной профессиональным самоопределением, достижением достойной степени профессионализма через реализацию внутренних ресурсов субъекта. Все это сопровождается преодолением диссонанса между наличным уровнем сформированности психофизиологических свойств в рамках профессиональной деятельности и социальной ситуацией в совокупности с ведущей деятельностью, осуществляющей развитие субъекта общественных отношений [131].

По мнению Н.В. Бордовской, профессиональное развитие «является интегральным показателем профессионального становления, характеризующимся динамичной структурой, изменяющейся на различных этапах развития личности специалиста» [32, с. 7].

Под *профессиональным развитием* понимается процесс, в котором происходят «необратимые изменения мотивационно-потребностных, когнитивных, эмоционально-волевых и характерологических компонентов личности в процессе профессионализации» [205, с. 31].

По мнению Л.А. Головей, профессиональное развитие предполагает «изменение психических функций и свойств человека, которые возникают в результате взаимодействия с профессией, профессиональным обучением и профессиональной деятельностью» [66, с. 16].

С.Л. Леньков, давая определения профессионализму как высшей степени профессионального развития, говорит о том, что это «наддеятельностная» характеристика, имеющая глубокую социальную и личностную обусловленность [191, с. 157].

А.Б. Каганов считает, что профессиональное развитие представляет собой чередование дидактических ступеней в условиях ВУЗа, завершение которого происходит в период производственной практики на этапе завершения получения высшего профессионального образования [142].

В.И. Слободчиков рассматривает процесс профессионального развития как составляющую процесса общего личностного развития. Он полагает, что понятие «развитие» интегрирует три процесса: становление, формирование, преобразование. Становление – это переход состояния на более высокий уровень; целостность реализованного и допустимо возможного. Формирование – приобретение, так называемой «формы», качественное преобразование, целостность цели и конечного результата развития. Преобразование – трансформация, саморазвитие и смена основного жизненного направления, глобальные перемены, относящиеся в основном к духовно-практическим структурам. Антропологический смысл процесса становления личности, согласно позиции В.И. Слободчикова, заключается в становлении его субъектности [295].

А.А. Деркач, характеризуя процесс становления профессионализма, также выделяет определенные фазы, в рамках которых намерения субъекта, основанные на его отношении к определенной профессиональной деятельности, находят свое воплощение в условиях непосредственного получения профессионального образования и завершается процессом самореализации субъекта в условиях стабильного функционирования [75].

Д.Н. Завалишина считает необходимым уделять внимание характеристикам «субъектного плана деятельности», совокупности «...потенциалов человека, всех его внутренних условий, накопленных им в течение жизни и в разных ее сферах» при изучении высших форм профессионализма в разных видах труда, которые выходят за рамки системы «человек – профессия» [120, с. 55].

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк отмечают, что процесс профессионального становления характеризуется неустойчивостью и неупорядоченностью. Не все стадии этого процесса последовательно сменяют друг друга, а некоторые стадии, такие как вторичная профессионализация или акмепрофессионализм, могут вообще отсутствовать в индивидуальной профессиональной жизни; при этом «...учитывая процессы самоорганизации и иррациональные тенденции развития, можно предположить, что существует множество реальных нелинейных траекторий профессионального становления личности. Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает изменение социальной ситуации развития, изменение содержания основной деятельности, усвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку сознания личности» [128, с. 145].

Характеризуя профессиональное становление как многоуровневую интегральную дефиницию, необходимо отметить ее влияние на внутренние структуры личности с одной стороны, и испытывающую на себе воздействие комплекса профессиональных компетенций за счет самореализации субъекта в определенном виде профессиональной деятельности, с другой.

Систематизация и обобщение психологических закономерностей становления профессионала, выявленных в работах различных авторов, позволяют сформулировать следующие системные положения, которые мы включим в состав оснований нашего исследования:

Во-первых, личность субъекта-профессионала и непосредственно процесс профессионального становления представляют собой внутренне

организованные системы, входящие в состав иных систем более высокого порядка.

Во-вторых, в связи с этим возникает необходимость выявления метасистем, в состав которых входят в качестве структурных составляющих изучаемые объекты: процесс профессионального становления и личность профессионала. Системными характеристиками личности являются ее специфические профессиональные особенности, которые обеспечивают успех с позиции нормативной эффективности. Для личности профессионала в качестве системы более высокого порядка может выступить метасистема «профессиональная общность», включающая ту систему требований к свойствам личности, которая является необходимой для процесса профессионального становления.

В-третьих, изучаемые системы представляют собой поступательные образования, которые претерпевают изменения на протяжении всего периода своего существования. Как следствие, процесс профессионального становления представляет собой постепенное накопление качественных и количественных преобразований, характеризующихся как фазы наивысшего подъема, так и застоя, и даже снижения профессиональной результативности.

В-четвертых, выявление закономерностей профессионального становления субъекта труда невозможно без учета системы детерминант, в качестве которых обоснованно выступают ценностно-смысловой, мотивационный, профессионально-личностный компоненты [86].

Таким образом, по итогам проведенного анализа мы можем сформулировать свою исследовательскую позицию следующим образом: при изучении профессионального становления психолога мы будем учитывать некоторые положения гуманистического и психоаналитического подходов, а также ряда зарубежных концепций профессионального становления (в частности, Э. Гинцберга, Ф. Парсонса, Д. Сьюпера, Дж. Холланда и др.); в то же время, за методологическую основу мы возьмем системный и деятельностный подходы, получившие глубокое развитие в отечественной

психологии, а в качестве ключевых теоретических оснований будем использовать ряд отечественных концепций профессионального становления и развития (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Э.Э. Сыманюк, В.А. Толочек, В.Д. Шадриков и др.).

1.2. Подходы к стадиальности профессионального становления субъекта труда

Среди первых классификационных вариантов типологии деятельности, в основе которого лежит взаимозависимость этапов развития личности с позиции ее профессиональной динамики, можно назвать теорию, согласно которой ведущая роль в развитии личности принадлежит трудовой деятельности. Игра и учение, несмотря на более раннее возникновение с позиции временного происхождения, являются менее значимыми и выполняют подготовительную функцию по отношению к основному виду деятельности. Так, С.Л. Рубинштейн полагал, что развитие субъекта в рамках его профессионального становления обусловлено как объективными причинами, представленными содержанием социальных претензий к субъекту деятельности, так и субъективными, характеризующими степень сформированности психологических структур самой личности.

Согласно подходу Б.Г. Ананьева, рассматривающего труд, общение и познание в качестве взаимодействующих составляющих, оказывающих влияние на качественные преобразования в личностном развитии субъекта, приоритетная роль также принадлежит деятельности, обусловленной профессиональной направленностью [6].

Еще одним вектором изучения категории деятельности является психологический анализ профессиональной деятельности (Д.Н. Завалишина, Г.М. Заракровский, А.В. Карпов, Е.А. Климов, О.А. Конопкин, С.Л. Ленков,

В.М. Львов, Н.Е. Рубцова, В.А. Толочек, В.Д. Шадриков и др.), рассматривающий ее внутреннюю структуру, существенное значение для понимания психологической сущности которой имеет обозначение единицы ее анализа, среди которых можно назвать действие, «особенную» деятельность, операции, мотивы, цели и условия деятельности.

Помимо вышеназванных факторов, оказывающих влияние на процесс профессионального становления, необходимо отметить и иные, не менее важные составляющие, среди которых личностные качества субъекта, специфика управления деятельностью с позиции психических механизмов, особенности образования субъективной манеры выполнения трудовых операций.

«Я-концепция» Д. Сьюпера, обусловленная профессиональной направленностью, в своем строении может иметь упорядочение профессий с позиции их субъективного принятия или же в результате признания реальной профессиональной деятельности субъектом в рамках валидации с рефлексивной стороной его личности. То есть, индивид при выборе профессии ориентируется на те условия, которые будут способствовать выполнению соотносящейся с «Я-концепцией» роли. Согласно основным положениям теории выделяют стадии профессионального развития [398]:

1. Пробуждение – (0 – 14 лет). Формирование физиологических и психологических структур человека. Выявление и осознание индивидуальных способностей и проявление их в первичных профессиональных пробах.

2. Исследование (15-24 года). Определение человеком реальных своих возможностей и формулирование на их основе профессионального выбора.

3. Консолидация (22 – 44 года). Интеграция личности в профессиональное сообщество и обретение в нем устойчивой профессионально-личностной позиции.

4. Сохранение (45-64 года). Стабильный период, при котором профессиональное развитие личности происходит в рамках выбранного профессионального поля.

5. Спад (65 лет и старше). Спад профессиональной активности и уход из профессии.

В основе теории профессионального становления Р.Дж. Хейвигхерста лежат критерии профессиональных установок и трудовых навыков человека. По его мнению, человек проходит следующие этапы профессионального пути [131]:

1. Идентификация с работником (5-10 лет), на данном этапе дети отождествляют себя с работающими родителями, а намерение работать в будущем становится частью Я-концепции.

2. Приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия (10-15 лет), в этот период развивается способность подростка к организации себя и своей деятельности, а также формирование установки «сначала дело, потом развлечение».

3. Приобретение конкретной профессиональной идентичности (15-25). По мнению автора, в этот период происходит первичный выбор профессии и подготовка человека к ней. На этом этапе происходит «вхождение в профессию» на основе полученного человеком трудового опыта.

4. Становление профессионала (25-40 лет), развитие и совершенствование своего профессионального опыта в условиях выполняемой профессиональной деятельности. Построение перспективных планов своего профессионального будущего.

5. Работа на благо общества (40-70 лет). Этот период характеризуется пиком профессионального развития человека, здесь меняются смыслы выполняемой трудовой деятельности и на смену ценностей личного развития и благополучия приходят ценности гражданского, общественного порядка.

6. Размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет). В это время происходят завершение профессионального труда человека и рефлексия пройденного профессионального пути с его достижениями и разочарованиями [131].

Позже, Р.Дж. Хейвигхерст внес уточнения в содержание этапов профессионального становления:

1. Получение образования. Это может быть получение высшего образования в университете или колледже, а также профессиональная переподготовка или тренинги.

2. Накопление опыта работы в выбранной сфере. Хейвигхерст считает, что опыт является одним из ключевых факторов успеха в профессии. Чем больше опыта у человека, тем более квалифицированным и востребованным специалистом он становится.

3. Постоянное профессиональное развитие. Необходимо постоянно обучаться и развивать новые профессиональные навыки. Этого можно достичь участием в профессиональных конференциях, чтением специализированной литературы, прохождением курсов повышения квалификации и т.д.

4. Сетевое взаимодействие и построение профессиональных связей предполагает создание человеком сети контактов, которая помогает ему в получении новых возможностей и расширении круга деловых партнеров.

5. Саморазвитие. Хейвигхерст утверждает, что самосовершенствование должно быть постоянным процессом в профессиональной жизни. Оно направлено на развитие личных качеств человека, способностей управления временем и эмоциями, а также работу над самооценкой и внутренней мотивацией.

6. Достижение поставленных целей. Необходимо учиться ставить конкретные и измеримые цели, а также постоянно их отслеживать для фиксации достижений и их корректировке в случае необходимости.

7. Вклад в общество и профессиональное сообщество. Важно участвовать в благотворительных и социальных проектах, а также в

мероприятиях профессиональных организаций и ассоциаций. Это способствует не только развитию личности, но и созданию положительного имиджа и укреплению профессиональной репутации специалиста [131].

Проблема профессионального становления личности является одной из ключевых в современном обществе, где требуется высокий уровень компетенции и профессионализма от каждого человека.

С позиций системного подхода (К.М. Гуревич, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, Б.Н. Рыжов, В.А. Толочек, В.Д. Шадриков и др.) проблема профессионального становления личности рассматривается как многоуровневый процесс, зависящий от многих факторов и включающий в себя не только профессиональные знания, умения и навыки, но и личностные качества. Условно можно выделить три уровня профессионального становления личности:

Первый уровень – формирование профессиональных знаний, умений и навыков. На этом уровне основное внимание уделяется профессиональному обучению и овладению специфическими знаниями умениями и навыками, необходимыми для выполнения профессиональных задач. Важным фактором на этом уровне является опыт работы и сформированность практических навыков.

Второй уровень – формирование профессиональных компетенций. На этом уровне происходит развитие профессиональных знаний и навыков, которые позволяют личности успешно решать профессиональные задачи в различных условиях. Важными факторами на этом уровне являются умение анализировать сложные ситуации, работать в коллективе и принимать решения.

Третий уровень – формирование профессиональной культуры. На этом уровне основное внимание уделяется личностным качествам, таким как ответственность, профессиональная этика, уважение к коллегам и клиентам и т.д. Эти качества необходимы для того, чтобы личность могла успешно

функционировать в профессиональной среде и достигать высоких результатов.

Б.Ф. Ломов считал, что процесс профессионального становления личности проходит фазы: профессиональная ориентация, профессиональная адаптация, активное освоение профессиональной деятельности и самостоятельная профессиональная деятельность. Он подчеркивал важность сочетания профессиональных и личностных качеств в успешном профессиональном становлении, а также необходимость постоянного развития и самообразования личности для достижения профессионального успеха [200].

Согласно позиции В.А. Толочка, одним из важных препятствий в исследовании профессиональной карьеры является бинарное мышление, которое разделяет сложные явления на две части и сравнивает их (например, внешние или внутренние, быстрые или медленные, успешные или неуспешные, мужские или женские и т. д.). Более конструктивным подходом, по его мнению, может быть расширение измерений при описании профессиональной карьеры за счет применения «системных триад»: пространственных, временных и других аспектов проблемы. Таким образом, В.А. Толочек предлагает выделять три уровня пространства становления, развития и проявления профессиональной карьеры: индивидуальный уровень (отдельный человек); групповой уровень (контактные социальные группы); организационный уровень (актуальные условия пространства, в рамках которого происходят процессы развития и изменения карьеры человека как индивида, субъекта, личности, индивидуальности) [308].

Согласно позиции Т.В. Кудрявцева, развитие личности в рамках профессионализации представляет собой длительный, но дискретный отрезок жизни, характеризующийся фазовостью, чередующийся переломными моментами на рубежных этапах. Динамика и смена вышеназванных фаз обусловлена степенью осмысления субъектом значимости и специфики выбранной профессиональной деятельности, его активностью на этапах

подготовки и непосредственного участия в профессиональной деятельности с последующей самореализацией [176]. Т.В. Кудрявцев выделяет четыре этапа профессионального становления личности:

1. Формирование профессиональных намерений; итогом этого этапа является выбор будущей профессии.

2. Получение профессионального образования и профессиональное самоопределение личности.

3. Вхождение в профессию и освоение ее. Итог этого этапа – результативность профессиональной деятельности и формирование профессионально значимых качеств.

4. Выполнение профессиональной деятельности и как итог самореализация личности в профессиональном труде [176].

Критерием построения системной периодизации возрастного развития Б.Н. Рыжова является актуальная мотивация. В эпоху юности (13-24 года), согласно авторской периодизации, происходит активное личностное развитие, доминирующее значение в котором приобретает познавательная мотивация. «...обучение и приобретение профессии молодым человеком становится главной ценностью для него самого и одной из ведущих задач для общества...» [281, с. 14.]. Б.Н. Рыжов выделяет:

- эру становления (0-24 лет) – интенсивное развитие;
- эру расцвета (25-48 лет) – экстенсивное развитие;
- эру сохранения (49-72 года) – диссипации;
- эру возврата (73 и старше) – распада.

К.К. Платонов является одним из ведущих отечественных психологов, который в своих работах уделял большое внимание проблеме профессионального становления личности. Он считал, что профессиональное становление личности зависит от психологических факторов: мотивации, самооценки, убеждений и ценностей. К.К. Платонов выделяет два основных этапа профессионального становления личности: формирование

профессиональной идентичности и формирование профессиональной компетентности.

Первый этап связан с формированием профессиональной идентичности, которая включает в себя осознание профессионального выбора, установление профессиональных ценностей и убеждений, а также развитие мотивации для достижения успеха в выбранной профессии.

Второй этап связан с формированием профессиональной компетентности, которая включает в себя приобретение знаний, навыков и опыта, необходимых для успешной работы в выбранной профессии [233].

Концепция системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова основывается на представлении о профессиональной деятельности как сложной системе, которая формируется и развивается в процессе взаимодействия многих факторов.

Принципы системогенеза профессиональной деятельности [339]:

1. Принцип целостности. Профессиональная деятельность рассматривается как целостная система, состоящая из различных элементов, взаимосвязанных между собой. Для эффективной работы системы необходимо учитывать все ее компоненты и их взаимодействие.

2. Принцип динамичности. Профессиональная деятельность является динамической системой, которая постоянно изменяется и развивается. Важно учитывать изменения внешней и внутренней среды, а также принимать меры для адаптации к ним.

3. Принцип целеполагания. Цель является основным фактором, определяющим направление и результаты профессиональной деятельности. Важно определять цели и стремиться к их достижению, при этом учитывая возможные ограничения и риски.

4. Принцип системности. Профессиональная деятельность должна рассматриваться как система взаимосвязанных элементов, которые влияют друг на друга и влияют на результаты работы. Важно учитывать

взаимодействие между различными компонентами системы и стремиться к оптимизации работы всей системы.

5. Принцип гибкости. Профессиональная деятельность должна быть гибкой и адаптивной к изменениям внешней и внутренней среды. Важно учитывать возможные изменения и принимать меры для адаптации к ним, чтобы сохранить эффективность работы системы.

Согласно концепции системогенеза профессиональной деятельности профессиональное становление личности проходит следующие этапы:

- формирование профессиональной компетентности;
- развитие личностных качеств и мотивации профессионала;
- адаптация к социокультурному и экономическому контексту;
- развитие профессиональных связей и сетей [337].

По мнению М.Р. Гинзбурга, процесс профессионального становления личности проходит определенные стадии и включает в себя серию «промежуточных решений», аналитическое осмысление которых и приводит к окончательному профессиональному выбору [62]. Важность промежуточных звеньев обусловлена тем, что каждое из них на определенном этапе сужает рамки выбора и возможность достижения новых целей. Согласно взглядам М.Р. Гинзбурга, процесс профессионального становления проходит через 3 стадии:

1. Стадия фантазии (онтогенетическая стадия до 11 лет);
2. Стадия гипотетическая (с 1 до 17 лет);
3. Стадия реалистическая (от 17 лет и старше) [61].

Согласно взглядам М.Р. Гинзбурга, процесс профессионального становления проходит через стадии, каждая из которых характеризуется разной степенью осмысления и субъективной действенности. Два начальных этапа не обусловлены половой принадлежностью, хотя у представителей женского пола жизненные планы отличаются большей гибкостью и подвижностью. В рамках проведенных исследований становится очевидным, что определенные возрастные границы периодов выбора профессии

установить достаточно сложно по причине их индивидуальной вариативности. Разброс зрелости профессионального выбора колеблется от момента окончания школьного обучения до 30 лет. М.Р. Гинзбург утверждает, что выбор первой профессии не определяет окончательный выбор карьеры. В ряде случаев у некоторых людей род деятельности продолжает меняться на протяжении всей трудовой деятельности [62].

Как было раскрыто выше, профессиональное становление необходимо рассматривать как сложный структурный и системный процесс, одним из компонентов которого, является возрастной аспект развития.

Период дошкольного детства. В процессе сюжетно-ролевых игр профессионально-ориентированного характера, трудовых проб и наблюдением за работой взрослых у ребенка формируется знание о разных видах труда и профессиях.

Младший школьный возраст. Ориентация на профессию значимых взрослых формирует профессиональную индукцию. Осознание собственных интересов и способностей приводит к представлению о желаемой профессии.

Подростковый возраст, период первичной амбивалентной оптики. В этот период происходит формирование учебно-профессиональных намерений и оформление профессионально-ориентированной мечты. Заканчивается возрастной период профессиональным выбором.

Юность. Получение профессионального образования. Формирование образа специалиста выбранной профессии.

Молодость. Интегрирование себя в профессиональное сообщество. Возраст социально-профессиональной активности. Профессиональный рост. Построение жизненных и профессиональных перспектив. Утверждение в выбранной профессии или профессиональная миграция.

Зрелость. Самореализация. Профессиональный оптимизм – знание своего дела, погруженность в профессиональную деятельность.

Пожилой возраст. Менторинг – передача профессионального опыта.

Анализ социальных условий и степени осуществления ведущей деятельности позволил Э.Ф. Зееру выделить этапы профессионального становления [131]:

- профессиональное самоопределение (характерно в период старшего школьного возраста);

- профессиональная самоидентификация (период получения профессионального образования);

- раскрытие сущности профессиональной деятельности, происходящее в процессе непосредственного получения субъектом квалификации в рамках выбранной специальности;

- окончательное постижение сущности профессиональной деятельности в условиях непосредственной профессиональной деятельности.

Прохождение этапов позволяют человеку развиваться и реализовывать свой потенциал в профессиональной сфере. Э.Ф. Зеер на основании выделенных этапов предложил периодизацию профессионального становления личности. Каждая стадия имеет свои особенности и формирует психологические новообразования, которые помогают личности становиться профессионалом.

1. Аморфная оптация (0-12 лет) – человек начинает осознавать свои интересы и склонности. Он соприкасается с различными профессиями и собирает информацию о них.

2. Оптация (12-16 лет) – человек принимает решение о профессиональном выборе. Он изучает свои личностные черты и соотносит их с требованиями выбранной профессии.

3. Профессиональная подготовка (16-23 года) – получение профессионального образования, формирование профессионального самоопределения личности, готовность к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности.

4. Профессиональная адаптация (18-25 лет). На этой стадии человек начинает активно входить в выбранную профессиональную деятельность и

приспосабливаться к ней. Он осваивает «новую социальную роль, приобретает первичный самостоятельный опыт профессиональной деятельности, формирует профессионально важные качества» [129, с. 62].

5. Первичная профессионализация. В этой стадии человек развивает свои профессиональные компетенции. Он стремится к достижению высоких результатов в своей профессии, формируется профессиональная позиция и индивидуальный стиль деятельности.

6. Вторичная профессионализация. На этой стадии происходит укрепление позиции в профессиональной среде, преобладает гибкий стиль деятельности, сформирован профессиональный менталитет. Специалист обладает достаточным опытом и знаниями для высококвалифицированного выполнения своих профессиональных обязанностей.

7. Профессиональное мастерство. Стадия предполагает творческое начало в профессиональной деятельности, человек осознает свою профессиональную идентичность. Он интегрирует свою профессию в свою личность и ощущает гармонию между своими ценностями и профессиональными целями [129].

Е.А. Климов также предложил периодизацию процесса профессионализации, которая состоит из 7 периодов, в рамках которых осуществляется процесс постепенного личностного развития, обусловленного профессиональным выбором [160].

Как правило, начало процесса профессионализации характеризуется возникновением у субъекта (оптанта), по ряду разных причин, потребности, обусловленной профессиональным выбором. Следующая фаза характеризует его как определившегося в профессиональном плане субъекта, который осмысливает специфику выбранной специальности. Последующий этап связан с получением образования и периодом привыкания к нормам социального общения в рамках профессионального выбора в ходе решения профессиональных задач. Четвертый период представляет собой достаточно качественный с позиции профессионального становления этап, согласно

которому субъект, в результате приобретенного опыта, способен самостоятельно решать поставленные вопросы в рамках выполняемой профессиональной деятельности.

Стадия профессионального мастерства дает возможность работнику решать задачи разного уровня сложности за счет сформированности специализированных профессиональных качеств и умений, владения широким профессиональным кругозором, выработкой своего собственного индивидуального стиля деятельности, позволяющих достигать максимального результата. Квалификация специалиста-мастера на этом уровне как правило зафиксирована некоторыми формальными показателями: разрядом, званием или категорией.

И, наконец, фаза авторитета представляет собой интеграцию с предыдущей стадией. Представитель данного уровня, авторитет, помимо качественного выполнения деятельности имеет в известной степени популярность в определенных кругах, очерченных профессиональной спецификой, а иногда и выходящую за их пределы. Как и на предыдущем этапе, представитель обладает определенными квалификационными критериями, но, однако, характеризующимися более высоким уровнем.

Достаточный профессиональный опыт, сформированность необходимых навыков и профессиональная компетентность позволяют авторитету не только решать профессиональные задачи, но и передавать свой опыт последователям и единомышленникам [159].

Автор субъектно-деятельностной концепции Е.А. Климов полагает, что профессиональное становление личности осуществляется на следующих уровнях:

1. Гностическом (внутренняя реорганизация сознания и самосознания).
2. Практическом (подлинные трансформации социального статуса человека) [159].

Е.А. Климов предложил типологию профессионального выбора, основываясь на принципах взаимодействия человека с доминирующим

предметом труда: «человек-природа», «человек-знаковые системы», «человек-человек», «человек-техника», «человек-художественный образ».

Профессии типа «человек-природа».

В эту категорию входят профессии, где усилия работников направлены на объекты живой природы. Соответственно, основой данной категории профессий являются следующие учебные дисциплины: зоология, ботаника, анатомия, физиология, общая биология.

Спецификой биологических объектов труда является их изменчивость, внутренняя трансформация, что представляет собой определенные трудности, поскольку работнику необходимо уметь прогнозировать вероятные изменения в объектах и на основе этого быть готовым к быстрой и нужной реакции.

Помимо направленности данной категории профессий на природные объекты, работнику этой сферы необходимо использовать в своей практической деятельности разнообразную технику, которая является эффективным и рациональным средством в достижении профессиональных целей.

В рамках этой группы существуют профессии, требующие художественных предрасположенностей, склонностей к работе с животными. В любом случае, профессии данного типа обусловлены созидательным началом работника.

Профессии типа «Человек – техника».

Профессии в рамках этой категории представляют собой труд работников, направленный на разного рода технические объекты, к которым, помимо всевозможного оборудования, относятся и неметаллические материалы, например, пищевое сырье, ткани, полуфабрикаты и т.п. В профессиях этого типа помогают ориентироваться такие учебные предметы как черчение, математика, физика, химия.

Отличительной особенностью технических объектов является то, что при их преобразовании от работника требуется абсолютная точность

действий, технические объекты подвергаются точному измерению и могут быть определены по многим признакам [161].

Профессии данной категории также как и профессии предыдущего типа предполагают творческое начало, но с опорой на тщательно продуманные и точно выстроенные чертежи, схемы, математические расчеты.

Профессиональная деятельность в пределах данного типа включает широкий диапазон специальностей.

Профессии типа «человек – человек».

Профессии данного типа предполагают активное взаимодействие с социумом, поскольку связаны с руководством, обслуживанием, воспитанием и обучением. Объектом внимания данной категории профессий является человек. В этой области помогают ориентироваться гуманитарные предметы, такие как литература, история.

Одной из особенностей профессий данного типа, помимо умения устанавливать коммуникацию с людьми, является определенная подготовка в той или иной области производства, науки, техники, искусства и т.д.

Профессии типа «человек – знак».

Профессиональная деятельность людей в рамках этого типа предполагает работу с символической системой, обработку информации в виде различных текстов, цифр, формул, условных знаков.

Поскольку отличительной особенностью вышеназванного «материала» является условное сходство с обозначаемым объектом, профессиональная деятельность предполагает особые склонности абстрактного характера, которые позволяют сосредоточиться на символической информации, не имеющей прямого сходства с оригиналом.

Профессии типа «человек-художественный образ».

В эту категорию входят профессии, труд которых направлен на условия создания или сами художественные объекты. Это профессии, связанные с музыкальной и изобразительной деятельностью, литературно-художественной и актерско-сценической деятельностью [161].

Отличительными особенностями профессий данного типа являются, во-первых, наличие специальных способностей, базирующихся на природных задатках, и, во-вторых, скрытые энергетические трудовые затраты самого работника, которые, как правило, незаметны стороннему наблюдателю. Успех деятельности в профессиях этого типа зависит от наличия адекватного уровня притязаний работника на общественное признание, иначе, труд не будет приносить морального удовлетворения, поскольку спецификой трудовой деятельности в рамках этого типа является тот или иной уровень признания «продуктов труда» со стороны социума.

А.К. Маркова предложила периодизацию профессионального становления личности, в качестве критерия построения периодизации выступают уровни профессионализма:

Стадия допрофессионализма – это период в развитии профессионального мастерства, который наступает после завершения профессиональной подготовки. На этой стадии человек только начинает применять полученные знания и навыки на практике и еще не имеет достаточного опыта для полной уверенности в своих действиях.

Стадия профессионализма включает в себя три этапа:

- Адаптация к профессии: освоение основных знаний и навыков, необходимых для работы, изучение профессиональных стандартов, правил и процедур и применение их на практике.

- Самоактуализация в профессии: происходит развитие профессионального потенциала. Человек стремится к постоянному совершенствованию своих знаний и навыков и расширению спектра выполняемых задач.

- Свободное владение профессиональными действиями в форме мастерства: на этом этапе специалист полностью освоил свою профессию и может выполнять свои обязанности без значительных усилий и напряжения. Высокий уровень профессионального мастерства позволяет передавать свой опыт другим людям.

Стадия суперпрофессионализма также включает в себя три этапа (свободное владение профессией в форме творчества; овладение рядом смежных профессий и творческое самопроектирование себя как личности). На этом этапе специалист уже не только выполняет профессиональные задачи, но и активно влияет на развитие своей профессиональной области. Он может занимать руководящие позиции, разрабатывать новые методики и подходы, обучать других специалистов. Личность осознает свою профессиональную значимость и высоко оценивает результаты своей профессиональной деятельности.

Стадия непрофессионализма – на этой стадии наблюдается недостаточная осознанность своей профессиональной роли, непрофессиональное поведение, активное выполнение профессиональной деятельности по искаженным трудовым нормам, что зачастую указывает на возникновение профессиональной деформации личности.

Стадия послепрофессионализма характеризуется окончанием профессиональной деятельности [205].

Л.М. Митина характеризует профессиональное становление личности в рамках трех стадий, последовательно сменяющих друг друга:

- стадия профессиональной адаптации;
- стадия профессионального функционирования;
- стадия профессиональной стагнации, характеризующаяся профессиональным кризисом, в рамках которой высокий уровень профессиональной компетентности сочетается с выполнением профессиональной деятельности однообразными способами [213].

По мнению Р.В. Демьянчука «...значимым механизмом профессионального становления являются противоречия между уровнем развития личности и требованиями профессии, разрешаемые с позиции индивидуально-психологических свойств личности. Эти противоречия, со временем, способствуют формированию своеобразной устойчивости личности, обеспечивающей определенный уровень профессиональной

успешности и адаптивности, но одновременно потенциально негативно влияющей на некоторые результаты профессиональной деятельности» [74, с. 198].

Т.В. Киселева характеризует профессиональное становление, скорее, как результат сформированности у личности характерных для определенного вида профессиональной деятельности, определенных качеств и компетентностей [156].

Таким образом, стадийность профессионального развития можно охарактеризовать, обозначив периоды:

- возникновения интереса к профессиональной деятельности;
- получения профессионального образования как подготовительного этапа;
- привыкания к содержанию, специфике и требованиям профессиональной деятельности;
- непосредственной реализации потенциальных возможностей личности в рамках профессиональной деятельности.

Важным периодом профессионального становления личности является этап профессионального выбора. Н.Е. Рубцова, согласно интегративно-типологическому подходу, указывает что в процессе профессионального самоопределения важным является учет разнородных метрик психологического пространства профессиональной деятельности: нормативно-объективной, коллективно-субъективной, метрики эффективного выполнения профессиональной деятельности и индивидуально-субъективной метрики. Согласно позиции Н.Е. Рубцовой, «индивидуально-субъективная метрика» профессионального самоопределения определяет возможность и предпочтительность выбора типа профессиональной деятельности для конкретного человека с учетом уровня развития его психологических свойств и выявленных предпочтений. Автор пишет: «... основная задача – не просто информировать оптанта о требованиях различных типов деятельности, но и сориентировать его в плане собственного положения по отношению к ним, в

плане возможных траекторий движения в этом субъективном пространстве, связанных как с выбором деятельности, так и с развитием необходимых психологических качеств» [276, с. 43].

В ряде отечественных исследований показано значение психологической готовности к профессиональному выбору [3; 9; 56; 61; 70; 71; 95; 301; 370 и др.]. Так, в исследовании особенностей профессионального самоопределения старшеклассников, проведенном под руководством Э.Э. Сыманюк, показано, что у старшеклассников с выраженной направленностью на себя и на общение наблюдается отсутствие профессиональных интересов или сужение этих интересов до очень узких сфер; кроме того, у них было выявлено отсутствие желания заниматься любой профессиональной деятельностью, что затрудняет процесс профессионального самоопределения [298].

1.3. Этапы, стадии и фазы профессионального становления психолога как субъекта труда

Систематизируя и обобщая результаты проведенного анализа различных подходов к стадийности профессионального становления субъекта труда, сформулируем свою исследовательскую позицию, которая будет определять логическую структуру нашего исследования. При этом мы соотносим полученные результаты анализа с результатами собственных исследований, а также с личным опытом профориентационной (психологической) работы со школьниками, преподавательской деятельности в области профессиональной подготовки студентов-психологов, а также консультационной работы по психологическому сопровождению профессионального становления (в том числе, психологов). Итогом стала периодизация профессионального

становления психолога как субъекта труда, включающая определенные этапы, стадии и фазы:

➤ **Этап 1. Допрофессиональное развитие**

- ✓ Стадия подготовки к профессиональному выбору (выбору профессии психолога)
 - Фаза знакомства с профессией психолога
 - Фаза намерения (формирование профессиональных намерений)
 - Фаза выбора (выбор профессии психолога)
- ✓ Стадия профессиональной подготовки
 - Фаза адаптации (1 курс)
 - Фаза освоения деятельности (2-3 курс)
 - Фаза готовности к деятельности (4; 4-5 курс)

➤ **Этап 2. Профессиональное развитие**

- ✓ Стадия вхождения в профессиональную деятельность
- ✓ Стадия реализации профессиональной деятельности

Рассмотрим выделенные этапы, стадии и фазы подробнее, дополняя данный анализ рассмотрением возможных социально-образовательных ситуаций их реализации.

Этап 1. Допрофессиональное развитие (см. рис. 1)

Стадия подготовки к профессиональному выбору связана с принятием решения о выборе профессии психолога. В этот период успешность становления достигается активной личностной позицией, при которой, оптант (в идеале) осознанно и самостоятельно выбирает профессию, планирует соответствующее профессиональное обучение, намечает траекторию будущего профессионального и карьерного развития, а также ресурсы ее реализации за счет собственного интеллектуального и личностного потенциала. Таким образом, для реализации линии успешности

профессионального становления к окончанию данной стадии у оптанта должна быть сформирована готовность к профессиональному выбору.



Рисунок 1 – Допрофессиональный этап профессионального становления психолога как субъекта труда

Понятие «готовность» означает интегративную личностную характеристику, которая обеспечивает успешное осуществление той или иной деятельности. Психологическая готовность к профессиональному выбору включает в себя мотивацию к развитию в выбранном профессиональном направлении, способность самостоятельно строить и реализовывать жизненные перспективы, устанавливать достижимые цели, предвидеть

результаты своих усилий, выбирать адекватные способы деятельности, анализировать и корректировать свои действия в соответствии с окружающей обстановкой и социальными запросами.

Данная стадия может быть, несколько условно, быть разделена на три фазы (дело в том, что в зависимости от индивидуальных особенностей субъекта продолжительность данных фаз может варьировать в существенной степени). Первая фаза – *фаза знакомства* характеризуется формированием знания о разных профессиях и видах труда, в том числе, о профессии и труде психолога. Подобные знания формируются в процессе сюжетно-ролевых игр профессионально-ориентированного характера, трудовых проб, наблюдения за работой взрослых, профориентационных экскурсий, викторин, проектов и др.

Вторая фаза – *фаза намерения* характеризуется зарождением и формированием намерений профессиональной направленности, расширением осведомленности о существующих профессиональных сферах деятельности, выявлением своих психологических характеристик и соотнесением их с содержанием и требованиями будущей профессиональной деятельности, осмысленной систематической подготовкой к предпочитаемой профессиональной деятельности. Третья фаза – *фаза профессионального выбора* связана с тем, что на ней происходит формирование учебно-профессиональных намерений и оформление профессионально-ориентированной мечты. Данная фаза, как и вся стадия подготовки к профессиональному выбору, заканчивается профессиональным выбором – в нашем случае, профессии психолога.

Важно отметить, что для профессионального становления психолога стадия подготовки к профессиональному выбору может реализовываться в контексте различных социально-образовательных ситуаций, в числе которых:

- обучение в старших классах школы;
- обучение в колледже (с намерением в последующем продолжить обучение в вузе с освоением профессии психолога);

- обучение в вузе на непсихологической специальности (с намерением поступить в магистратуру по психологии или на второе высшее образование по психологической специальности);

- непсихологическая профессиональная деятельность (с намерением поменять ее, освоив профессию психолога);

- и др.

В рамках исследования мы ограничились анализом двух первых ситуаций, поскольку они являются, во-первых, достаточно массовыми и типичными, во-вторых, в отличие от других ситуаций, предполагают относительную однородность контингента оптантов по возрасту, личностному и жизненному опыту.

Обучение в старших классах школы. На этапе допрофессионального развития в старших классах школы учащиеся начинают формировать представления о своем будущем и рассматривать различные варианты для построения своей профессиональной карьеры. Выбор профессионального пути является важным решением, которое может значительно повлиять на дальнейшую жизнь и образовательные планы старшеклассников. Процесс выбора профессии представляет собой сложную задачу, требующую тщательной подготовки.

Обучение в колледже. Сегодня среднее профессиональное образование (СПО) играет важную роль в подготовке специалистов для различных отраслей экономики. Колледжи, как основные учреждения СПО, выполняют задачу формирования кадрового потенциала страны специалистов-практиков и работников среднего звена. Исследования показывают, что в колледжах учатся студенты с различными целями и мотивацией [111; 211; 315 и др.]. Одни выбирают колледж, чтобы получить компетенции и быстро приступить к профессиональной деятельности, другие стремятся получить дополнительное образование после окончания школы, а также те, кто использует период обучения в колледже как промежуточный этап перед поступлением в высшее учебное заведение. Степень погружения студента в

выбранную профессиональную деятельность уже на стадии получения среднего профессионального образования, будет сказываться и на его процессе профессионализации. Соответственно, рассматривая обучение в колледже как возможную ситуацию профессионального становления психолога как субъекта труда, мы имеем в виду тех студентов колледжа, которые интересуются профессией психолога и намерены получить ее в дальнейшем.

Стадия профессиональной подготовки характеризует формирование образа специалиста выбранной профессии (в нашем случае – психолога), положительного отношения к выбранной профессиональной деятельности, систематическое овладение комплексом компетенций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности, формирование профессиональной идентичности и профессионально важных качеств субъекта труда, построение моделей развития профессиональной траектории, освоение рефлексивного, проактивного и интерактивного поведения профессиональной деятельности [103; 104; 108; 110 и др.].

Стадия профессиональной подготовки включает в себя три фазы:

Первая фаза – *фаза адаптации*, нормативно соответствующая обучению на 1-м курсе, является важным этапом в профессиональном развитии субъекта труда. Во время этой фазы студент осваивает основы своей будущей профессии, начинает формировать профессиональные навыки и устанавливает первые профессиональные связи. Оценка и обратная связь помогают ему понять свои успехи и недостатки, а также определить дальнейшие шаги для своего профессионального роста.

Вторая фаза – *фаза освоения деятельности* нормативно соответствует обучению на 2-м и 3-м курсах. Здесь субъект труда активно осваивает содержание профессиональной деятельности как в теоретическом плане, так и практически. Он учится решать типовые профессиональные задачи, изучает современные технологии, применяемые в профессиональной области, научные исследования, посещает специализированные конференции и

семинары, участвует в рабочих проектах, что помогает ему лучше понять специфику выбранной профессиональной деятельности и развить необходимые профессиональные навыки. изучает более сложные и специализированные темы, связанные с его профессией. Данная фаза направлена на развитие профессионального мышления, способствующего в дальнейшем формированию у субъекта труда индивидуального стиля профессиональной деятельности. В это время происходит и активное познание себя. С включением в процесс обучения практики происходит активное зарождение и формирование профессионально-важных качеств. Субъект труда начинает понимать свои сильные и слабые стороны, которые влияют на выполнение профессиональных действий, формируемая субъектная позиция помогает уточнить и сузить свои профессиональные интересы и предпочтения, выбрать определенную область специализации и начать развиваться в этом направлении.

Третья фаза – *фаза готовности к деятельности* нормативно соответствует обучению на 4-м или на 4-м и 5-м курсах (в зависимости от осваиваемой программы профессиональной подготовки и психологической специальности). В этот период происходит интенсивное развитие как личностных, так и профессиональных навыков, и качеств. В личностном развитии происходит осознание своей роли в выбранной профессии, ее значимости, утверждение профессиональной идентичности. Субъект труда развивает необходимые профессионально важные качества, профессиональные компетенции, происходит закрепление и расширение профессиональных знаний и навыков. Продолжается погружение в изучение содержания профессии, осваиваются новые технологии и средства и методы профессиональной деятельности. В данной фазе готовности к профессиональной деятельности субъект труда начинает строить свою карьеру и планировать свое профессиональное будущее. Намечаются траектории профессионального развития и рассматриваются возможности их реализации.

Этап 2 – Профессиональное развитие

Стадия вхождения в профессиональную деятельность, которая включает в себя интегрирование себя в профессиональное сообщество, это непосредственный процесс вступления в профессию, возможность приспособляться к модифицирующим обстоятельствам в ходе профессиональной деятельности.

Стадия реализации профессиональной деятельности, на которой происходит установление своего вектора развития в выбранной профессии, самоактуализация личности в профессиональной деятельности с последующей самореализацией в ней, достижение признания и уважения в профессиональной деятельности и возможность передачи профессионального опыта [86].

В соответствии с целью и предметом нашего исследования мы сосредоточим внимание на первом – допрофессиональном этапе профессионального становления психолога как субъекта труда.

С позиций системогенетического подхода профессиональное становление будущего специалиста может изучаться как в логике процесса (расширение, усложнение, усовершенствование уже имеющихся функций), так и в логике качественного преобразования структуры, возникновения новых функциональных систем (психических новообразований) [339]. В соответствии с этим в главе 4 будет представлена структурно-динамическая концепция (обобщающая многие результаты нашего исследования) профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития.

1.4. Психологические основания профессионального становления субъекта труда на стадии профессиональной подготовки

При всей важности стадии подготовки к профессиональному выбору, стадия профессиональной подготовки имеет приоритет уже в том плане, что на ней оптант (в идеале) уже сделал такой выбор и приступил к его непосредственной реализации.

Системогенез профессиональной деятельности предполагает функциональное объединение социально-нормативной структуры деятельности с психологической структурой. Социальный, внешне заданный контур профессионального становления – требования профессиональной деятельности к ее субъекту – определяет критерии образовательного результата в профессиональной подготовке будущих специалистов (компетентности личности в решении задач жизненной, социальной, профессиональной практики) [339].

Стадия профессиональной подготовки — это активный период зарождения профессионала, именно здесь закладываются основы профессионального сознания, формируется профессиональная идентичность и профессионально важные качества субъекта труда, выстраивается профессиональное поведение.

С учетом изменений, происходящих в обществе, и потребности в высококвалифицированных специалистах, возрастает внимание и требования к его профессиональной подготовке в условиях высшего образования. Одним из актуальных вопросов является проблема создания психологических условий для успешного профессиогенеза субъекта труда в условиях получения профессионального образования.

Профессиогенез представляет собой систему внутренних закономерностей, описывающих динамику профессионального развития в разных аспектах. Эти аспекты включают «вертикальную» координату, касающуюся индивидуального формирования профессионализма,

«горизонтальную» координату, связанную с социальной и отраслевой структурой профессий, а также этапы развития профессиональных типов и инструментов в историческом контексте [252]. Как уже было показано выше, профессиональное становление субъекта труда – это продолжительный процесс, который необходимо изучать, учитывая его метасистемность, динамичность и неравномерность протекания. Изучение процесса профессионального становления в условиях профессионального обучения включает в себя:

- психологическую готовность к профессиональному выбору, самоопределению относительно среды и механизмов его формирования;
- содержание и компоненты профессионального отбора и профессиональной пригодности субъекта;
- динамику личностных изменений, обусловленных освоением выбранной профессиональной деятельности;
- анализ изменений интересов, особенностей мотивации, ценностных ориентаций, обусловленные процессом профессионального становления в условиях профессионального обучения.

Профессиональное становление субъекта в период профессионального обучения в высшей школе представляет собой взаимообусловленную триаду структурных компонентов, определяющих поэтапное его развитие в условиях освоения профессиональной деятельности. Все компоненты представляют собой многоаспектное изучение профессионального становления субъекта с позиции:

- личностно-профессиональной трансформации;
- социально-профессионального статуса, имеющего собственную внутреннюю структуру и психологические особенности;
- освоения учебно- профессиональной деятельности.

Проблема профессиональной подготовки субъекта труда широко представлена в исследованиях таких ученых как Н.Н. Авраменко, Т.М. Буюкас, И.В. Вачков, Т.П. Варфоломеева, Л.А. Григорович, Д.Ю. Грищенко,

А.А. Деркач, И.В. Дубровина, Н.В. Евтешин, Т.А. Казанцева, В.Н. Карандашев, Е.А. Климов, Е.Н. Лисова, Г.Ю. Любимова, Т.Г. Никитченко, Р.В. Овчарова, Н.А. Попованова, Ю.В. Прилепко, У.С. Родыгина, О.К. Соколовская, В.Г. Стасенко, Л.Б. Шнейдер и др. [143; 350 и др.].

Вышеназванный период характеризуется многими исследователями как максимально сензитивный в русле становления профессионально-личностных качеств субъекта, предопределенных профессиональным выбором [74; 137; 145; 294; 357].

Анализ результатов исследований профессионального становления субъекта труда показывает, что последовательная сменяемость и взаимообусловленность разных видов деятельности на каждом из этапов профессионального становления обеспечивает появление важных новообразований и изменение вектора профессионального развития субъекта. Безусловно, профессиональное становление субъекта труда осуществляется под влиянием совокупности мер, воздействие которых характеризуется разной степенью значимости, от освоения приемами и знакомства с продуктами деятельности на ранних этапах до формирования более сложных конструктов и характеристик, затрагивающих профессиональное сознание и поведенческие параметры, обусловленные профессиональной деятельностью на этапе самостоятельности.

Период обучения в высшей школе рассматривается как автономный этап, в рамках которого будущий субъект труда имеет возможность постижения узла социально-профессиональных образов, непосредственно принимая участие в тех видах деятельности, которые, создавая субъективную ситуацию развития, являются основополагающими в процессе профессионального становления.

Стадия профессиональной подготовки характеризуется как этап решения значимых для субъекта труда задач, таких как: профессиональное самоопределение; осмысление сущности профессиональной деятельности и

постижение ее специфических особенностей; деятельностьная автономность и формирование ответственности за свои действия; формирование себя как субъекта деятельности; стабильность мировоззренческих позиций и определение жизненных перспектив; устойчивость Я-концепции и сформированность значительности степени саморегуляции.

Одной из важных задач, решаемых в процессе профессионального образования, является помощь субъекту в самоидентификации в выбранной профессии.

Л.Б. Шнейдер, рассматривая профессиональное становление субъекта труда, считает, что подготовка современного специалиста должна быть направлена на его профессиональное саморазвитие и самоизменение [349].

В.А. Бодров рассматривает профидентичность как социально-психологическую реальность, которая основана на представлениях о профессиональных стереотипах и связана с ситуацией профессиональной подготовки студентов [30].

Профессиональное становление субъекта труда на стадии профессиональной подготовки сопровождается существенными изменениями в потребностно-мотивационной сфере, в иерархической перестройке которой высшую ступень начинают занимать мотивы, связанные с усвоением профессиональных знаний. Студенчество как особое социальное сообщество создает условие для формирования профессионального сознания, необходимого для последующего формирования культуры профессионального труда. В это время субъект труда обретает определенную автономность и самодостаточность, расширяет общественную активность, что в последующем будет способствовать формированию у него профессиональной позиции и профессионального роста [38; 209].

Во многих зарубежных исследованиях на выборках школьников или студентов (университетов, колледжей) выявлены разнородные связи и отношения между психологическими свойствами субъекта, факторами материальной и социальной среды и результативностью обучения (в том

числе, профессионального). В частности, было установлено, что составляющие интеллекта являются не единственным условием, определяющим академическую успеваемость студентов и учащихся, успешность их социализации и профессионального развития [371; 374; 390; 397].

Среди главных характеристик субъекта труда В.А. Якунин подчеркивает самостоятельность, целенаправленность, достаточный уровень мотивированности и активности студента. Целеполагание и потребностно-мотивационная сфера являются фундаментом, основой формирования «профессионального образа –Я» на стадии профессиональной подготовки [357]. Рассматривая профессиональную подготовку как цель, можно полагать, что внутренняя позиция субъекта труда в отношении профессиональной деятельности может считаться видом и пределом принятия профессионально-образовательных целей, которые, по мнению В.А. Якунина, определены извне и характеризуются как общественные потребности и ценности, которые, в свою очередь, должны стать внутренними у субъекта труда [357].

Согласно проведенному исследованию П.И. Бабочкина, акцентирующим свое внимание на формировании значимых установок субъекта, была выявлена взаимная зависимость между условиями, созданными социумом для индивида и позволяющими реализовать его потенциал, и проявлением его индивидуально-специфических качеств потребностно-мотивационной сферы, являющихся стержневой основой сознания субъекта труда в процессе профессионального становления. Среди жизненно образующих условий, способствующих успеху, были обозначены волевые качества, достаточный уровень образования и высокий профессионализм [18].

Для субъекта труда на стадии профессиональной подготовки характерна потребность в сохранении своей индивидуальности и независимости [280]. Результаты проведенных исследований показали связь мотивации и эффективности профессионального становления. Среди доминирующих

критериев были названы «достижения», «креативность», «развитие себя», свидетельствующие о потребности в реализации внутреннего потенциала именно в рамках профессиональной деятельности, позволяющего получить статус высококвалифицированного специалиста [207; 225; 304; 316].

Ряд исследователей, среди факторов, определяющих успешность прохождения стадии профессиональной подготовки субъектом труда, называют потребность в результативности учебно-профессиональной деятельности. Удовлетворенность полученными результатами, способствует, помимо повышения познавательного интереса у субъекта труда, снижению напряженного эмоционального состояния, вызванного учебной тревожностью [227].

К необходимым характерологическим особенностям субъекта, способствующим профессиональной успеваемости, зарубежные исследователи относят мотивационно-волевой комплекс, нестандартность и настойчивость личности как индивидуально-типологические особенности взаимодействия субъекта с внешним миром [373; 375; 378; 400].

Основополагающей задачей стадии профессиональной подготовки является формирование субъектной позиции будущего профессионала, ориентирующий его сознание на разработку личной перспективы профессиональной деятельности и профессионального самосозидания в условиях профессиональной подготовки.

Именно этот этап характеризуется колоссальными возможностями для реализации потенциала субъекта, раскрытия его индивидуальных характеристик, расширения деятельностных практик, способствующих профессиональному и личностному становлению.

В студенческом возрасте обретают стабилизацию оценивание субъектом самого себя, эмоциональное баланс, получают развитие процессы самореализации. Этот период является наиболее благоприятным, интегрирующим в себе систему необходимых условий, обеспечивающих поступательное движение профессиональной направленности [201].

Для стадии профессиональной подготовки, помимо сензитивности как основного показателя, характеризующего этот этап, характерно определение субъектом своей социально-ценностной тенденции в рамках общественных отношений, обозначение субъективного «профессионального плана» в рамках получения профессионального образования, наличие кризисных этапов, обусловленных переустройством социально-профессиональной позиции.

К необходимым характерологическим особенностям субъекта, способствующим профессионально-учебной успешности, зарубежные исследователи относят мотивационно-волевой комплекс, нестандартность и настойчивость личности как индивидуально-типологические особенности взаимодействия субъекта с внешним миром [359; 363; 368; 373; 375; 378; 400].

Становление субъекта труда на стадии профессиональной подготовки представляет собой противоречивый процесс саморазвития, существенное влияние на который оказывает оценка учебно-профессиональной деятельности, выполняющая векторную и мотивационную функции и формирующая объективное представление субъекта о самом себе.

С.А. Нурмухамбетова отмечает, что в структуре обобщенного образа «Я» студента включаются не только знания о своем внешнем облике, но и знания своих качеств, способностей и т.д. [222].

И.В. Дубровина указывает на то, что развитие самосознания является центральным психологическим процессом студенческого возраста [83].

Особое значение придается формированию профессионального самосознания, которое является инструментом адекватного отражения себя в профессии и регулятором профессионального развития, а также профессиональной вовлеченности и целостного опыта решения профессиональных задач.

Профессиональное сознание связано с содержанием профессиональной деятельности и профессионалом как субъектом этой деятельности. Самосознание имеет когнитивную, аффективную и поведенческую структуру (самопонимание, самоотношение, самообращение), поэтому основными

составляющими структуры профессионального сознания являются те, которые характеризуют когнитивный, аффективный и поведенческий уровни [304].

В качестве доминирующего условия профессионального становления субъекта труда на стадии профессиональной подготовки ряд исследователей обозначают деятельность учебно-профессионального характера [35; 37; 43; 72; 73; 222 и др.].

На успешность процесса профессионального становления субъекта труда оказывают влияние объективные и субъективные факторы, под влиянием которых осуществляется процесс внутренних преобразований в профессиональном развитии и выстраивается субъектная позиция.

В условиях получения профессионального образования, у студентов осуществляется качественная перестройка в области эмоционально - чувственного восприятия действительности, восприятия информационного потока, обусловленного профессиональной направленностью.

Информационно-образовательная среда ВУЗа, являющаяся источником формирования информационной культуры студента, является важным фактором, оказывающим влияние на профессиональное развитие субъектов образовательного процесса. Ее можно охарактеризовать как интегральное понятие, включающее в свой состав информационно-образовательные резервы, цифровые средства обучения и управления педагогическим процессом в условиях получения высшего образования, дидактический инструментарий и образовательные технологии.

Весь этот интегративный комплекс призван способствовать формированию профессионально компетентной, интеллектуально зрелой, креативной личности, способной осуществлять рефлекссию и критически осмысливать информационные потоки, переработка и кодировка которых позволит субъекту выстраивать новый информационный объект, демонстрировать информационную креативность и активность [126; 183; 237].

Колоссальным влиянием на становление профессионального сознания субъекта труда в современном мире обладают современные цифровые технологии, дающие возможность доступа ко всему информационно-образовательному фонду. При помощи цифровых технологий: виртуальных профессиональных проб, профессионально-образовательных симуляторов, происходит освоение трудовых действий, формирование необходимых профессиональных компетенций и субъектной профессиональной позиции.

Е.В. Шипилова утверждает, что профессиональная подготовка студентов-психологов должна включать имитационное, транситуационное обучение и совместную продуктивную и творческую деятельность. Профессиональное становление субъекта тесно связано с индивидуальным опытом, приобретенным в процессе профессиональной подготовки, поэтому важно предоставить студентам возможность анализировать его, для выявления дефицитов и построения перспектив своего профессионального развития. Для этого необходимо развивать рефлекссию в процессе обучения [348].

И.А. Зимняя характеризует этап профессиональной подготовки как период значительного расширения профессионально-образовательного потенциала, сопровождающийся высокой степенью познавательной активности субъекта [136].

Среди факторов, оказывающих воздействие на развитие субъекта труда на стадии профессиональной подготовки, целесообразно назвать расширение диапазона социально-профессионального окружения и появление первого опыта профессиональной деятельности.

По мнению С.И. Розума, актуальным вопросом профессиональной подготовки субъекта труда является разработка механизма профессионального развития в условиях высшей школы, обусловленного процессом интериоризации научной модели и вступлением в научное объединение [265]. Стилевая коммуникация в системе «педагог-студент», обусловленная профессионально образовательной деятельностью, учебно-

профессиональная интеракция в рамках научно-исследовательской деятельности, специфика взаимоотношений в студенческих объединениях, создают собой особого рода обстановку, обусловленную духовным и нравственным наполнением [72].

Еще одним фактором, оказывающим влияние на становление субъекта труда на стадии профессионально подготовки, является установление им социальных контактов, в результате которых, постигая на эмпатийном уровне психологические особенности окружающих его людей, субъект познает собственную сущность, способствуя, формированию и последующей стабилизации своей «Я-концепции».

Специфика профессионального общения в условиях профессиональной подготовки, обусловлена культурным уровнем педагогов высшей школы, наличием коммуникативных техник, что, безусловно, способствует помимо непосредственного обмена информацией, взаимодействию между участниками профессионально-образовательного процесса с позиции духовной, эмоциональной интеракции, что, в конечном счете, послужит катализатором для социализации субъекта в профессиональной среде [304].

В процессе профессиональной подготовки возникает понимание необходимости сотрудничества со всеми субъектами образовательного процесса, центрации внимания как на смысловую сторону деятельности, так и операционно-техническую. В рамках результативной интеракции возникает оптимальная область реализации имеющегося потенциала, заключающаяся во взаимодействии с носителями профессиональных знаний и опыта, и направленная на самоуправление личности. Вышесказанное позволяет охарактеризовать профессионально культурную сферу вуза как область комплексного влияния на субъект, изменяющего его социально-психологические характеристики и субъективные ценности, которые, в свою очередь, являются залогом успешности его профессионального становления [201].

М.В. Гамезо, анализируя варианты разногласий, носящих общественно-психологический характер, акцентирует внимание на серии противоречий, среди которых имеют место быть ситуации межличностных конфликтов в рамках группы, а также обстоятельства столкновения имеющихся поведенческих привычек субъекта и требований профессии и как результат, возникновение противоречивого течения процесса приспособления к новой социальной ситуации и условиям деятельности [59].

Р.А. Войко полагает, что современная система профессионального образования недостаточно учитывает трудности, с которыми сталкиваются студенты при осознании себя в целом, и не развивает практические навыки решения сложных ситуаций, возникающих в практической деятельности [47].

Т.А. Казанцева рассматривает профессионализацию как процесс профессиональной социализации и становления личности. Она отмечает, что для успешной профессиональной деятельности психолога в целом и в конкретных направлениях работы (исследователь, практик) необходимы индивидуально-личностные особенности. Согласно Т.А. Казанцевой, психолог-исследователь должен обладать такими качествами как сдержанность, эмоциональная холодность и рационализм [144].

По мнению В.А. Бодрова, будущие психологи могут профессионально развиваться в вузе через личностно-позиционный подход к обучению [30].

Л.В. Темнова утверждает, что компетентностный подход предполагает развитие интегрированного личного ресурса студентов ВУЗа, который позволяет эффективно взаимодействовать с внешним миром в сфере профессиональных обязанностей, социальных ролей, формирования компетенций и интегрированной индивидуальности [304].

В.А. Толочек подчеркивает, что в компетентностном подходе внимание фокусируется на конкретных, специфических качествах человека, которые способствуют успешному выполнению определенных задач в трудовой деятельности, особенно в ситуациях активного взаимодействия с другими

людьми. Основной акцент делается на успешном решении конкретных задач и степени адаптированности субъекта для их выполнения [306].

Исследование периода студенчества коллективом ученых возглавляемых Н.М. Пейсаховым позволило сделать вывод, согласно которому структура свойств личности, психических процессов и доминирующая роль волевых качеств, являются условием, обеспечивающим успех в выбранной профессиональной деятельности [257].

Приведенные исследования позволили обозначить наиболее значимые качества личности, способствующие успешному процессу овладения профессиональными компетенциями, среди которых: организованность, трудолюбие, любознательность, определенный уровень эстетического развития [265].

А.И. Крупнов выделил интегральные переменные, характеризующие уровень саморегуляции (организованность, целеустремленность и др.), направленности (общительность, коллективизм и т.п.) и активности (любознательность, инициатива и др.) [173].

В исследовании индивидуальных особенностей субъекта на стадии профессиональной подготовки Б.В. Блинова и В.П. Петрова выделили 5 групп специфических особенностей, различие которых состояло в степени внутренних личностных изменений, которые произошли у субъекта на протяжении всего процесса профессиональной подготовки [28].

В первую группу вошли качества, которые непосредственно определили профессиональный «образ» специалиста: организаторские способности, результативность выполняемой деятельности, активность, и др. Вторая группа вобрала в себя общепсихологические свойства, среди которых ответственное отношение, аккуратность, исполнительность, старательность, дисциплинированность. Третья группа включает комплекс мотивационно-профессиональных характеристик. В состав четвертой группы вошли идеологические свойства субъекта. Медико-психологические характеристики пятой группы не получили значимых преобразований в процессе

профессиональной подготовки. Таким образом, процесс профессионального становления личности на стадии профессиональной подготовки характеризуется неравномерностью. Как следствие, каждый комплекс профессионально значимых качеств имеет свой период сенситивного развития [28].

Необходимо отметить, что процесс формирования «профессионального образа Я» затрагивает осмысление основополагающих жизненных убеждений, базирующихся на эмоциональной жизненной «плотности», целевых жизненных установках, устанавливающих ориентиры жизненной позиции. В процессе профессиональной подготовки происходит осознание себя как свободной, в плане жизненного выбора, личности, способной выстроить свою профессиональную траекторию согласно собственным целевым установкам.

Результаты исследования Н.И. Мешкова показали значение профессиональной направленности в эффективности профессионального выбора. Среди доминирующих критериев были названы «достижения», «креативность», «развитие себя», свидетельствующие о потребности в реализации внутреннего потенциала именно в рамках профессиональной деятельности, позволяющего получить статус высококвалифицированного специалиста [212].

Важно отметить, что формирование «профессионального образа - Я» предполагает сохранение своей индивидуальности и независимости. Сохранение индивидуальности дает возможность осознать свою самобытность и определиться с той профессиональной нишей, которая позволит раскрыть сущность собственного «Я».

По мнению Е.А. Сорокоумовой, на стадии профессиональной подготовки обретают стабилизацию оценивание субъектом труда самого себя, эмоциональный баланс, получают развитие процессы самореализации [297].

Субъективная активность личности, направленная на успешность и результативность в условиях профессиональной подготовки, базируется на

том положительном опыте, который, возможно, имел место на более ранних стадиях его становления.

Среди критериев успешности личности в рамках профессиональной деятельности можно назвать субъективный, характеризующийся собственной оценкой личности результатов своей деятельности, и внешний критерий, базирующийся на оценках со стороны компетентных представителей профессии [263].

Немаловажное значение для профессиональной успешности имеет тот субъективный психологический настрой личности (наличие или отсутствие тревожности, уравновешенность или суетливость и др.), который в зависимости от испытываемых эмоций определяет либо эффективность достижения поставленных целей, либо может привести к возникновению ошибок, и как следствие, неудачам в результативности деятельности.

Интересной представляется позиция Д. Гольмана, полагающего, что показатель, связанный с чувственной сферой, и коммуникативная компетентность субъекта труда являются доминирующим фактором, предопределяющим успешность в профессиональной деятельности [247].

Второй вектор, в рамках которого изучается специфика результативности в рамках освоения профессии, напротив, отдает предпочтение внутренним двигателям личности (мотивация, направленность на профессиональную деятельность), не исключая при этом и имеющиеся способности, и сформированность профессиональных компетенций субъекта.

Важной составляющей, от которой зависит направленность субъекта на успешный результат, является потребность постоянно совершенствоваться в профессиональной деятельности, добиваясь каждый раз более высоких результатов [226].

Эффективность процесса профессионального становления субъекта труда на стадии профессиональной подготовки можно определять, фиксируя появление тех маркеров-действий или профессионально-личностных компонентов, которые будут указывать на уровень компетентности и

мастерства субъекта в условиях выполнения профессиональной деятельности [281].

В процессе профессиональной подготовки активность приобретает профессиональное самоопределение, которое является одним из важнейших структурных составляющих профессионализации субъекта труда и, одновременно, новообразованием одной из стадий этого процесса [176].

Уровневая дифференциация профессионального самоопределения характеризуется разной степенью заинтересованности профессиональной деятельностью, сформированностью качеств, необходимых для ее выполнения, активностью и сформированностью профессиональных притязаний субъекта [337].

Согласно результатам проведенных исследований, профессиональное самоопределение может быть представлено тремя типами, отличительной особенностью которых является разное соотношение ценностных характеристик по отношению к познавательной деятельности и интересу к самому процессу выполнения деятельности [354; 355].

Профессиональное сознание, являющееся результативным ядром профессионального обучения, является показателем развития субъекта труда в условиях профессиональной подготовки [219].

Ряд исследователей, анализируя структурные составляющие профессионального самосознания, делают акцент на самооценке личности и уровне сформированности ее «Я-концепции», отмечая, что степень адекватности самооценки и представления о профессиональных качествах лежат в основе удовлетворенности профессиональной деятельностью [236].

Среди важнейших показателей успешного процесса профессионализации группа исследователей обозначает сформированность мотивационной сферы в рамках профессиональной деятельности [205].

Безусловно, успешность на стадии профессиональной подготовки напрямую зависит от того умственного потенциала, раскрытие которого происходит в ходе постижения субъектом профессиональных знаний,

выработке практических умений, формировании необходимых компетенций, определяющих успешность профессионального становления [212].

Интересным является тот факт, что возможно возмещение несовершенства уровня сформированности некоторых познавательных процессов субъекта труда за счет имеющегося у него мотивационного комплекса, частично компенсирующего недостаточное развитие значимых когнитивных функций [72; 73].

Ряд исследований свидетельствует о том факте, что на стадии профессиональной подготовки происходит трансформация внутренних сил, которые обуславливают высокую результативность учебно-профессиональной деятельности и способствуют положительной динамике профессионального становления субъекта труда. Если на начальном этапе обучения успешность определяется интеллектуальным потенциалом субъекта, сформированность которого связана с более ранними, довузовскими этапами развития, то на завершающем этапе профессиональной подготовки движущей силой становятся личностно-профессиональные характеристики. В частности, это могут быть качества, в основе которых лежат волевые составляющие – настойчивость, устремленность к достижению цели, ответственность, организованность [29; 36; 82; 180 и др.].

Таким образом, стадия профессиональной подготовки является активным периодом профессионализации субъекта труда, в рамках которого происходит интенсификация и реструктурирование личностного, психического, интеллектуального развития согласно требованиям выбранной профессиональной деятельности.

Доминирующими свойствами, определяющими профессионально-поведенческие преобразования субъекта, являются относительно устойчивые комплексы, характеризующие профессиональную направленность, степень саморегуляции и активности, а также способность к самоконтролю, обязательность, преобладание волевых качеств над эмоциональной реактивностью.

К основополагающим целям профессионализации субъекта на стадии профессиональной подготовки необходимо отнести: укрепление профессионального самоопределения и утверждение в правильности выбранной профессиональной деятельности; собственное принятие и устойчивость Я-концепции; стабильность мировоззренческих взглядов и формирование способности устанавливать жизненные цели и перспективы.

Выводы по главе 1

По результатам теоретико-методологического анализа проблемы профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития можно сделать следующие выводы:

1. В качестве ключевых теоретико-методологических оснований изучения профессионального становления психолога как субъекта труда на допрофессиональном этапе целесообразно использовать:

- деятельностный, системный и системогенетический методологические подходы, а также отдельные положения гуманистического и психоаналитического подходов;

- отечественные и зарубежные концепции профессионального выбора (Ф. Парсонс и др.), профессионального становления и развития (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков, Э. Гинцберг, Д. Сьюпер, Дж. Холланд и др.), личностного развития и самореализации человека в сфере труда (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Э. Берн, А. Маслоу и др.);

- теоретические конструкты потребности, мотива, ценности, смысла, профессиональной деятельности, субъекта труда, профессионала, профессионального становления, профессионально важных качеств,

жизненных и личностных планов, временной перспективы, психологического благополучия и др. [242; 255; 290 и др.].

2. Существуют разнородные подходы к стадиальности профессионального становления субъекта труда, предложенные отечественными и зарубежными авторами, на основе систематизации и обобщения которых в рамках исследования будем использовать периодизацию, согласно которой профессиональное становление психолога как субъекта труда включает два этапа, каждый из которых содержит ряд стадий (а для стадий первого этапа, относящегося к предмету исследования, дополнительно выделен ряд фаз):

- этап 1 – допрофессионального развития содержит стадию подготовки к выбору профессии психолога (включающую фазы знакомства, намерения и выбора) и стадию профессиональной подготовки (включающую фазы адаптации, освоения деятельности и готовности к деятельности);

- этап 2 – профессионального развития содержит стадии вхождения в профессиональную деятельность и реализации профессиональной деятельности.

3. Профессиональное становление предполагает расширение субъектом труда внутреннего потенциала и границ своих возможностей как самосовершенствование в условиях профессиональной деятельности, либо ее освоения. Анализ подходов к понятию «профессиональное становление» позволяет выделить его составляющие, обозначив их последовательность и соотнесенность в отношении друг друга. Фундаментальную основу процесса профессионального становления целесообразно обозначить как зарождение у субъекта интереса и позитивного настроения к содержанию конкретной профессиональной области. Следующий шаг характеризуется соотнесением имеющихся параметров личности с содержанием той деятельности, профессиональный выбор которой был сделан на предыдущем шаге. Следующий шаг может быть обозначен как период формирования у субъекта тех компетенций, которые необходимы для успешного овладения

профессиональной детальностью и последующей самоактуализации в ее условиях. Наконец, последующие шаги профессионального становления могут характеризоваться самоактуализацией личности, благодаря самореализации имеющихся возможностей, возникновения механизма приспособления к меняющимся профессиональным обстоятельствам и достижения определенного уровня общественной значимости.

4. Профессиональное становление представляет собой длительный, но дискретный отрезок жизни, характеризующийся фазовостью, чередующийся переломными моментами на рубежных этапах. В процессе профессионального становления происходит: формирование знаний о труде и видах профессиональной деятельности, выявление субъектом труда профессиональных интересов и склонностей, формирование готовности к профессиональному выбору; формирование профессиональных знаний, умений и навыков в процессе профессионального обучения и овладения специфическими знаниями умениями и навыками, необходимыми для выполнения профессиональных задач; формирование профессионально важных качеств, необходимых для успешного функционирования в профессиональной среде и достижения высоких результатов. Профессиональное становления охватывает продолжительный период, характеризующийся возможностью обратимости в тех случаях, когда субъект деятельности, по ряду причин как объективного, так и субъективного характера, вынужден изменить профиль деятельности или же вообще на определенный период зафиксироваться на статичной точке, заблокировав поступательное движение в рамках профессионального становления.

5. Стадия профессиональной подготовки является сензитивным периодом, в рамках которого происходит интенсификация и реструктурирование личностного, и профессионального становления субъекта труда, обусловленных новой социальной ситуацией. Доминирующими свойствами, определяющих деятельностно-поведенческие преобразования субъекта труда, являются относительно устойчивые

комплексы, среди которых свойства, характеризующие профессиональную направленность, степень саморегуляции и активности, а также дисциплинированность, способность к самоконтролю, обязательность, при обязательности преобладания волевых качеств над эмоциональной реактивностью. К основополагающим целям развития субъекта труда на стадии профессиональной подготовки можно отнести: профессиональное самоопределение и возникновение устойчивого представления о специфике выбранной профессиональной деятельности; собственное принятие и устойчивость Я-концепции; стабильность мировоззренческих взглядов и формирование способности устанавливать жизненные цели и перспективы. К факторам, обеспечивающим механизмы результативности процесса профессионального становления на стадии профессиональной подготовки, относятся внутренние ресурсы личности, в частности, мотивационный комплекс, позитивное самоощущение, готовность к выполнению профессиональной деятельности, степень притязаний и самооценка.

ГЛАВА 2. СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА НА СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

2.1. Психологическая структура профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки и организация ее эмпирического исследования

Изучение психологических аспектов профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития можно охарактеризовать как нахождение конструкций, специфики и формирование психологических оснований и детерминант на стадии подготовки к профессиональному выбору и стадии профессиональной подготовки [92; 93; 94; 102 и др.].

Системогенез профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки представляет собой формирование психологической структуры, содержащей мотивационный, ценностно-смысловой и профессионально-личностный компоненты (рис. 2).

Профессионально-личностный компонент включает профессионально важные личностные качества будущего психолога. В их перечень входят социально-рефлексивные личностные черты – индивидуальные, относительно устойчивые паттерны реагирования на социальную среду, а также рефлексия и эмпатия как профессионально важные качества психолога.

Мотивационный компонент включает мотивацию к деятельности в различных ее аспектах, т.е. побуждающую силу новизны профессиональной задачи, необходимости преодоления информационной неопределенности, трудности задачи, конкуренции и продвижения в профессии, значимости и ценности результатов, интереса к деятельности, азарта в работе [89]. Также мотивационный компонент включает мотивацию самоизменения в деятельности: мотивы подтверждения актуальных возможностей и

проявления скрытых; мотивы активации собственного участия в деятельности и готовности к волевым усилиям, мотивы раскрытия смыслов собственной активности в профессии, личностную готовность к успеху [113].



Рисунок 2 – Психологическая структура профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития

Ценностно-смысловой компонент выражается отношением личности к базовым ценностным позициям: благосклонность мира в противовес ограничивающему воздействию на человека реалий окружающего; осмысленность мира, справедливость его устройства в противовес хаотичности и случайности; ценность и значимость собственного бытия и индивидуальности.

Центральным смысловым компонентом профессиональной деятельности психолога является психологическое благополучие личности [53; 96; 97; 116; 392 и др.]. Согласно концепции, К. Рифф – внутренний конструкт, который описывает «удовлетворенность жизнью и хорошее самочувствие» [393], т.е. субъективную оценку индивидом качества и эффективности собственного жизненного функционирования. Психологическое благополучие личности, в противоположность неблагоприятию, характеризуется воспринимаемым ресурсным потенциалом текущей и перспективной ситуации для успешной жизнедеятельности и развития. Психологическое благополучие как обобщенное переживание собственной жизненной ситуации и своей роли в ней, в эвдемонической концепции (К. Рифф, Б. Сингер) представляет собой «непрерывный личностный рост и полноценность жизни, а также является следствием эффективной саморегуляции различных психологических и физиологических систем» [392]. В указанных процессах саморегуляции исключительная роль принадлежит смысловой регуляции деятельности (значимость достигаемых результатов, выходящая за пределы текущей ситуации и актуальных потребностей) и устремленность в будущее («рост») [394]. Другими словами, психологическое благополучие содержательно и функционально связано со смысловой организацией опыта (картиной мира) – базовым убеждением о наличии смысла и упорядоченности в событийном потоке жизни, а также временной перспективой личности с ориентацией на будущее. Таким образом, психологическое благополучие феноменологически связано как с

внутрисубъектными факторами, так и условиями профессионального становления.

Рассмотрим содержание выделенных компонентов более подробно.

Мотивационный компонент

Анализ проведенных исследований, посвященных проблеме мотивационного компонента системогенеза профессионального становления субъекта труда на этапе допрофессионального развития, показывает, что существует широкий спектр мотивов, которые оказывают влияние на эффективность его прохождения.

Мотивация развития профессиональных способностей связана с желанием человека развивать и усовершенствовать свои профессиональные навыки и компетенции. Она побуждает к постоянному самосовершенствованию и стремлению к достижению высоких результатов в выбранной профессии. Наконец, мотивация профессиональной подготовки субъекта труда играет важную роль в формировании его профессиональной компетентности. Субъект труда, имеющий высокий уровень мотивации, стремится стать квалифицированным и компетентным специалистом, «готовым к решению сложных профессиональных задач. Все эти структурные образования мотивационной сферы личности и деятельности взаимосвязаны и влияют друг на друга. Чем более разнообразны и развиты мотивационные побуждения, тем больше возможностей для успешной профессиональной деятельности» [251] и достижения субъектом труда профессионального мастерства.

Профессиональная подготовка — это процесс приобретения необходимых знаний, навыков и компетенций для успешной деятельности в выбранной профессиональной области. Однако, чтобы достичь успеха в профессиональной деятельности, необходимо иметь сформированную мотивацию и ясные цели.

Мотивационный профиль имеет иерархическую структуру. Это означает, что у субъекта труда существует не только одно основное

побуждение к профессиональной деятельности, но и широкий круг других мотивационных факторов. Чем больше мотивационных побуждений, тем больше шансов на успех и развитие профессионального мастерства.

Понимая свои потребности и способности, а также умея оценивать возможности и невозможности их удовлетворения, субъект труда выстраивает перспективу своего профессионального роста. Волевая регуляция, установка на достижение цели и учет возможных трудностей и неудач также являются важными аспектами профессионального становления личности.

Результаты проведенного исследования Н.И. Рейнвальд демонстрируют мотивационное ранжирование, определяемое временным уровнем профессиональной подготовки. Прослеживается определенная зависимость между статусом мотивации, фазой профессиональной подготовки и успеваемостью субъекта труда. Как правило, профессиональная мотивация, имеющая практическую направленность, наблюдается к окончанию периода профессиональной подготовки. На этом этапе окончательно формируется познавательный интерес к профессиональной деятельности. Показатель успеваемости субъекта труда на стадии профессиональной подготовки также явился условием иерархического построения мотивационного комплекса. Мотивация высшего порядка, содержанием которой являлся интерес к профессиональной деятельности со всей совокупностью знаниево-умениевого комплекса как правило, была присуща высоко успевающим в учебно-профессиональной деятельности субъектам труда, в то время как «статусный» мотив, оставался доминирующим у слабоуспевающих субъектов [258].

Безусловно, немаловажным условием успешного овладения субъектом труда профессиональными знаниями, обеспечивающими в дальнейшем успех в профессиональной деятельности, является его самостоятельность, участие в различных формах и видах учебно-профессиональной деятельности.

Снижение учебной мотивации характерно для обучающихся первых курсов, для которых присуще отсутствие необходимого для профессиональной подготовки комплекса умений, таких как

конспектирование, анализ информационных источников, опыта публичного выступления и других, по мнению П.М. Якобсон [356] приводит к снижению учебно-профессиональной мотивации, что в свою очередь способствуют эмоциональной нестабильности субъекта труда, повышению уровня тревожности, что, безусловно, может привести к разочарованию в профессиональном выборе [140].

Представляет интерес полученные в ряде исследований данные, согласно которым зрелость мотивационного комплекса субъекта на стадии профессиональной подготовки определяет возможность объективной оценки им фактических результатов выполненных операций в рамках профессиональной деятельности, что позволяет проектировать ход дальнейших действий, направленных на максимальную результативность.

Внутренние, субъективные факторы, связанные с мотивационной деятельностью, ценностными ориентациями, уровнем притязаний, потребностью в признании, играют центральную роль в успешном профессиональном становлении субъекта труда на стадии профессиональной подготовки.

Характеризуя понятие успешности в рамках профессионального становления, исследователи акцентируют свое внимание на состоятельности субъекта в обществе, при условии внутреннего согласования с имеющимися интересами, установками, системой мировоззрения и потребностной сферы [140].

Мотивационная сфера, выполняя разные функции, является внутренним субъективным двигателем профессионального становления студента в условиях получения высшего образования и порождает, либо побуждения, связанные непосредственно с процессом профессиональной деятельности, либо активизирует субъекта на конечный результат, лежащий вне ее пределов, например, финансовую составляющую. Трансформация мотивационной сферы профессиональной деятельности характерна для разных уровней

процесса профессионализации, от адаптационного периода до принятия роли профессионала [141].

Характеризуя профессиональную направленность как важнейшее условие профессиональной успешности, необходимо отметить ее как интегративную дефиницию, структура которой складывается из субъективных оценочных восприятий разных граней профессиональной деятельности и включающую в себя позитивную установку субъекта, мотивационный, эмоциональный компоненты, а также целеполагание, обусловленные профессиональной деятельностью. Необходимая степень направленности субъекта на профессиональную деятельность является мощным источником, активизирующим его активные и творческие внутренние резервы, связь с познавательной деятельностью которых является неременным условием удачного протекания процесса профессионального становления [158; 316; 319].

В основе зарождения заинтересованности личности будущей профессиональной деятельностью лежит система мотивов, совокупность которых предопределила направление возникновения потребности в условиях профессионального самоопределения.

Система исследований вопроса профессионального выбора показала, что окончательное формирование представлений в отношении профессиональной направленности происходит у студентов после 2 курса обучения в высшей школе, с момента начала специализации. В этот же период резко меняется представление о содержании профессиональной деятельности в условиях получения высшего образования в результате внутреннего диссонанса, возникающего у слабоуспевающих субъектов образовательного процесса, между первоначальными ожиданиями в отношении характерологических особенностей профессиональной деятельности и реальностью [319].

Анализ факторов, определяющих профессиональную состоятельность субъекта труда, позволил выделить систему мотивов, влияние которых

предопределяет профессиональный выбор и личностные устремления субъекта.

Среди факторов, определяющих содержание мотивов, исследователи рассматривают учебно-профессиональную успешность субъекта, интерес, обусловленные спецификой содержания учебных дисциплин, установки достижения и ответственности, а также стремление к самосовершенствованию [181].

Внутренняя мотивация, определяющаяся профессиональными стремлениями, присуща для субъектов, имеющих стабильно-положительные результаты учебно-профессиональной деятельности, в то время как мотивация, обусловленная конкретными условиями, характерна для слабоуспевающих субъектов, стремящихся исключительно к финансовой стабильности в размере стипендиальных выплат и уклоняющихся от общественного порицания [212].

Важнейшим мотивационным компонентом системогенеза профессионального становления является взаимоотношение субъекта труда и времени. Только познав и овладев собственным временем, субъект может развиваться как личность и как профессионал. Основываясь на структурировании, осмыслении собственного прошлого, настоящего и будущего, субъект может планировать, организовывать и управлять собственным развитием.

К.А. Абульханова описывает различные стратегии организации времени субъектом, выделяя своевременность как необходимое качество личности, условие реализации ее индивидуальных и социальных возможностей, подчеркивая ее роль при овладении профессией. Такие личностные временные способности как ориентация во времени, продуктивное использование времени обеспечивают продуктивность, оптимальность и своевременность общественной и личной жизни. Под личностной организацией времени следует подразумевать «способность к организации времени, его

использованию как ценности для саморазвития, самосовершенствования субъекта» [1, с. 25].

По мнению Е.И. Головахи, изучение планируемых и ожидаемых событий позволяет построить дискретную картину будущего, состоящую из последовательных точек на линии жизни, направленных в будущее. Благодаря ценностным ориентациям личности происходит движение по этим линиям, и именно исходя из ценностных ориентаций, человек планирует конкретные события, ставит цели в будущем [64].

Ж. Нюттен пишет о том, что объекты временной перспективы являются детерминантами, регулирующими поведение. «Прошлые и будущие события влияют на осуществляемое в настоящем поведение в той степени, в какой они актуально представлены на когнитивном уровне поведенческого функционирования» [223, с. 356].

Протяженность и глубина временной перспективы связаны с выработкой поведенческих планов и проектов: субъект, смотрящий далеко вперед и создающий долговременные проекты, способен найти больше средств и путей для их реализации.

Ф. Зимбардо и Дж. Бойд смогли предоставить эмпирический инструмент для исследования временной перспективы. «Обширный эмпирический материал позволил им выделить пять аспектов временной перспективы:

- 1) негативное прошлое (прошлое видится неприятным, связано с негативным опытом или чувствами);
- 2) позитивное прошлое (теплое, ностальгическое отношение к прошлому);
- 3) гедонистическое настоящее (ориентация на наслаждение настоящим моментом, принятие рисков);
- 4) фаталистическое настоящее (склонность верить в судьбу и подчиняться ей);
- 5) ориентация на будущее (целенаправленная деятельность по осуществлению собственных планов).

В соответствии с этими аспектами можно выделять разные временные профили личности» [401].

Ф. Зимбардо также вводит понятие сбалансированной временной перспективы, подразумевая под ним оптимальный способ восприятия времени, заключающийся в сочетании ориентации на будущее с позитивным отношением к прошлому и гедонистическому отношению к настоящему.

Согласно последним исследованиям, сбалансированная временная перспектива характеризуется высоким уровнем психологического благополучия (в данное понятие обычно включают: позитивные эмоции, удовлетворенность жизнью, субъективное счастье, удовлетворенность временем, осмысленность жизни, оптимизм, самооффективность) [228], «умеренной ориентацией на будущее, средней ориентацией на гедонистическое настоящее» [301], при этом позитивное прошлое преобладает над негативным прошлым [387]. Для сбалансированной «временной перспективы также характерно наличие жизненных целей, чувство осмысленности существования, ощущение ценности жизненного опыта, активное участие в событиях, происходящих в их жизни» [301].

Прогнозирование своего будущего сопровождается построением личного профессионального плана, формированием внутренней готовности к осознанному и самостоятельному проектированию, корректировке и реализации перспектив своего развития, готовности рассматривать себя субъектом, развивающимся во времени, и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности.

По мнению Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюк, прогнозирование своего будущего является важным шагом саморазвития личности который включает в себя разработку личного профессионального плана, внутреннюю готовность к осознанному проектированию и реализации перспектив своего развития, «...готовность рассматривать себя субъектом, развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности» [127, с. 82]. Индивидуальные траектории

профессионального становления соединяют прошлое, настоящее и будущее личности. Развитие этих траекторий происходит во времени, а изменение их направления обусловлено существенными событиями, имеющими значение для личности: внешними (например, поступление в учебное заведение, его окончание, трудоустройство, переезд и т. д.) и внутренними (такими как психологические кризисы, внутренние конфликты, потеря профессиональной идентичности и т. д.). Формирование временной перспективы также зависит от точек разветвления индивидуальных траекторий, значимых событий, многообразия и вероятности настоящего и возможного будущего [301].

Следует отметить, что в настоящее время основная часть исследований направлена на изучение временной перспективы в подростковом и раннем юношеском возрасте в контексте проблемы профессионального и личностного самоопределения. И совсем немного исследований, которые проведены на более старшем возрасте, в студенчестве, когда происходит их интенсивное становление в рамках выбранной профессии.

Существует несколько особенностей развития временной перспективы в онтогенезе.

С возрастом происходит последовательное увеличение (расширение, удлинение) временной перспективы. По мере взросления прошлое и будущее все больше оказывают влияние на поступки человека.

Согласно исследованиям Т. Коттла, при переходе от детства к зрелости последовательно возрастает удельный вес исторического прошлого и будущего в сознании индивида, причем 20-летние испытуемые указывали втрое больший диапазон будущего по сравнению с прошлым, тогда как в более зрелом возрасте это соотношение уравнивалось [65].

«С возрастом также увеличивается степень дифференциации уровня реальности и различных уровней нереальности в представлениях о будущем. Разные уровни ирреальности К. Левин связывает с разными уровнями фантазии, включая как позитивные желания, так и страхи» [186].

Кроме того, с возрастом заметно ускоряется субъективная скорость течения времени.

Многие исследователи отмечают переход от подросткового к юношескому возрасту как переломный, новый этап в профессионально-личностном развитии. Юность считается началом самостоятельной сознательной жизни, в этом возрасте актуализируются процессы рефлексии и самоанализа. Именно в этом возрасте фактор времени впервые осознается и входит в самосознание. На первый план выходит будущее, появляются глобальные цели, при этом ближняя и дальняя перспектива совмещаются с трудом. Настоящее начинает восприниматься с позиции будущего как подготовка к будущей жизни.

В отличие от подростков, которые воспринимают время дискретно, а будущее и прошлое непосредственно, в юности временной горизонт расширяется вглубь и вширь, начинает включать «не только личные, но и социальные перспективы. Это связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на внутренний самоконтроль и с ростом потребности в достижении» [165].

Согласно исследованиям А. Сырцовой и О.В. Митиной, в подростковом возрасте ярко выражен гедонистический аспект, ориентация на получение удовольствия в настоящем моменте. К концу периода ранней юности ведущая роль гедонистического настоящего сменяется мыслями о своем будущем, о предстоящем выборе профессии и т. д. Становится важным приобретение навыков организации собственного времени, постановки целей, а также возрастает значимость достижения поставленных целей [301].

В исследовании Н.С. Акелян изучалась проблема влияния представлений о будущем на деятельность в настоящем.

Было выделено 4 типа восприятия будущего и реализации настоящего студентами в пространстве вуза:

- 1) Импровизационный вариант «характеризуется краткосрочной и слабо насыщенной событиями временной перспективой. Тем не менее,

студенты этой группы проявляли наибольшую активность в реализации университетской жизни. У них наблюдалась ориентация на настоящее.

2) Самоорганизационный вариант характеризуется долгосрочной, конкретной, узконаправленной временной перспективой. Настоящее воспринимается как период жизненного пути, предназначенный для саморазвития, самосовершенствования, развития знаний, умений и навыков. В этой группе доминирует ориентация на благоприятное будущее» [4].

3) Обывательский вариант. Здесь отдаленное будущее почти не представлено, распространена среднесрочная временная перспектива, активность имеет гедонистический характер.

4) Инвестиционный вариант характеризуется долгосрочными, масштабными и высокоструктурированными перспективами, активная реализация настоящего воспринимается студентами как возможность становления положительных результатов в будущем.

Также было показано, что чем «более осмысленные, структурированные, выраженные мотивационные ориентации временных перспектив, тем более целенаправленная, самостоятельная регулируемая и организованная активность наблюдается в реализации настоящего студентами» [4].

В исследовании О.Б. Бекасова, в котором также участвовали студенты, были получены следующие результаты: во-первых, величина временной перспективы личности и ее ориентация на один из жизненных циклов задается уровнем развития рефлексивно-прогностической структуры личности, во-вторых, продуктивная активность личности при планировании будущего зависит от эмоциональных факторов, основным из которых является удовлетворенность ходом своей жизни [21].

В результате исследований временной перспективы будущего было выявлено, что студенты, оценивая вероятность возникновения негативных или позитивных событий в собственном будущем и будущем своих сверстников, склонны более высоко оценивать свои личные шансы относительно

позитивных жизненных событий и значительно ниже – относительно негативных по сравнению с оценками будущей перспективы сверстников [65]. Данный феномен получил название «нереалистического оптимизма».

Существуют исследования, в которых показано, что «студенты с мотивацией достижения, рассматривающие учебу как инструмент для будущей карьеры, имеют более высокую учебную мотивацию, чем студенты, не видящие этой инструментальной связи. Ж. Нюттен объясняет этот факт наличием темпоральной интеграции во временной перспективе, когда будущая профессиональная деятельность видится как активное продолжение прошлого и настоящего обучения. При этом, как только субъект начинает двигаться к достижению отдаленной цели, между целью и текущей активностью устанавливаются каузальные связи, образуется структура «средство-цель», и целевой объект становится более реальным. Можно сказать, что субъект с высокой степенью такой временной интеграции обладает временной компетентностью» [223].

Поэтому студент, «воспринимающий учебу как инструмент для будущей карьеры, имеет реалистическую перспективу будущего и обладает темпоральной интеграцией и компетентностью» [239]. Таким образом, роль временной перспективы в оценке собственного будущего и жизненного пути в целом, а также ее организующее влияние на деятельность в настоящем очень важна [100].

Ценностно-смысловой компонент

Ценностно-смысловой компонент является ядром системогенеза профессионального становления субъекта труда и регулятором профессиональной деятельности, формируя смыслы и цели деятельности субъекта и регулируя способы их достижения.

Ценностно-смысловая сфера представляет собой функциональную систему, которая формирует смыслы и цели жизнедеятельности человека, а также регулирует способы их достижения [195; 270]. Д.А. Леонтьев отмечает,

что ценности играют центральную роль в структуре ценностно-смысловой сферы личности. Он считает их основополагающей силой, определяющей смыслообразование вместе с другими обобщенными смысловыми ориентациями. Ценности являются внутренней ориентацией, отражающей предпочтения, убеждения и цели личности. Личностные ценности по мнению автора, наделены «...транситуативным и надеждательностным характером как высший (иерархический) уровень систем смысловой регуляции..., выступающих смыслообразующими по отношению ко всем остальным структурам» [195, с. 128-129].

Внешние факторы, такие как социально-экономическая обстановка, доступность обучения во многих университетах, возможность отсрочки от армии, оказывают существенное влияние на процесс выбора профессии. По мере возрастания количества платных мест и разнообразия предложений со стороны университетов, акценты в профессиональном выборе смещаются от внутренних факторов, таких как личные интересы и склонности, к внешним факторам, таким как престиж профессии или возможность трудоустройства. Статус высшего профессионального образования начинает рассматриваться как продолжение школьного образования. Часто, это приводит к тому, что истинный, осознанный и обоснованный профессиональный выбор субъект труда совершает уже после окончания высшего учебного заведения. Поступая в высшее профессиональное учебное заведение большое количество первокурсников демонстрируют неясные представления о содержании выбранной профессии и ее перспективах, вступая в университет с ситуативным или навязанным профессиональным выбором и неопределенными профессиональными планами [280].

Процесс профессиональной подготовки субъекта труда не ограничивается приобретением навыков и знаний, он включает в себя формирование системы ценностей, мотивов и смыслов, которые определяют отношение к профессиональной деятельности. Иерархия ценностно-смысловой сферы субъекта труда, ее устойчивость, имеет важное значение при

выборе профессии и развития в ней. Ценностно-смысловые ориентации являются результатом взаимодействия субъекта труда с окружающим миром, другими людьми и самим собой, которые влияют на формирование ценностей и смыслов профессиональной деятельности. Активное формирование ценностно-смысловых ориентаций происходит на этапе допрофессионального развития, когда субъект начинает определять свою идентичность, жизненные цели и профессиональное будущее [91 и др.].

В период профессионального обучения происходит процесс принятия профессионально значимых ценностей и структурирования собственной ценностно-смысловой сферы. Иерархия ценностно-смысловой сферы и ее устойчивость играют важную роль при выборе профессии и развития в ней. По мере вхождения в профессию происходит интериоризация профессиональных ценностей и осознание смысловой ориентации профессиональной деятельности. Эффективность профессиональной деятельности основывается на сформированности системы ценностей, потребностей, мотивов и смыслов, определяющих отношение к данной деятельности.

На стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития создается благоприятная среда для развития ценностей и смыслов профессиональной деятельности. Если субъект недостаточно осознает свои жизненные смыслы, процесс профессионализации и личностного роста происходит случайным образом, что негативно сказывается на эффективности его будущей профессиональной деятельности [12].

Ценностно-смысловой компонент тесно связан с мотивацией и эффективностью профессиональной подготовки. Если студент, будущий психолог, видит смысл в том, что он изучает, и верит в ценность получаемых знаний, то он будет более мотивирован и успешен в своих учебно-профессиональных достижениях. Кроме того, формирование ценностей помогает студентам определить свои приоритеты и цели в жизни, что способствует их саморазвитию и самореализации.

Обобщенные смысловые ориентации, в свою очередь, представляют собой систему ценностей, норм и установок, которые лежат в основе общественно-культурной среды и воздействуют на формирование индивидуальных ценностных ориентаций.

Изучение предпочтений, характеризующих жизненный успех субъектов труда показало, что среди второстепенных выборов был обозначен статус, дающий возможность управлять людьми, и ориентация на успешность, интерпретируемая как «спокойная жизнь». Доминирующе-важными мотиваторами были названы наличие социальных связей, уровень образования, финансовую независимость, деловитость и энергичность. Линия успешности связывается с материальными показателями, такими как материальный достаток и высокий заработок, являющиеся доминирующими в системе ценностей молодежи, и одновременно соперничающие с трудовыми и коммуникативными ценностями [164; 295].

Л.Г. Будинайте и Т.В. Корнилова подчеркивают, что одной из основных составляющих формирования ценностей является процесс внутреннего осознания и принятия смыслов. Важно понимать, что этот процесс включает не только осознание, но и активное принятие или отвержение данных смыслов. Только через внутреннее принятие можно достичь формирования и укрепления личностных ценностей [36, с. 99].

В исследовании ценностно-смысловой сферы студентов, будущих психологов, проведенном коллективом авторов под руководством Богданович Н.В. получены результаты, указывающие, на то, что студенты психологи стремятся к обеспечению безопасности как в личных взаимоотношениях, так и в общественных отношениях. Наиболее выражены у них когнитивные и альтруистические жизненные смыслы. Будущие психологи стремятся к познанию жизни, поиску смысла и разрешению противоречий между своей личностью и окружающим миром. Они также ощущают потребность в оказании помощи и содействии другим людям. Ценность достижений занимает третье место у студентов-психологов, они стремятся к достижению

успеха в своей профессиональной деятельности и развитию своих компетенций. Ведущими карьерными ориентациями студентов психологов были определены служение и профессиональная компетентность [29].

Результаты исследования ценностных ориентаций студентов 3 курса факультета психологии, проведенное Н.И. Аркаевой, показывают, что наибольшее предпочтение студенты отдают интересной работе, материальному обеспечению, активной деятельной жизни и развитию. Это свидетельствует о том, что они ценят профессиональную самореализацию и стремятся к достижению успеха в профессиональной деятельности, получению хорошего материального положения, активной и насыщенной жизни, а также личностному развитию. Наименьшее предпочтение студенты отдают жизненной мудрости, красоте природы, творчеству и счастьем других людей [12].

Исследование Н.А. Чижо указывает на связь особенностей ценностно-смысловой сферы личности студентов и их отношением к профессии. Студенты с отрицательным отношением к профессии могут искажать свое представление о ней и придавать ей негативные характеристики. У них может возникнуть желание прекратить обучение в вузе из-за такого отношения к профессии. Студенты, у которых в начале обучения было положительное отношение к профессии, но затем оно снижается, также могут испытывать проблемы и риски вхождения в профессию из-за «эффекта ореола». Это означает, что они могут переживать более острый кризис при принятии реальности профессиональной деятельности, поскольку их представления о профессии могут быть идеализированными и не соответствовать действительности. С другой стороны, у студентов, которые обесценивают получаемую профессию может наблюдаться снижение мотивации для учебы и профессионального развития, а также занижение самооценки. Это влияет на их способность продуктивно определить свою профессиональную траекторию.

Кроме того, студенты у которых недостаточно разработаны жизненные и профессиональные планы могут находиться в состоянии психосоциального моратория, когда им сложно принять решение о профессиональном самоопределении. Это затрудняет процесс освоения выбранной профессии во время профессиональной подготовки и в последующих стадиях профессионального становления [331].

Приведенные исследования подтверждают необходимость уделять внимание развитию у субъекта труда реалистичных и позитивных представлений о профессии, мотивации и самооценке, а также помощи в разработке жизненных и профессиональных планов.

Психологическое благополучие как когнитивно-аффективный феномен, связанный с реализацией эвдемонических ценностей существования, складывается из следующих компонентов: уверенность в своих силах, возможностях и перспективах (самопринятие – «аутентичное понимание» [45] всей совокупности собственного опыта: неманипулятивный характер и позитивный тон взаимоотношений с окружающими вне зависимости от степени эмоциональной близости с ними («позитивные отношения»); неуклонное возрастание полноты и качества самоосуществления (личностный рост); наличие высших целей жизни, наполняющих жизнь смыслом и придающих ей целостность («цели в жизни» по К. Рифф); умение преуспевать в среде функционирования («управление средой» по К. Рифф), что проявляется способностью максимально использовать возможности среды для достижения целей (самоэффективность); самодетерминация целеполагания, субъектность в постановке целей и выбора средств ее осуществления (автономия). Указанные эвдемонические ценности отражают «хорошее самочувствие» в среде функционирования, наличие потенциала и личностную зрелость. Вторая составляющая психологического благополучия личности (удовлетворенность жизнью) представлена гедонистическими ценностями – общим балансом удовольствия и напряжения (баланс аффекта).

Профессионально-личностный компонент

Профессионально важные качества (далее ПВК) представляют собой отдельные динамические черты личности, психические и психомоторные свойства, а также физические качества, соответствующие требованиям для определенной профессиональной деятельности и способствующие ее успешному овладению.

Существует множество подходов и терминов, используемых для определения ПВК. В общем понимании, они относятся к индивидуальным качествам субъекта труда, которые оказывают влияние на эффективность профессиональной деятельности и успех в освоении новых профессиональных навыков. Необходимо отметить важность профессионально важных качеств как основы для успешной профессиональной деятельности. Они влияют на возможность развития субъекта труда в профессии и напрямую связаны с формированием степени его профессиональной компетентности.

Профессионально важные качества субъекта труда формируются в ходе учебно-профессиональной и трудовой деятельности. Задатки, потенциальные возможности для выполнения определенной деятельности, определяются индивидуально-психологическими свойствами личности и присутствуют в ней изначально. Важно отметить, что пригодность к деятельности формируется самой деятельностью. Поэтому неправильно ожидать сформированной профессиональной пригодности от человека до его включения в конкретную трудовую деятельность. Как отмечает Е.А. Климов, в наличии могут быть только отдельные разрозненные качества, которые могут стать «стройматериалом» для всей системы профессиональной пригодности [159].

В.Д. Шадриков считает, что профессионально важные качества играют роль внутренних условий, через которые проходят внешние воздействия и требования деятельности [337].

Е.П. Ермолаева утверждает, что ПВК представляют собой психологический потенциал для развития знаний, умений и навыков. Она

считает, что знания, умения и навыки являются необходимым условием и ресурсом для формирования профессиональной компетентности [114].

А.К. Маркова указывает на то, что функции ПВК могут быть как психическими и личностными, так и биологическими свойствами субъекта профессиональной деятельности. Это может включать соматические, морфологические, нейродинамические и другие физиологические аспекты [205].

Согласно М.А. Дмитриевой, важными профессиональными характеристиками являются индивидуально-психологические свойства и отношения личности. К индивидуально-психологическим свойствам относятся такие аспекты как сенсорные способности, восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоциональная сфера, сила воли и коммуникативные навыки. Отношения личности включают отношение человека к самому себе, другим людям, работе, своей профессии, а также к профессиональным задачам и обязанностям [79].

А.В. Карпов дает следующее определение профессионально важных качеств (ПВК): это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые являются необходимыми и достаточными для ее выполнения на уровне, установленном нормами, и которые положительно коррелируют с основными результативными параметрами деятельности, такими как качество, производительность и надежность [148].

Он выделяет четыре основные группы индивидуальных качеств, которые вместе составляют структуру профессиональной пригодности:

1. Абсолютные ПВК – это свойства, необходимые для выполнения деятельности на минимально допустимом или нормативно заданном уровне.

2. Относительные ПВК – это свойства, которые позволяют субъекту достигать высоких количественных и качественных показателей деятельности, превышающих нормативные требования.

3. Мотивационная готовность – это способность субъекта реализовывать определенную профессиональную деятельность. Исследования показывают,

что высокая мотивация может компенсировать недостаточный уровень развития других ПВК.

4. Анти-ПВК – это свойства, которые являются профессиональными противопоказаниями к определенной деятельности. Структура профессиональной пригодности предполагает минимальный уровень развития или даже отсутствие этих свойств [150].

Профессионально важные качества не являются набором отдельных характеристик, а составляют целостную систему. Профессиональная деятельность базируется на системе важных качеств личности, которая представляет собой уникальный набор субъективных свойств, «специфичных для конкретной профессиональной деятельности. Эти свойства формируются у субъекта труда в процессе освоения профессиональной деятельности и включают в себя специфические подсистемы, необходимые для выполнения каждого этапа профессиональной деятельности, такие как формирование» [159] мотивации и цели, планирование, обработка информации, принятие решений, действия, проверка результатов и корректировка действий.

Наличие у субъекта труда профессиональных важных качеств не гарантирует его успеха в профессии. На начальных этапах профессиональной деятельности, на стадии допрофессионального развития, успех в значительной степени зависит от наличия профессиональных способностей. На этапе профессиональной подготовки, освоения субъектом труда профессии происходит перестройка и трансформация уже имеющихся у него качеств, а также зарождение и развитие новых профессиональных качеств, в соответствии с требованиями профессиональной деятельности.

Однако далее, на стадии развития профессионализма эффективная деятельность возможна только при наличии высокого уровня развития определенных профессионально-важных качеств. Следовательно, на данном этапе профессионального становления ПВК высокого уровня развиваются интенсивнее, а другие качества, уровень развития которых уже соответствует требованиям деятельности, могут не только стабилизироваться, но и

регрессировать. При переходе на более высокий уровень профессионализма происходит индивидуализация профессионально-важных качеств и изменение структуры связей между ними. Важным результатом формирования профессионально важных качеств является формирование индивидуального стиля деятельности. Индивидуальный стиль деятельности включает в себя уникальные способы решения задач, особенности подхода к работе, инновационные идеи и творческий подход в профессиональной деятельности.

По мере профессионализации успешность деятельности все больше определяется целостностью структуры профессионально-важных качеств, а не отдельными ее качествами [79].

И.В. Дубровина в статье «Как не упустить главного в подготовке психолога» указывает, «...быть человеком — главная составляющая любой профессии. Компетентности — конечно, дело необходимое, но главное — сам человек, владеющий этими компетентностями. Поэтому так важно понимать как человек пришел в ту или иную профессию, где и чему учился, что ждет от нее относится не только к ней, но и к жизни в целом, в контексте которой он осуществляет, или собирается осуществлять свою профессиональную деятельность» [82].

В профессиограмме психолога, научно обоснованном и системном описании профессии, которое включает в себя информацию о содержании и условиях труда, требованиях к образованию, компетенциям, качествам личности, индивидуальным особенностям и здоровью, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности [67].

Требования к развитию психических функций: высокая степень развития мышления (способность анализировать и синтезировать информацию, развитая логика); развитые лексические способности; большой объем памяти и внимания (высокая переключаемость, способность к концентрации); грамотная речь.

К профессионально-важным личностным качествам отнесены:

- Эмпатия - способность поставить себя на место другого человека и понять его эмоции, чувства и переживания. В профессиональной деятельности психолога эмпатические способности играют важную роль, поскольку они помогают установить связь с другим человеком, создать атмосферу доверия и понимания к проблемам и эмоциональному состоянию другого.

- Эмоциональная уравновешенность является одним из важных профессиональных качеств, которое может оказывать значительное влияние на эффективность профессионального труда. Эмоциональная уравновешенность способствует эффективному управлению стрессом, сохранению спокойствия и реализации способности субъектом принимать рациональные решения в сложных ситуациях. Данное качество способствует конструктивному общению, так как эмоциональная уравновешенность позволяет субъекту контролировать свои эмоции и выражать их конструктивно.

- Коммуникабельность - определяет способность эффективно общаться и взаимодействовать с другими людьми. Личность с развитой коммуникабельностью обладает навыками слушания и высказывания своих мыслей и идей четко и ясно. Она умеет эффективно передавать информацию, быть внимательными к потребностям и ожиданиям собеседников, а также устанавливать доверительные отношения. Коммуникабельность помогает в разрешении конфликтов и преодолении препятствий в процессе деятельности. Благодаря способности к диалогу и взаимопониманию, коммуникабельные профессионалы могут находить компромиссные решения, которые удовлетворяют все стороны.

- Стремление к саморазвитию — это профессионально-важное качество, которое помогает стать более компетентными и успешными в профессиональной деятельности. Это навык активного обучения и постоянного стремления к улучшению своих знаний, умений и навыков. Стремление к саморазвитию также включает в себя готовность к изменениям и адаптации к новым технологиям и требованиям в профессии.

- Тактичность (отсутствие стремления к доминированию) помогает эффективно взаимодействовать с другими людьми и поддерживать гармоничные отношения на рабочем месте. Она подразумевает умение учитывать чувства, потребности и ожидания других людей, а также находить правильный баланс между честностью и дипломатичностью в общении. Тактичность включает в себя умение предложить конструктивную критику или отзыв, сохраняя при этом достоинство и уважение к другому человеку.

- Рефлексивность, это способность человека осознавать и анализировать свои мысли, действия, опыт и взаимодействие с окружающей средой. Это навык самонаблюдения и самоанализа, который помогает личности стать более осознанным профессионалом и лучше разбираться в своих сильных и слабых сторонах. Рефлексивность позволяет принимать критику и использовать ее для улучшения своих навыков и развития компетентности. Она помогает понять мотивы и ценности личности, а также как они влияют на профессиональное поведение.

Необходимо отметить, что на стадии профессиональной подготовки одновременно с развитием профессионального мышления у субъекта труда формируется профессиональная рефлексия и индивидуальные особенности профессионального поведения.

Понятие профессиональной рефлексии было впервые предложено Б.З. Вульфовой. Он считал, что профессиональная рефлексия возникает в результате взаимодействия способностей и устремлений «Я» с требованиями, предъявляемыми к работе в выбранной профессии [48].

Рефлексивные способности позволяют человеку развиваться, реализовывать свои творческие начала и являются основой для профессионального развития и приобретения новых навыков. Развитие этих способностей также связано с развитием самооценки и самоконтроля как отмечает И.Н. Семенов [286].

Рефлексия является специфическим самоуправлением человека [48]. Она позволяет сознавать и анализировать мысли, чувства и действия, что в

свою очередь способствует профессиональному самоопределению и саморазвитию. Без рефлексии субъект оказывается в состоянии безжизненности, неспособным к развитию и прогрессу. Поэтому развитие рефлексивных навыков и способностей является важной задачей для каждого профессионала [99].

Организация эмпирического исследования профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки

Исследование закономерностей профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития проводилось на выборке 816 студентов (1 курс – 258 человек; 2 и 3 курс – 331 человек; 4 курс – 227 человек), обучающихся по направлению «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог) в государственных бюджетных образовательных учреждениях высшего образования ведущих российских вузов: центрального федерального округа (Москва, Московская область, Тверь) южного федерального округа (Краснодарский край, Волгоград), северо-западного федерального округа (Калининградская область), уральского федерального округа (Екатеринбург, Тюмень), приволжского федерального округа (Самара), сибирского федерального округа (Барнаул).

В исследовании применялись методики:

1. Опросник временной перспективы (Time Perspective Inventory, ZTPИ) Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой, О.В. Митиной) [302] - предназначен для оценки индивидуального отношения к времени, позволяя судить о характере отношения личности к окружающей действительности, а также к самому себе, своему опыту и будущим перспективам. Опросник содержит пять оцениваемых показателей: 1. восприятие негативного прошлого: отражает степень неприятия собственного прошлого, вызывающего отвращение, полного боли и разочарований; 2. восприятие позитивного прошлого: выражает степень принятия собственного прошлого,

где любой опыт рассматривается как опыт, способствующий развитию и приведший к текущему состоянию; 3. восприятие гедонистического настоящего: настоящее видится оторванным от прошлого и будущего, а единственной целью является наслаждение; 4. восприятие фаталистического настоящего: настоящее видится независимым от воли личности, predetermined, а личность - подчиненной судьбе; 5. Степень ориентации на будущее: этот показатель отражает наличие у личности целей и планов на будущее.

2. Опросник Рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой [151], основан на теоретическом конструкте, который рассматривает рефлексивность как психическое свойство и в соответствии с временным принципом различает три ее типа: ситуативная, ретроспективная и перспективная рефлексия. Ситуативная рефлексия позволяет человеку непосредственно контролировать свое поведение в текущей ситуации. Она включает в себя анализ элементов ситуации, осознание происходящего, способность связывать действия с контекстом и координировать их в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной деятельности и событий в прошлом. Перспективная рефлексия связана с функцией анализа предстоящей деятельности и поведения. Она включает в себя планирование и прогнозирование возможных результатов и т.д.

3. Опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиан и М. Эпштейн (адаптация Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова) [321], является инструментом для анализа общих эмпатических тенденций у испытуемого. Параметры изучения включают уровень выраженности способности испытуемого к эмоциональному отклику на переживания других людей, а также степень соответствия или несоответствия между эмоциональными реакциями испытуемого и объектом его эмпатии. В данном случае объектами эмпатии

являются социальные ситуации и люди, с которыми испытуемый может сопереживать в повседневной жизни.

4. Психологическое благополучие (The scales of psychological well-being) К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко) [343]. Методика предназначена для диагностики актуального психологического благополучия человека на данном жизненном этапе. Установлено, что психологическое благополучие тесно связано с осмысленностью жизни, ценностно-смысловой сферой. Методика содержит шкалы «Положительные отношения с другими». «Автономия». «Управление окружением». «Личностный рост». «Цель в жизни». «Самопринятие». Дополнительными шкалами выступают «Баланс аффекта»: оценка собственных сил и возможностей общей удовлетворенности жизнью, «Осмысленность жизни»: наличие целей, убеждений, придающих смысл. «Человек как открытая система», позволяющая оценить целостный, реалистичный взгляд испытуемого на жизнь.

5. Методика «Семь качеств личности» (Р. Кеттелл, модификация А.Г. Грецова) [321], направлена на изучение индивидуально-психологических особенностей личности. Определяет выраженность у испытуемого таких личностных качеств как: «Замкнутость – общительность»; «Эмоциональная неустойчивость – устойчивость»; «Склонность к подчинению – к доминированию»; «Сдержанность – экспрессивность»; «Робость – смелость»; «Доверчивость – подозрительность»; «Уверенность в себе – тревожность.

6. Шкала базисных убеждений (World assumptions scale, WAS) Ронни Янов-Бульман (адаптация О. Кравцовой) [321], методика направлена на выявление основных базисных убеждений личности, которые оказывают влияние на его мышление, эмоциональное состояние и поведение. Методика содержит шкалы: Благосклонность мира (BW, benevolence of world); Доброта людей (BP, benevolence of people); Справедливость мира (J, justice); Контролируемость мира (C, control); Случайность как принцип распределения происходящих событий (R, randomness); Ценность собственного «Я» (SW, self-

worth); Степень самоконтроля (контроля над происходящими событиями) (SC, self-control); Степень удачи, или везения (L, luckiness)

7. Оценка уровня притязаний В.К. Гербачевского [321], методика направлена на изучение уровней притязаний посредством диагностики компонентов мотивационной структуры личности. Измеряемыми в методике показателями являются: 1. Ядро мотивационной структуры: внутренний мотив, познавательный мотив, мотив избегания, состязательный мотив, мотив смены деятельности, мотив самоуважения. 2. Мотивы достижения сложных целей: личная значимость результатов деятельности, сложность задания, волевое усилие, оценка уровня достигнутых результатов, оценка своего потенциала. 3. Оценка прогноза деятельности: уровень мобилизации усилий, ожидаемый уровень результатов деятельности. 4. Факторы причины деятельности: закономерность результатов, инициативность.

8. Шкала самоэффективности (Self-Efficacy Scale–SES) М. Шеер и Дж. Маддукс (в адаптации А.В. Бояринцевой) [321], направлена на исследование самосознания и определения уровня субъективной оценки испытуемыми своего потенциала в сфере предметной деятельности и в сфере общения, которым они могут реально воспользоваться.

2.2. Психологические детерминанты успешности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки

В качестве целевого количественного показателя успешности профессионального становления применялись результаты комплексного оценивания на основе следующих параметров и процедур. Первый критерий оценки – результаты освоения образовательных дисциплин профессионального блока (данные промежуточной аттестации по профессионально-профильным дисциплинам образовательной программы).

Диапазон возможных оценок от 3 (пороговый уровень освоения профессиональной компетенции) до 5 (высокий уровень). Вторым критерием оценивания была степень готовности к реализации трудовых функций психолога на основе профессиональных стандартов («Психолог в социальной сфере»; «Педагог – психолог (психолог в сфере образования)»; «Психолог-консультант»). Оценивание по данному параметру осуществлялось по результатам прохождения практики по получению первичных профессиональных умений и навыков (учебно-профессиональная практика) и практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (производственная практика).

Для оценки функциональных связей между различными компонентами профессионального становления и целевым показателем – показателем успешности профессионального становления, нами был применен регрессионный анализ в варианте множественной линейной регрессии (Приложение А). Результаты множественного регрессионного анализа методом пошагового исключения переменных (backward elimination) по трем этапам профессионального становления – регрессионные модели, наиболее адекватные исходным данным, представлены в табл. 1–3.

Таблица 1 – Предикторы и параметры модели множественной регрессии, метод пошагового исключения переменных (фаза адаптации)

Переменные-предикторы, включенные в итоговую регрессионную модель	F-статистика	R ²	Скорректированный R ²	Константа регрессии	Нестандартизованные коэфф. регрессии	Стандартизованные коэфф. регрессии
Мотив самооценки волевого усилия	5,265**	0,077	0,062	4,372**	0,039**	0,224
Мотив самомобилизации (на волевое усилие)					-0,049**	-0,248
Личностный рост					0,037*	0,127
Рефлексивность					-0,027	-0,107

**p<0,01

*p<0,05

Регрессионная модель, построенная на основе эмпирических данных выборки адаптационной фазы, включает четыре предиктора – детерминанты успешности профессионального становления. Это переменные из состава мотивационного, ценностно-смыслового и профессионально-личностного компонентов профессионального становления психолога.

Предикторы из состава мотивационного компонента профессионального становления студентов-психологов в фазе адаптации:

- Мотив самооценки волевого усилия (значение нестандартизованного коэффициента регрессии: регрессионный вес переменной в модели = 0,039, стандартизованного = 0,224, регрессионный коэффициент статистически значим, $p < 0,01$;

- Мотив самомобилизации: на волевое усилие (значение нестандартизованного коэффициента регрессии = - 0,049, стандартизованного = -0,248, регрессионный коэффициент статистически значим, $p < 0,01$;

Переменная-предиктор, относящаяся к профессионально-личностному компоненту профессионального становления:

- Рефлексивность, значение нестандартизованного коэффициента регрессии = - 0,027, стандартизованного = -0,107, регрессионный коэффициент статистически не значим, $p > 0,05$ – точное значение коэффициента регрессии остается неопределенным, находится в пределах от -0,027 до 0.

Детерминанта успешности профессионального становления будущих психологов, относящаяся к ценностно-смысловому компоненту профессионального становления на адаптационном этапе:

- характеристика психологического благополучия личности «Личностный рост» (показатели шкалы «Личностный рос» опросника психологического благополучия личности К. Рифф), значение нестандартизованного коэффициента регрессии = 0,037, стандартизованного = 0,127, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,05$) – табл. 1.

Уравнение множественной регрессии выглядит следующим образом:

$$Y = 4,372 + 0,039^{**} X_1 - 0,049^{**} X_2 + 0,037 X_3 - 0,027 X_4$$

Где Y - показатель успешности профессионального становления;

константа регрессии = 4,372;

X_1 – показатель мотива самооценки волевого усилия

X_2 – показатель самомобилизации на волевое усилие

X_3 – показатель рефлексивности

X_4 – показатель шкалы «Личностный рост».

Модель множественной регрессии адекватна исходным данным: F -статистика Фишера значима, $p < 0,01$; скорректированный коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0,077$. Этот факт следует интерпретировать, учитывая полидетерминированность показателя успешности профессионального становления, при влиянии не рассматриваемых в рамках данного исследования детерминант: общего интеллекта, индивидуальных стилей познавательной и учебной деятельности, мотивации обучения в вузе и т.д.

Перечисленные предикторы успешности профессионального становления студентов-психологов в фазе адаптации по характеру детерминации разделяются на предикторы, оказывающими положительное влияние на зависимую переменную и предикторы с негативным влиянием на целевой показатель.

Изменение показателя успешности профессионального становления в сторону увеличения детерминировано, в частности, выраженностью мотива самооценки волевого усилия (стремление оценивать прилагаемые усилия как предельные); показателей шкалы «Личностный рост» опросника психологического благополучия личности («воспринимает себя «растущим» и самореализовывающимся») [88].

Влияние, определяющее снижение показателя успешности профессионального становления, детерминируется следующими характеристиками мотивационного и профессионально-личностного компонентов профессионального становления: мотив самомобилизации (на волевое усилие) и показатель рефлексивности).

Таким образом, более высокие показатели успешности профессионального становления в фазе адаптации вероятнее у студентов с экстернальной позицией относительно собственного развития (в т.ч. и профессионального становления), наиболее очевидным подтверждением чему выступают характеристики фаталистического профиля временной перспективы личности, входящие в число предикторов профессиональной успешности, а также низкая рефлексивность.

Выполняемая деятельность воспринимается студентами, имеющими более высокие показатели успешности профессионального становления, заданной извне – нормативно, содержательно, процессуально. Регуляторы деятельности по освоению основ профессии также являются внешними: ориентация на максимально точное воспроизведение образцов – «правильность» действий, индикатором которой является внешнее одобрение. Саморегуляция проявляется в форме самопринуждения и самоорганизации в выполнении внешне заданных действий. Автономная, индивидуализированная, избирательная мотивация волевого усилия (самотивация на волевое усилие) выступает антагонистом мотива самопринуждения (самооценка волевого усилия как предельного) в суммарном эффекте влияния на показатель успешности профессионального становления. Наличие в перечне детерминант успешности профессионального становления, оказывающих положительное влияние на целевой показатель, характеристик ценностно-смыслового компонента профессионального становления – показателей шкалы «Личностный рост» не противоречит этому общему выводу: развитие, расширение возможностей, по-видимому, воспринимаются исполнительными и старательными студентами нормативно как обязательные требования ситуации «подготовки к достойному будущему»: необходимо развиваться, «не просто жить, а чего-то от своей жизни хотеть», стремиться стать хорошим профессионалом и т.д., также представляет собой подчеркнутую ориентацию на социальные образцы и клише. Из этого не следует, что в фазе адаптации к деятельности невозможны

зрелые цели, результат индивидуально-смысловой переработки воспринятых целевых ориентиров, но таких студентов с «внутренними траекториями развития» на младших курсах вузов меньшинство [218]. В целом, более успешно обучающийся (при условном равенстве интеллектуальных возможностей) студент в этой фазе профессиональной подготовки, испытывает потребность в самоусилении и расширении возможностей улучшить качество своей жизни, поддержке, положительном подкреплении собственной деятельности со стороны значимого окружения. Со своей стороны, студент готов прилагать усилия, добросовестно и в полном объеме выполнять все поставленные задачи, не подвергая их необходимости сомнению. Это – позиция «ученика», доверяющего новому знанию, которое обещает сделать его сильным. Подобное отношение к условиям и задачам собственной ситуации профессионального развития в наибольшей степени, чем иная позиция, влияет на показатели профессионального становления, что можно считать закономерным для фазы адаптации.

Таблица 2 – Предикторы и параметры модели множественной регрессии, метод пошагового исключения переменных (фаза освоения деятельности)

Переменные-предикторы, включенные в итоговую регрессионную модель	F-статистика	R ²	Скорректированный R ²	Константа регрессии	Не стандартизованные коэфф. регрессии	Стандартизованные коэфф. регрессии
Познавательный мотив	5,463**	0,078	0,063	3,908**	0,024**	,179
Мотив самооценки личностного потенциала					-0,028**	-,228
Мотив личностного осмысления работы (личностный смысл работы)					0,024**	,195
Ценность собственного Я					0,014**	,129
Управление средой					-0,018	-,096

** p<0,01

* p<0,05

Уравнение множественной регрессии на основе диагностических показателей выборки фазы освоения деятельности (2-3 курсы) включает переменные-предикторы – характеристики мотивационного и ценностно-смыслового компонентов профессионального становления. Модель включает 5 предикторов (табл. 2).

Включенные в регрессионную модель предикторы мотивационного компонента профессионального становления студентов-психологов в фазе освоения деятельности:

- Познавательный мотив, значение нестандартизованного коэффициента регрессии (регрессионный вес переменной в модели) 0,024, стандартизованного = 0,179, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,01$);

- Мотив самооценки личностного потенциала, значение нестандартизованного коэффициента регрессии = -0,028, стандартизованного = -0,228, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,01$);

- Мотив личностного осмысления работы (личностный смысл работы), значение нестандартизованного коэффициента регрессии = 0,014, стандартизованного = 0,195, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,01$);

Предикторы ценностно-смыслового компонента профессионального становления будущих психологов в фазе освоения деятельности:

- Ценность собственного «Я» – показатели субшкалы «Ценность собственного Я» опросника Шкалы базовых убеждений Р. Янов-Бульман, значение нестандартизованного коэффициента регрессии (регрессионный вес переменной в модели) = 0,014, стандартизованного = 0,129, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,01$);

- Управление средой (показатели шкалы «Управление средой» опросника психологического благополучия личности К. Рифф), значение нестандартизованного коэффициента регрессии = -0,018, стандартизованного = 0,096, регрессионный коэффициент статистически не значим ($p > 0,05$),

точное значение коэффициента регрессии остается неизвестным, находится в пределах от -0,018 до 0 (табл. 2).

Уравнение множественной регрессии выглядит следующим образом:

$$Y=3,908+0,024^{**}X_1-0,028^{**}X_2+0,014^{**}X_3+0,014^{**}X_4-0,018X_5$$

Где Y- показатель успешности профессионального становления

Константа регрессии = 3,908

X₁ – показатель познавательного мотива

X₂ – показатель мотива самооценки личностного потенциала

X₃ – показатель мотива личностного осмысления работы (личностный смысл работы)

X₄– показатель субшкалы «Ценность собственного Я»

X₅ – показатель шкалы «Управление средой»

Полученная регрессионная модель описывает многоаспектное влияние переменных-предикторов профессиональной успешности студентов-психологов в фазе освоения деятельности (2-3 курсы): проектирующие и снижающие целевой показатель. Возрастание показателя успешности профессионального становления можно прогнозировать при увеличении выраженности познавательного мотива, мотива личностного осмысления деятельности (личностный смысл выполняемой в рамках деятельности по освоению профессии работы) (субшкалы опросника «Уровень притязаний», базовым убеждением в ценности собственного «Я» (шкала «Ценность собственного Я» опросника «Шкалы базовых убеждений» Р. Янофф-Бульман).

Снижающее показатель влияние оказывают такие мотивационные составляющие профессионального становления как мотив самооценки личностного потенциала (субшкала опросника «Уровень притязаний»), а также поведенческое проявление психологического благополучия личности – управление средой (собственным окружением). Таким образом, можно предположить, что высокая успешность овладения основами профессии связана, с одной стороны, с интересом к деятельности, желанием проверить свои возможности в ней, лично включиться в деятельность: «Я хочу

узнать границы своих возможностей в этой ситуации»; «Мне интересно, что получается при выполнении заданий» (субшкала «Познавательный мотив» опросника «Уровень притязаний»); желанием найти и актуализировать связь осваиваемого профессионального знания с собственной жизнью и личностью: «Эта работа имеет для меня смысл, и мой результат в ней не случаен»; «Не согласен с тем, что для меня от этой работы все равно ничего не изменится» (субшкала «Мотив личностного осмысления работы» опросника «Уровень притязаний»); осознанием и принятием безусловной ценности собственного Я в мире: «Убеждение относительно собственной ценности, способности управления событиями и везения» шкала «Ценность собственного Я» опросника «Шкалы базовых убеждений» Р. Янофф-Бульман, адаптация О. Кравцовой) – т.е., с субъектной позицией. С другой стороны, более высокую успешность профессионального становления определяют и содержательно противоположные характеристики: неуверенность в своих силах, компетенции удачливости: «Я чувствую, что у меня все равно ничего не выйдет»; «Не согласен с тем, что для меня эти задания выполнить нетрудно» (субшкала «Мотив самооценки личностного потенциала» опросника «Уровень притязаний»); низкая способность управления окружением, влияния на собственные жизненные ситуации: «Испытывает сложности в организации повседневной деятельности, чувствует себя неспособным изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, безрассудно относится к представляющимися возможностям, лишен чувства контроля над происходящим вокруг» – экстернальная позиция. На наш взгляд, оценивание успешности профессионального становления в первом случае носит характер обратной связи, а во втором – характер стимула, цели деятельности.

Система детерминант успешности профессионального становления в фазе готовности будущего психолога к деятельности, составляющая регрессионную модель с наибольшим из всех возможных моделей скорректированным показателем множественной детерминации

(скорректированный R^2), включает 8 предикторов, представляющих все компоненты профессионального становления: мотивационный, личностный, ценностно-смысловой, а комплекс фоновых состояний, характеризующих психологическое благополучие студента в процессе профессионального становления (табл. 3).

Таблица 3 – Предикторы и параметры модели множественной регрессии, метод пошагового исключения переменных (фаза готовности к деятельности)

Переменные-предикторы, включенные в итоговую регрессионную модель	F-статистика	R^2	Скорректированный R^2	Константа регрессии	Нестандартизованные коэфф. регрессии	Стандартизованные коэфф. регрессии
Мотив личностного осмысления работы (личностный смысл работы)	4,234**	0,134	0,103	4,031**	-0,022*	-0,176
Осмысленность мира					0,046**	0,217
Личностный рост					-0,046	-0,167
Самопринятие					-0,055	-0,218
Психологическое благополучие					0,059	0,234
Подчинение-доминирование					-0,030	-0,153
Сдержанность-экспрессивность					0,022	0,135
Рефлексивность	0,025	0,131				

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Предикторы из состава мотивационного компонента профессионального становления в фазе готовности к деятельности:

- Мотив личностного осмысления работы (личностный смысл работы), значение нестандартизованного коэффициента регрессии (регрессионный вес переменной в модели) -0,022, стандартизованного -0,176, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,05$);

Детерминанты успешности профессионального становления личностного блока фазы готовности к деятельности:

- Рефлексивность, значение нестандартизованного коэффициента регрессии составляет 0,025 стандартизованного 0,131, регрессионный коэффициент статистически не значим ($p > 0,05$), точное значение коэффициента регрессии остается неизвестным, находится в пределах от 0 до 0,025;

- Профессионально-важное качество личности будущего психолога «Подчинение-доминирование» опросника «Семь качеств личности» А.Г. Грецова, полюс доминирования, значение нестандартизованного коэффициента регрессии составляет - 0,030, стандартизованного -0,153, регрессионный коэффициент статистически не значим ($p > 0,05$), точное значение коэффициента регрессии остается неизвестным, находится в пределах от 0 до -0,030;

- Профессионально-важное качество личности будущего психолога «Сдержанность-экспрессивность» опросника «Семь качеств личности» А.Г. Грецова, полюс экспрессивности, значение нестандартизованного коэффициента регрессии составляет 0,022, стандартизованного 0,131, регрессионный коэффициент статистически не значим ($p > 0,05$), точное значение коэффициента регрессии остается неизвестным, находится в пределах от 0 до 0,022;

Предикторы ценностно-смыслового компонента профессионального становления будущих психологов в фазе готовности к деятельности:

- Осмысленность мира (показатель субшкалы «Осмысленность мира» Шкалы базовых убеждений Р. Янов-Бульман, адаптация О. Кравцовой. значение нестандартизованного коэффициента регрессии (регрессионный вес переменной в модели) 0,046, стандартизованного 0,217, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,01$);

Характеристики психологического благополучия личности – детерминанты успешности профессионального становления в фазе готовности к деятельности:

- Личностный рост (показатели шкалы «Личностный рост» опросника психологического благополучия личности К. Рифф), значение нестандартизованного коэффициента регрессии = -0,046, стандартизованного = -0,167, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,05$);

- Самопринятие (показатели шкалы «Самопринятие» опросника психологического благополучия личности К. Рифф), значение нестандартизованного коэффициента регрессии = -0,055, стандартизованного = -0,218, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,05$);

- Психологическое благополучие (интегральный показатель опросника психологического благополучия личности К. Рифф), значение нестандартизованного коэффициента регрессии = 0,059, стандартизованного 0,234, регрессионный коэффициент статистически значим ($p < 0,01$) – табл. 3.

$$Y = 4,031 - 0,022 * X_1 + 0,046^{**} X_2 - 0,046 X_3 - 0,055 X_4 + 0,059 X_5 - 0,030 * X_6 + 0,22^{**} X_7 + 0,025 X_8$$

Где Y- показатель успешности профессионального становления

4,031 константа регрессии

X_1 – показатель мотива личностного осмысления работы (личностный смысл работы)

X_2 – показатель осмысленности жизни

X_3 – показатель шкалы «Личностный рост»

X_4 – показатель шкалы «Самопринятие»

X_5 – интегральный показатель психологического благополучия личности

X_6 – показатель шкалы «Подчинение-доминирование»

X_7 – показатель шкалы «Сдержанность-экспрессивность»

X_8 – показатель рефлексивности

Прогноз более высоких показателей успешности профессионального становления студентов-психологов в фазе готовности к деятельности связан с выраженностью таких характеристик профессионального становления как мотив личностного осмысления работы, базового убеждения в осмысленности

жизни, состояния психологического благополучия, личностной экспрессивности, рефлексии.

Усиление значимости смысловой компоненты профессионального становления для его успешности свидетельствует о формирующемся профессиональном мироощущении: от осознания наличия в любой деятельности результатов, выходящих за пределы насущной ситуации (смысла) к всеобщей связности явлений, достаточной предсказуемости последствий своего и чужого поведения. Психологическое благополучие как обобщенное переживание удовлетворенности жизнью, также способствует успешности профессионального становления, т.к. внутренний баланс, уравновешенность позитивных и негативных эмоциональных состояний позволяет достичь большего, нежели при необходимости расходовать жизненную энергию на совладание с негативными состояниями. Экспрессивность – непосредственность, искренность, эмоциональная яркость и живость облегчают задачу межличностного влияния, которое является необходимым условием для многих профессиональных умений практического психолога. Рефлексивность (содержание этого ПВК подробно рассмотрено выше) является не только ключевым профессионально-важным качеством [122] и системообразующим фактором профессионализма [236] в профессиях, направленных на управление межличностными ситуациями, но способно компенсировать недостаточную сформированность других профессионально-важных качеств [263], поэтому важнейшая роль рефлексивности в успешном профессиональном становлении является очевидной.

К характеристикам профессионального становления - предикторам снижения его успешности относятся такие аспекты психологического благополучия как самопринятие (позитивное отношение к себе, знание и принятие различных сторон собственной личности, включая хорошие и плохие качества, положительная оценка собственного поведения в прошлом, отсутствие выраженных сожалений и раскаяния в своих действиях) и личностный рост (чувство непрекращающегося развития, восприятие себя

«растущим» и самореализовывающимся, открытость новому опыту, чувство реализации своего потенциала, отмечаемые улучшения в себе и своих действиях с течением времени; способность изменяться в соответствии с собственными познаниями и достижениями). Полное самопринятие, благодушное довольство собой на зрелом этапе профессионального становления, которым является этап выпуска из вуза и готовности к деятельности, неконструктивен, поскольку характеризует закрытую для изменений и самоанализа личность. В то же время критическое отношение к некоторым сторонам своей личности – в частности, неудовлетворенность уровнем собственного профессионализма является стимулом к развитию и совершенствованию профессиональных умений, что отражается на рейтингах успешности практико-ориентированного обучения. Сходным образом интерпретируется и снижающий рейтинг показатель личностного роста. В силу специфичной мотивации выбора специальности обучения у значительной части студентов (желание решить собственные проблемы эмоционального благополучия и качества межличностных связей), «личностный рост» понимается студентами старших курсов преимущественно в психотерапевтическом контексте. Увлечение «проработкой» личностных проблем и поиском способов управления собственными внутренними состояниями [172] смещает акцент интереса с профессиональных навыков взаимодействия с другими людьми, что также снижает рейтинги успешности в овладении профессией. Выраженность склонности к подчинению в межличностных взаимодействиях порождает, на наш взгляд, несколько линий детерминации успешности профессионального становления. Серьезное отношение к правилам других, готовность их принять и сотрудничать на их основе актуализирует межличностную составляющую процесса оценивания успешности обучения. Студент с выраженным неконформным, подчеркнuto независимым и напористым поведением становится причиной отрицательного межличностного эффекта оценивания его компетенций («ореол»).

2.3. Структурно-динамическая модель профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки

Регрессионный анализ позволяет оценить изолированное влияние каждого предиктора, дает представление о спектре детерминант; вместе с тем не позволяет получить ответ на вопрос об опосредованной детерминации успешности профессионального становления студентов-психологов в вузе и об иерархии влияний, т.е. о структуре детерминационных связей. Для решения этой задачи нами применялся метод моделирования структурными уравнениями. Построение структурных моделей – Structural Equation Modeling (SEM) осуществлялось в статистическом модуле AMOS IBM SPSS, версия 22.0. Структурное моделирование как комплекс процедур статистического анализа соединяет в себе возможности оценки причинно-следственных связей между переменными (регрессионный подход) и изучения латентной структуры исходных данных – не наблюдаемых и не фиксируемых обобщенных переменных (факторный подход) [178; 181; 217, с. 348-369].

Структурные модели строились на основе эмпирических данных для различных фаз профессионального становления. Таким образом, были построены три модели. Структурные модели детерминант успешности профессионального становления психолога как субъекта труда представлены на рисунках 3-5, оценки параметров моделей – в табл. 4.

Все модели имеют значимые показатели соответствия исходным данным: статистика несоответствия модели исходным данным хи-квадрат (CMIN) для модели, описывающей выборку студентов – психологов в фазе адаптации, составляет 19,494 при 18 степенях свободы, $p > 0,05$ (точная значимость 0,382), RMSEA=0,018 [358]. Для структурной модели, описывающей выборку студентов-психологов в фазе освоения деятельности (2 и 3-й курсы обучения), статистика хи-квадрат при 17 степенях свободы составляет 15,101, $p > 0,05$ (точная значимость 0,588), RMSEA=0,000.

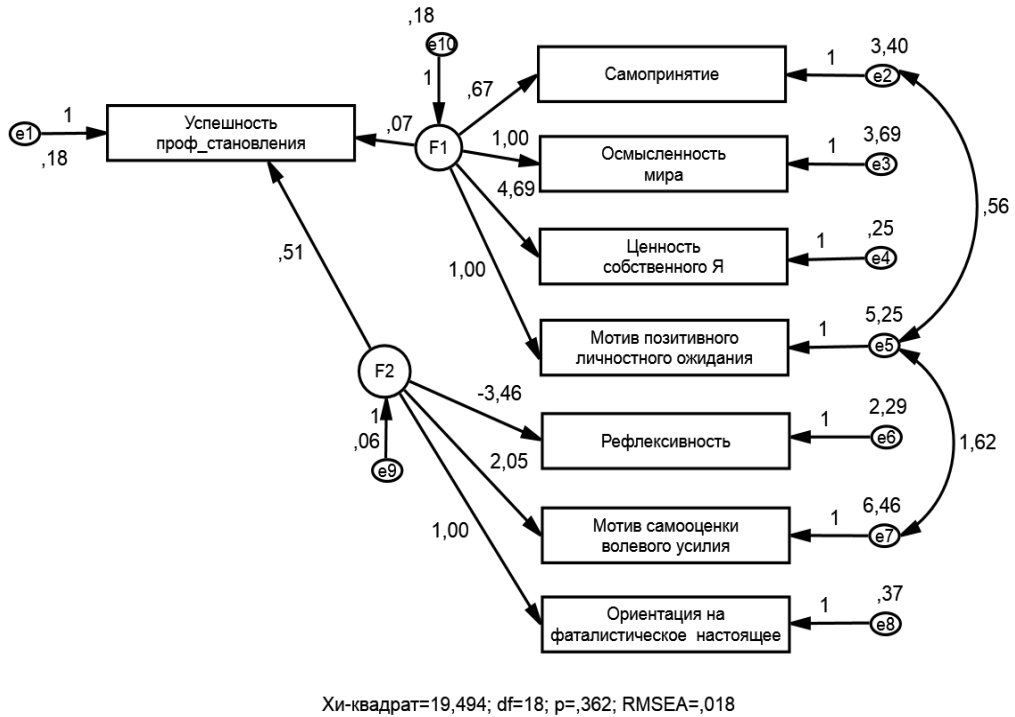


Рисунок 3 – Структурная модель детерминации успешности профессионального становления студентов-психологов в фазе адаптации

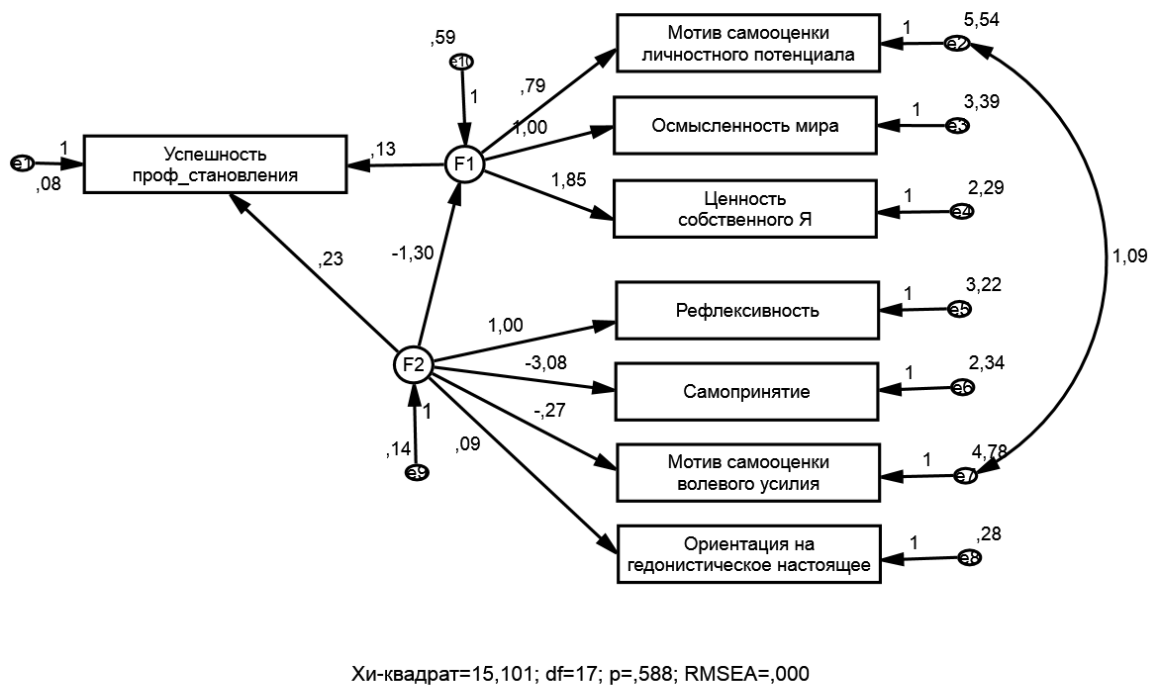
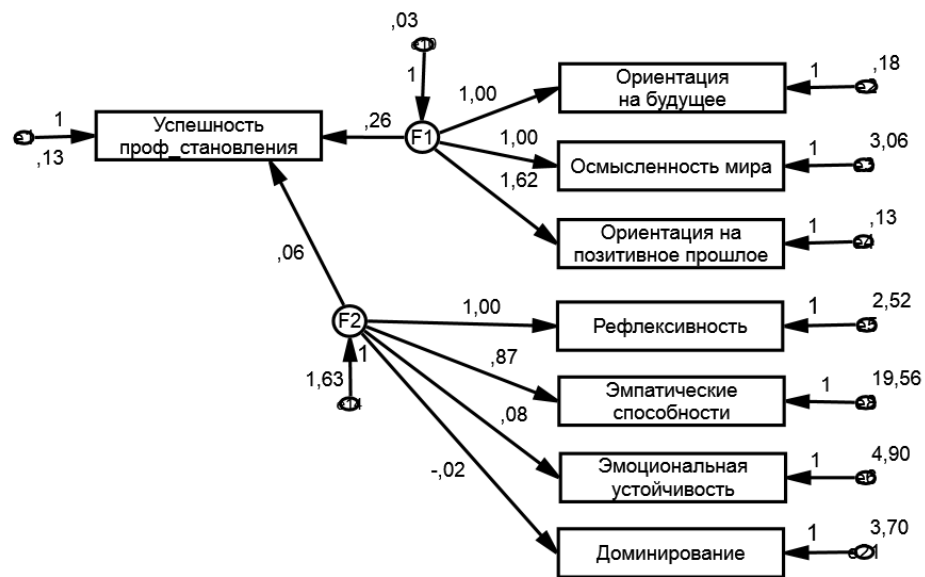


Рисунок 4 – Структурная модель детерминации успешности профессионального становления студентов-психологов в фазе освоения деятельности



Хи-квадрат=26,421; df=19; p=,119; RMSEA=,042

Рисунок 5 – Структурная модель детерминации успешности профессионального становления студентов-психологов в фазе готовности к деятельности

Для структурной модели, описывающей выборку студентов - психологов в фазе готовности к деятельности (4-й курс обучения), статистика хи-квадрат при 18 степенях свободы составляет 26,421, $p > 0,05$ (точная значимость 0,119), $RMSEA = 0,042$. Другие показатели качества моделей (представлены в табл. 4), следующие: PCLOSE – статистический критерий проверки значимости среднеквадратической ошибки аппроксимации (RMSEA), значение менее 0,05 указывает на значимую ошибку аппроксимации, для трех оцениваемых моделей – в пределах 0,576-0,995; показатель качества соответствия GFI и скорректированный показатель качества соответствия AGFI отвечает порогу приемлемого соответствия. Для оцениваемых моделей GFI/AGFI 0,982-994/0,968-986. Сравнительный показатель соответствия (построенная модель сравнивается с нулевой моделью (полное отсутствие ковариации переменных) CFI указывает процент

объясняемых моделью ковариаций исходных данных. Для оцениваемых моделей CFI составляет от 0,576 до 0,995. (табл. 5), граничные и критические значения приводятся по Arbuckle [360].

Таблица 4 – Показатели качества соответствия моделей исходным данным

Профессиональная подготовка	CMIN	RMSEA	PCLOSE	GFI /AGFI	CFI
Фаза адаптации (1курс)	19,494	0,018	0,876	0,981/0,962	0,970
Фаза освоения деятельности (2-3 курсы)	15,101	0,000	0,946	0,989/0,976	0,995
Фаза готовности к деятельности (4 курс)	26,421	0,042	0,613	0,971/0,945	0,576

Таблица 5 – Показатели сходимости модели (байесовское оценивание)

Модель	CS
Фаза адаптации (1 курс)	1,0019
Фаза освоения деятельности (2-3 курсы)	1,0018
Фаза готовности к деятельности (4 курс)	1,0020

Согласно описываемой структурными моделями архитектуре путей детерминации показателя успешности профессионального становления студентов-психологов и содержания детерминант, существуют обобщенные неявные (латентные) детерминанты, определяющие согласованную вариативность переменных-индикаторов различных компонентов профессионального становления и показателя успешности профессионального становления. Описываемые модели включает по две ненаблюдаемые обобщенные переменные (аналоги факторов в факторном анализе).

Структурная модель (модель путей) профессионального становления в фазе адаптации (рис. 3) включает два независимых друг от друга обобщенных латентных конструкта, содержание которых раскрывается через сочетание их индикаторов – явных переменных, характеристик профессионального становления. Это характеристики ценностно-смыслового и мотивационного компонентов профессионального становления. Индикаторами первой

латентной переменной-детерминанты успешности профессионального становления студентов-психологов в фазе адаптации стадии профессиональной подготовки (F1) являются:

- базовые убеждения в осмысленности мира и ценности собственного «Я» (шкала «Осмысленность мира» опросника «Шкалы базовых убеждений» Р. Янофф-Бульман, адаптация О.А. Кравцовой);

- самопринятие как составляющая психологического благополучия личности (показатели шкалы «Самопринятие» опросника психологического благополучия личности К. Рифф);

- мотив позитивного личностного ожидания от результатов деятельности (субшкала опросника «Уровень притязаний» В. Гербаческого). Коэффициенты путей положительны, т.е. содержание латентной переменной соотносится с высокими значениями переменных-индикаторов.

В обобщенном содержании данной латентной переменной прослеживается смысловая и экзистенциальная доминанта. Базовые убеждения относительно жизни, мира, собственной судьбы и возможностей в нем представляют индивидуальные внутренние когнитивные построения, априорные по отношению к жизненной практике, не выводимые из опыта на основе индуктивно-эмпирических процедур. Эти когниции в большей степени соотносятся с верой, нежели со знанием, поскольку выполняют роль экзистенциальных опор личности в ее взаимодействиях с миром – символических и деятельностных, а также источника надежды на лучшее. Данные опоры функциональны даже тогда, когда знание о мире и способах безопасного взаимодействия с ним оказываются несостоятельным (например, в ситуации кризиса или психологической травмы). Базовые убеждения обеспечивают индивиду «необходимую опору в постоянно меняющейся реальности» [304].

Базовое убеждение в осмысленности мира отражает отношение к справедливости и контролируемости жизненных событий, т.е. случайности либо закономерности в основе распределения удач и несчастий [88]. В мире,

где присутствует смысл, такие взаимодействия человека с миром как добро, труд, терпение чаще вознаграждаются; зло, рано или поздно, бывает наказано. Убеждение в ценности собственного «Я» имеет три аспекта: «Я – хороший человек» (самоценность), «Я правильно себя веду» (контроль) и оценка собственной удачливости. Базовое убеждение в ценности «Я» не выводится из реальных достижений, выражает представление о безусловной ценности собственной личности, являющейся источником блага, а не зла, и потому достойной удачи.

Самопринятие – один из аспектов психологического благополучия. Психологическое благополучие определяется как многокомпонентный феномен, отражающий степень позитивного функционирования человека, реализации его потенциала, симптоматически определяющийся посредством преобладания положительных эмоций, субъективным ощущением гармонии личности, счастья, удовлетворенностью жизнью и собственными достижениями [25; 31; 45; 46; 116 и др.]. Самопринятие является центральным компонентом психологического благополучия, отражает общую положительную валентность отношения к себе как к целостной личности со всеми достоинствами и недостатками во всех периодах жизни, согласие с различными сторонами своей индивидуальности, ценностное их восприятие [319]. Мотив позитивного личностного ожидания (субшкала опросника «Уровень притязаний»), выражает побуждение к активности, определяемое уверенностью в том, что результаты деятельности будут успешными, качественными, отмеченными и высоко оцененными окружением: «Я ожидаю подтверждения моих успехов в этой работе»; «Не согласен с тем, что, скорее всего, в результатах моей работы будет много ошибок» [107].

Исходя из содержательной общности индикаторов, латентную переменную F1 можно конкретизировать как «*фундаментальный оптимизм*» – уверенность в своей ценности, достаточности ресурсов: способностей, энергии, везения, позитивной обратной связи от мира (успеха), защищенности.

Вторая латентная переменная F2 образует пути в переменные индикаторы:

- рефлексивность (опросник рефлексивности А.В. Карпова), коэффициент пути, образуемого латентной переменной к данному индикатору – аналог нагрузок в факторном анализе, – отрицателен, содержание латентной детерминанты соотносится с низким уровнем рефлексивности;

- «Мотив самооценки волевого усилия» (субшкала опросника «Уровень притязаний»). Коэффициент пути положителен, содержание латентной переменной связано с высокой интенсивностью волевой регуляции деятельности;

- ориентация на фаталистическое настоящее (шкала «Фаталистическое настоящее» опросника ZТPI Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой и О.В. Митиной) (путевой коэффициент положителен, в содержание латентной детерминанты включается выраженная ориентация на фаталистическое настоящее).

Рефлексивность – это способность человека выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями [151]. «Рефлексия позволяет человеку охватить собственную жизнь в широкой временной перспективе, соотнести настоящее с прошлым и будущим, создавая, тем самым, целостность, непрерывность жизни, позволяя субъекту сохранить или восстановить внутреннюю гармонию, необходимым образом перестроить свой внутренний мир и не оказаться всецело во власти ситуации» [107, с. 222-223]. Соответственно, низкий уровень рефлексивности – неспособность осознать и преодолеть ограничения ситуативных оценок, выйти на более широкую перспективу. Мотив самооценки волевого усилия отражает готовность прикладывать предельные усилия, причем независимо от значимости задач, руководствуясь стремлением не столько к эффективности, сколько к максимальному соблюдению требований деятельности («Я работаю на пределе сил», «Я прикладываю достаточно старания для выполнения

заданий»). Фактически осознание интенсивности волевых усилий означает самопринуждение, пассивное подчинение требованиям ситуации без попытки осознать и преодолеть дисбаланс между энергетическими затратами и результатом. Ориентация на фаталистическое настоящее отражает «беспомощное и безнадежное отношение к будущему и жизни... Раскрывает убеждение, что «... настоящее должно переноситься с покорностью и смирением, т.к. люди находятся во власти капризной (прихотливой) судьбы» [244, с. 89].

Содержательная характеристика указанной латентной переменной раскрывается с достаточной однозначностью: это экстернальная позиция по отношению к деятельности и жизни в целом. Экстернальное мироощущение и поведение связано с тем, что индивид «захвачен» ситуацией, не способен оперировать надситуативными контекстами, воспринимать свои способности, силы и возможности принадлежащими собственной личности, а не ситуации, и осознавать собственную роль в развитии событий как ключевую вследствие слабой сформированности рефлексивных способностей.

Таким образом, при том, что индикаторы латентного предиктора успешности профессионального становления относятся к различным компонентам профессионального становления (профессионально-важным качествам личности, ценностно-смысловому, мотивационному компонентам), центральная роль рефлексии в организации обсуждаемого латентного конструкта бесспорна, поскольку именно рефлексия функционально обеспечивает характер проявления остальных индикаторов.

Итак, в фазе адаптации анализ структурной модели детерминации успешности профессионального становления выявил существование двух независимых друг от друга линий влияния характеристик профессионального становления на его успешность.

Первый обобщенный ненаблюдаемый источник влияния определяет положительный характер детерминации. Оптимизм, уверенность в возможностях поддержки, убежденность в собственной удачливости,

предприимчивость и готовность использовать все возможности ситуации для обеспечения наилучшего результата, на который считают себя вправе рассчитывать, позволяют таким студентам более эффективно «извлекать» положительную обратную связь собственной образовательной активности. Низкая тревожность, оптимизм, раскованность в ситуации оценки знаний воспринимается как признак уверенности в себе и своих знаниях и создает более благоприятное личное впечатление у экзаменатора. Это обстоятельство, а также привлечение любых источников поддержки: использование подсказки, шпаргалок (самопринятие в любых своих способах действий) расчет на возможность угадывания правильного ответа, вера в собственную удачливость («Ценность собственного Я» и т.д. позволяет, при объективно одинаковом с другими студентами уровне знаний и умений быть оцененными более высоким рейтингом.

Вторая линия каузальных влияний, определяемая низкой степенью развития центрального, согласно А.В. Карпову, профессионально-важного качества психолога – рефлексии [150], проявляющаяся экстернальной жизненной и деятельностной позицией, также оказывается протективной для успешности профессионального становления в фазе адаптации (1 курс). Вероятность более высокой успешности при выраженной экстернальности в фазе адаптации объясняется содержательными особенностями предлагаемого для усвоения на первом курсе обучения знания. Многими исследователями отмечается, что «на первых курсах представления об учебе и профессии не взаимосвязаны между собой. Образ профессионала размыт, ориентирован на внешнюю оценку деятельности, наполнен сочетаниями знаний с качествами, обеспечивающими процесс обретения знаний» [12, с. 17]. Отношение ко всему корпусу учебного материала как к равнозначному и строго обязательному для освоения профессии составляет распространенную учебно-профессиональную установку будущих психологов на начальном этапе обучения в вузе [106]. Чем интенсивнее и последовательнее выражено это отношение, тем выше учебно-профессиональная успешность. Другими

словами, неизбирательное (нерефлексивное), одинаково серьезное отношение ко всему учебному материалу, безотносительно к его связи с будущей профессиональной деятельностью «вознаграждается» более высокими учебными успехами (рис. 6).

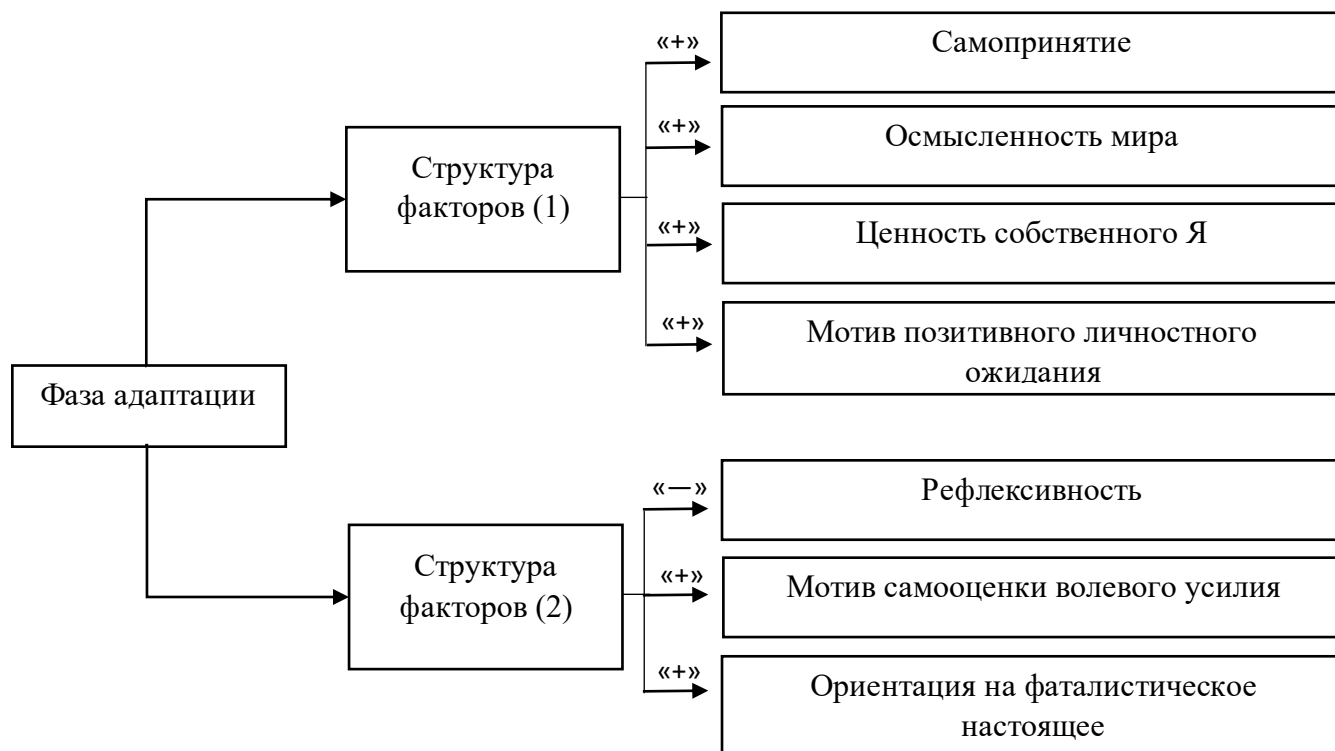


Рисунок 6 – Предикторы успешности профессионального становления студента психолога в фазе адаптации

Интересным представляется интерпретация характера ковариаций остатков модели (не объясняемых моделями долей дисперсии явных переменных) по отдельным парам индикаторов. Информативность такого анализа обсуждается О.В. Митиной [214]. В структурной модели подобные ковариации остатков дисперсии образует переменная-индикатор «Мотив позитивного личностного ожидания» – с переменными-индикаторами «Самопринятие» и «Мотив самооценки волевого усилия» (обозначены дугообразными стрелками на рис. 3). Ковариации остатков могут означать: 1) сопряженность самих переменных; 2) сопряженность только остатков модели. Последний случай вероятен, если модель задает определенные соотношения

между индикаторами, либо их отсутствие, а в реальной эмпирической картине помимо соответствующих модели наблюдаются и иные, варианты сочетания показателей индикаторов. Индикаторы «мотив позитивного личностного ожидания» и «Самопринятие» образуют сопряженную пару, а переменные мотивов позитивного личностного ожидания и самооценки волевого усилия коррелируют, предположительно, лишь остатками, и в реальности соотносятся не столь однозначным образом как в модели.

В фазе освоения деятельности структурная модель детерминации профессиональной успешности также включает два латентных каузальных конструкта (рис. 4). Первая латентная переменная (F1) образует пути к индикаторам мотивационного и ценностно-смыслового компонентов профессионального становления: мотив самооценки личностного потенциала (субшкала опросника «Уровень притязаний»), базовое убеждение в осмысленности мира (шкала «Осмысленность мира» опросника «Шкалы базовых убеждений» Р. Янофф-Бульман, адаптация О.А. Кравцовой); базовое убеждение в ценности собственного Я (шкала «Ценность собственного Я» опросника «Шкалы базовых убеждений» Р. Янофф-Бульман, адаптация О.А. Кравцовой), коэффициенты путей положительны, т.е. содержание латентной переменной соотносится с высокими значениями переменных-индикаторов.

Вторая латентная переменная (F2) содержит пути к четырем индикаторам, относящимся к системе профессионально-важных качеств будущих психологов, мотивационному и ценностно-смысловому компонентам профессионального становления. Эти поведенческие индикаторы ненаблюдаемой детерминанты успешности профессионального становления следующие: рефлексивность (суммарный балл опросника рефлексивности А.В. Карпова), коэффициент пути при спецификации модели предполагался положительным; мотив самооценки волевого усилия (субшкала опросника «Уровень притязаний»), рассчитанный на основе структурных уравнений коэффициент пути отрицателен, содержание латентной переменной соотносится с низкими значениями переменной-индикатора; один

из аспектов психологического благополучия личности – самопринятие (показатели шкалы «Самопринятие» опросника психологического благополучия личности К. Рифф), коэффициент пути от латентной переменной к этому индикатору, рассчитанный для данной модели, отрицателен – содержание латентной переменной соотносится с низкими значениями переменной-индикатора; ориентация на гедонистическое настоящее (показатель шкалы «Гедонистическое настоящее опросника временной перспективы личности ZPTI Ф. Зимбардо, адаптация А. Сырцовой, О.В. Митиной), коэффициент пути латентной переменной положителен содержание латентной переменной соотносится с высокими значениями переменной-индикатора.

Состав индикаторов и, соответственно, содержание первой латентной переменной в целом сходно с таковым в структурной модели, построенной на основе данных выборки фазы адаптации и подробно описанной выше. Экзистенциальная уверенность – убеждение в закономерности и справедливости жизненных событий, их предсказуемость (базовое убеждение об осмысленности мира), а также базовое убеждение о ценности и значимости собственной личности, ее способности управлять своей жизнью, правах пользоваться благами мира, удачливости сохраняют свое значение в содержательном наполнении первой обобщенной латентной детерминанты профессиональной успешности и в модели, построенной по эмпирическим данным студентов-психологов находящихся в фазе освоения деятельности. Между тем, в содержании детерминант успешности профессионального становления студентов-психологов в фазе адаптации и фазе освоения деятельности есть существенные различия. Они привнесены конструктом психики, поведенческий аспект которого выражается мотивом самооценки личностного потенциала. Уверенность в ценности и защищенности собственного «Я», разумности и справедливости жизнеустройства дополняется ощущением достаточности ресурсов – сил, энергии, компетентности, – для интересной и значимой деятельности. Исходя из этого,

можно определить содержание латентной детерминанты как *уверенность в собственном потенциале и его реализации* (оптимизм, связанный с самореализацией в избранной деятельности). В фазе профессионального становления студентов-психологов, связанном с освоением деятельности, образ «Я» начинает интегрироваться в структуру профессионального самопознания студентов [172]. Достижение собственного профессионализма перестает восприниматься как отдаленная перспектива; убедившись в возможностях помогающей психологической деятельности, в ходе прохождения практики и на практических учебных занятиях, на которых демонстрируются профессиональные действия, а также и в том, что отдельные элементы этой деятельности удаются и им самим, студенты испытывают энтузиазм неофита, всплеск интереса к деятельности, что закономерно отражается на их успешности.

Вторая латентная переменная F2 также частично сохраняет состав индикаторов, характерных для модели фазы адаптации (рис. 1, 2), и содержательный ракурс – ключевую роль рефлексивности. Вместе с тем содержание этой переменной противоположно экстернальности и может быть, интерпретировано как *субъектная позиция* в деятельности, по отношению к собственному развитию, взаимодействию с жизненной ситуацией.

Основу содержания латентной детерминанты, обозначенной как принятие позиции субъекта, составляет профессионально важное качество личности будущего психолога – рефлексивность. Его содержание подробно рассмотрено выше. Для интерпретации роли данного компонента представляются существенными следующие аспекты. Рефлексивность – «центральное профессионально важное качество личности, от которого зависит успешность овладения человеком профессией» [150]; системообразующий фактор профессионализма в социономических профессиях [291] проявляется как способ организации и упорядочивания собственного внутреннего пространства путем оценки собственных качеств и поведения с учетом контекста и ситуации. Рефлексия – это «важнейшая

регулятивная составляющая личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность» [151, с. 48], интегрирующее жизненный путь личности и картину мира в целом.

На основании ряда исследований убедительно показано, что рефлексия как профессионально-важное качество является результатом профессионального становления психологов (педагогов-психологов); интенсивность и сложность рефлексивных процессов возрастает от первого курса к последнему, хотя некоторые авторы сообщают о нелинейности динамики рефлексии, снижении темпов ее формирования между вторым и третьим курсами и вновь обнаруживающаяся восходящая динамика на четвертом [268]. Преобладающее в фазе адаптации «школярское» восприятие обучения вузе и собственной роли в этом процессе, мало отличающейся от школьной, в фазе освоения деятельности меняется на восприятие обучения в вузе как профессионализации. В отношении студентов к психологии смещаются ориентиры – с изучения на приобщение, более тесное увязывание профессии с собственной системой ценностей, способностями и возможностями, планами жизнеустройства [207].

Остальные индикаторы, латентной переменной также отражают ее субъектное отношение. Так, особенностью структурной модели детерминации успешности профессионального становления студентов в фазе освоения деятельности является принципиальное изменение путей, образуемых к индикатору – переменной психологического благополучия личности «Самопринятие». В структурной модели детерминации успешности профессионального становления в фазе адаптации это качество выступало одним из внешних индикаторов латентной обобщенной детерминанты ценностно-смыслового, экзистенциального регистра («фундаментальный оптимизм») и имело ресурсное, поддерживающее личность и ее позиции в мире содержание. В структурной модели фазы освоения деятельности данный индикатор связан уже не с ценностно-смысловой, а с «деятельностной», субъектной латентной переменной и его функциональная роль – регуляторная.

Выраженная субъектная позиция соотносится со сниженным показателем самопринятия. Кризис самопринятия в фазе активного освоения профессиональной деятельности выражает переход от тотальной защиты собственного «Я» к возможностям его изменения, развития, приведения в соответствие с требованиями профессии, что неизбежно сопровождается переоценкой определенных сторон собственной личности [207].

Низкий уровень мотива самооценки волевого усилия, также вносящий вклад в обобщенный субъектный конструкт-детерминанту успешности профессионального становления студентов-психологов в фазе освоения деятельности, выражает отказ от экстернального отношения к собственному обучению, мотивированного не интересом к содержанию обучения, а усердием и терпением. Анализ ковариаций «остатков» структурной модели – не объясненных моделью долей дисперсии явных переменных (дуговая стрелка на рис. 4) позволяет предположить сопряженность мотивации самопринуждения и мотивации энтузиазма. Содержательно (а также в логике структурной модели) они противопоставлены; реальная эмпирическая картина менее однозначна, чем модель: преобладают переходные и контаминированные (смешанные) варианты, в которых новообразуемое субъектное отношение к деятельности сочетается с менее зрелым и функциональным «школярским». Следует также принимать в расчет наличие студентов, которые, при серьезном и добросовестном отношении к учебе на протяжении всего периода обучения, даже после получения диплома ощущают себя неподготовленными и почти столь же далекими от психологии, как и в начале своего обучения [207].

Выраженная ориентация на гедонистическое настоящее, являющаяся также индикатором латентной субъектной детерминанты успешности профессионального становления в фазе освоения деятельности, отражает своеобразную стихийную субъектность по отношению к собственной жизненной ситуации. Ориентация на гедонистическое настоящее акцентирует активное, волюнтаристское отношение к жизни с настойчивым стремлением

«взять» от жизни «по максимуму» приятных впечатлений и переживаний. Незрелость, подобной субъектности еще раз подтверждает, что в полноценном, функциональном, социально-эффективном варианте субъектная позиция может сформироваться лишь в деятельности. Субъектное поведение в жизненной практике опирается на уже сложившуюся в деятельности субъектность.

Специфика структурной модели детерминации успешности профессионального становления в фазе освоения деятельности выражается также в наличии путей между латентными переменными-детерминантами; на других этапах профессионального становления студентов-психологов в вузе взаимовлияние латентных конструктов не обнаружено. Субъектная детерминанта успешности профессионального становления ослабляет влияние конструкта самоподдержки и экзистенциальной опоры (рис. 7).

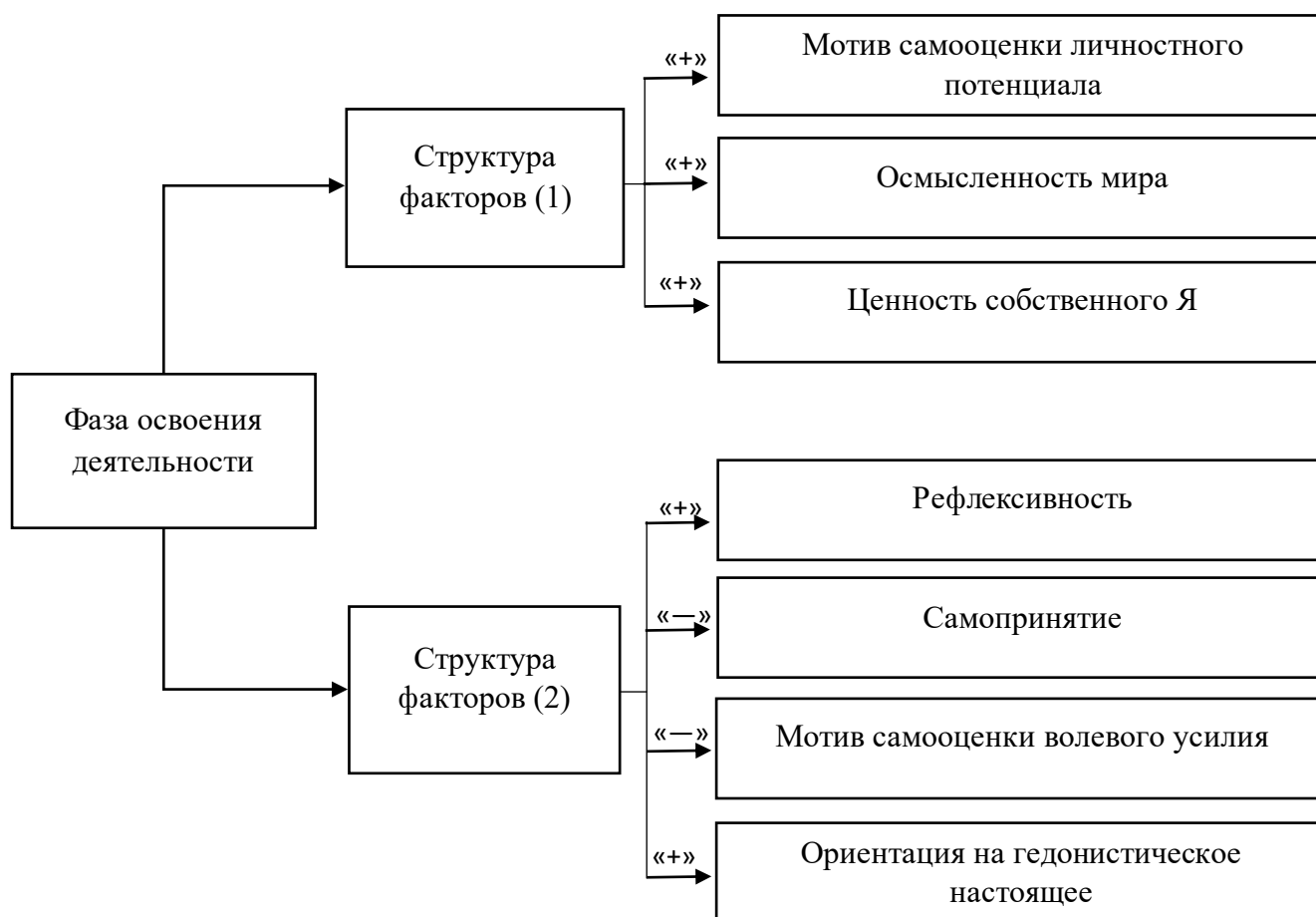


Рисунок 7 – Предикторы успешности профессионального становления студента психолога в фазе освоения деятельности

Детерминация успешности профессионального становления студентов-психологов в фазе готовности к деятельности описывается структурной моделью, представленной на рис. 5. Модель содержит два обобщенных латентных конструкта-детерминанты успешности профессионального становления, аналогично структурным моделям фазы адаптации и фазы освоения деятельности.

Первая эндогенная переменная F1 образует пути к индикаторным измеряемым переменным:

- «Ориентация на позитивное прошлое» (шкала «Позитивное прошлое» Опросника временной перспективы личности (ZTPI) Ф. Зимбардо, адаптация А. Сырцовой, О.В. Митиной). Коэффициент пути положителен, латентный конструкт содержательно соотносится с высокой выраженностью ориентации испытуемых на позитивное прошлое. Шкала «Позитивное прошлое» отражает «теплое, сентиментальное отношение к прошлому. Этот фактор характеризуется ностальгической, позитивной реконструкцией прошлого, прошлое представляется в радужном свете» [302].

- Ориентация на будущее (шкала «Будущее» опросника временной перспективы личности (ZTPI) Ф. Зимбардо, адаптация А. Сырцовой, О.В. Митиной). Коэффициент пути положителен, латентный конструкт содержательно соотносится с высокой выраженностью ориентации испытуемых на будущее. Шкала «Будущее» предполагает, что «поведение в большей степени определяется стремлениями к целям и вознаграждениям будущего. Характеризуется планированием и достижением будущих целей» [302].

- Базовое убеждение в осмысленности мира (шкала «Осмысленность мира» опросника «Шкалы базовых убеждений» Р. Янофф-Бульман, адаптация О.А. Кравцовой). Содержание шкалы выражает убеждение в справедливости мира (разумности, упорядоченности происходящего) и контролируемости (предсказуемости) событий.

Коэффициент пути положителен, интерпретируется аналогично путевым коэффициентам других индикаторов данного латентного конструкта.

Вторая ненаблюдаемая обобщенная детерминанта (F2) в структурной модели фазы готовности к деятельности образует пути к четырем переменным-индикаторам (все переменные относятся к профессионально важным качествам личности будущего психолога):

Рефлексивность (общий показатель рефлексивности личности по методике Опросник рефлексивности А.В. Карпова) [151]. Коэффициент пути положителен, содержание латентной детерминанты соотносится с высоким уровнем рефлексивности.

Эмпатические способности (показатель эмпатической тенденции по опроснику эмоциональной эмпатии (EETS) А. Мехрабиана – Н. Эпстайна, адаптация Ю. М. Орлова, Ю.Н. Емельянова) [241]. Коэффициент пути к индикатору положителен, в латентный конструкт включается высокий уровень эмпатической тенденции.

Эмоциональная устойчивость (показатель шкалы «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость» опросника «Семь качеств личности», 16-факторный опросник Кеттелла, модификация А.Г. Грецова). Коэффициент пути положителен, содержание латентной детерминанты соотносится с полюсом эмоциональной устойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость».

Склонность к подчинению-доминированию (показатель шкалы «Подчинение-доминирование» опросника «Семь качеств личности» 16-факторный опросник Кеттелла, модификация А.Г. Грецова). Коэффициент пути отрицателен, содержание латентной переменной связано с полюсом подчинения биполярной шкалы «Подчинение-доминирование».

Первая латентная переменная (см. рис. 8) имеет ценностно-смысловую природу подобно аналогичным переменным моделей предшествующих этапов, но отличается наиболее последовательной экзистенциальной содержательностью: в нем отсутствует мотивационная компонента.

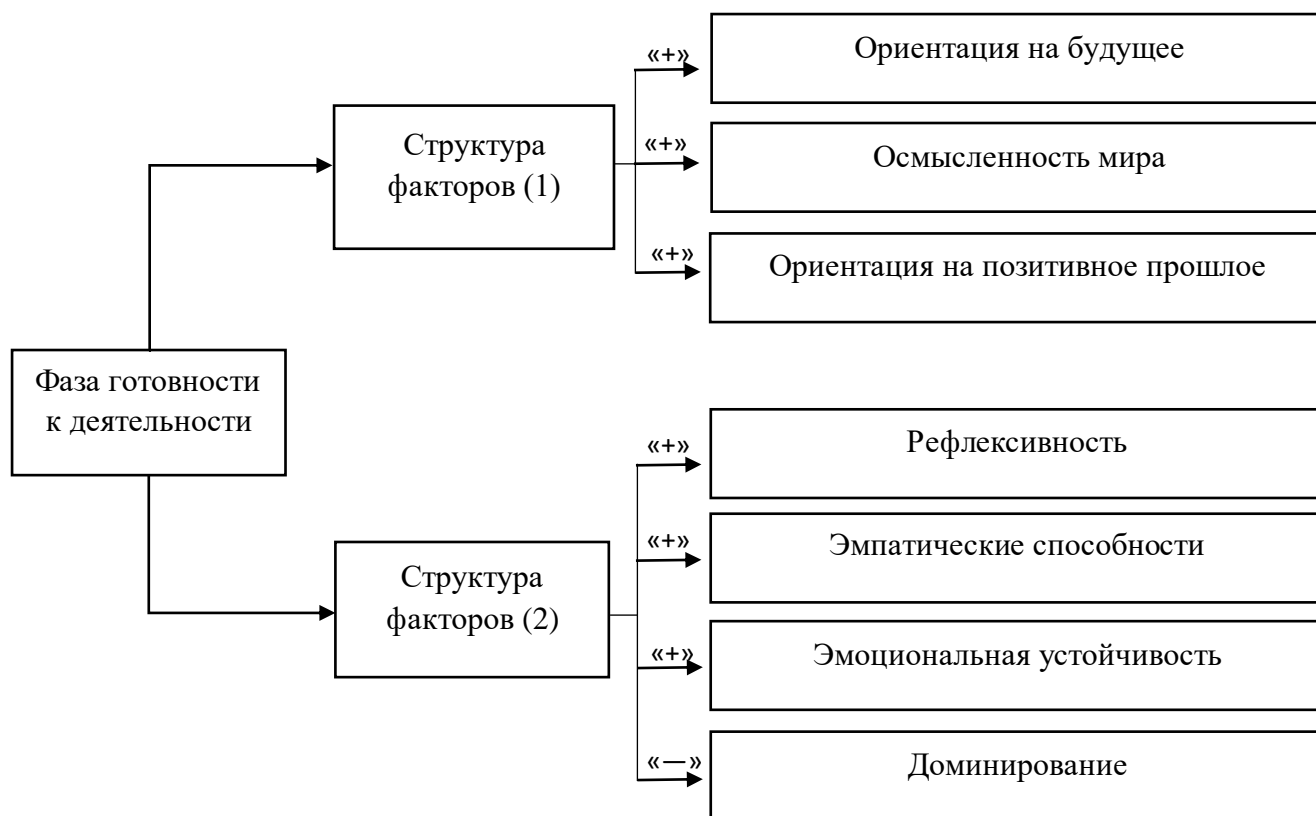


Рисунок 8 – Предикторы успешности профессионального становления студента психолога в фазе готовности к деятельности.

Ценностное отношение к прошлому, и вместе с тем устремление к будущему, его свершениям и наградам, убеждение в «правильности» мироустройства, возможности рассчитывать на получение даров судьбы в виде счастья, удачи, защищенности при надлежащем поведении, не нарушающем законы жизни, выражают идею целостности, связности, объединения всех жизненных и событийных линий в общем поле смыслов. Исходя из этих соображений, содержание данной ценностно-смысловой детерминанты можно определить как *согласие с жизнью, принятие ее* (собственной личной истории и мироустройства в целом). Эта каузальная внутренняя переменная оказывает положительное влияние на показатель успешности профессионального становления.

Подобное обобщенное восприятие жизни является профессионально направленным для психолога, поскольку среди наиболее значимых задач профессиональной деятельности, к примеру психолога-консультанта,

является побуждение клиента к расширению контекста проблемной жизненной ситуации, которое позволяет ему перейти от пассивной безнадежности к активному взаимодействию с собственным жизненным опытом, поиском не использованного потенциала текущей ситуации и перспектив ее изменения.

Вторая латентная переменная, содержание которой включает обобщение профессионально-важных качеств будущего психолога – рефлексивности, способности к эмпатии, эмоциональной устойчивости, отсутствия склонности к доминированию может быть содержательно определена как социальный *интерес, социабельность*. Осознание воздействия на других собственного поведения и производимого им впечатления (рефлексивность); эмоциональная отзывчивость, чувствительность и внимание к другим людям (эмпатия) [241]; выдержанность, реалистичность, способность следовать требованиям группы, постоянство настроений, стабильность интересов (эмоциональная устойчивость); готовность к сотрудничеству, внимательность к переживаниям других людей, отсутствие авторитарности и категоричности (отсутствие доминирования), являются качествами, определяющими успешность становления в помогающих профессиях (рис. 8).

Обобщенная структурная модель детерминации успешности профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития представлена на рисунке 9.

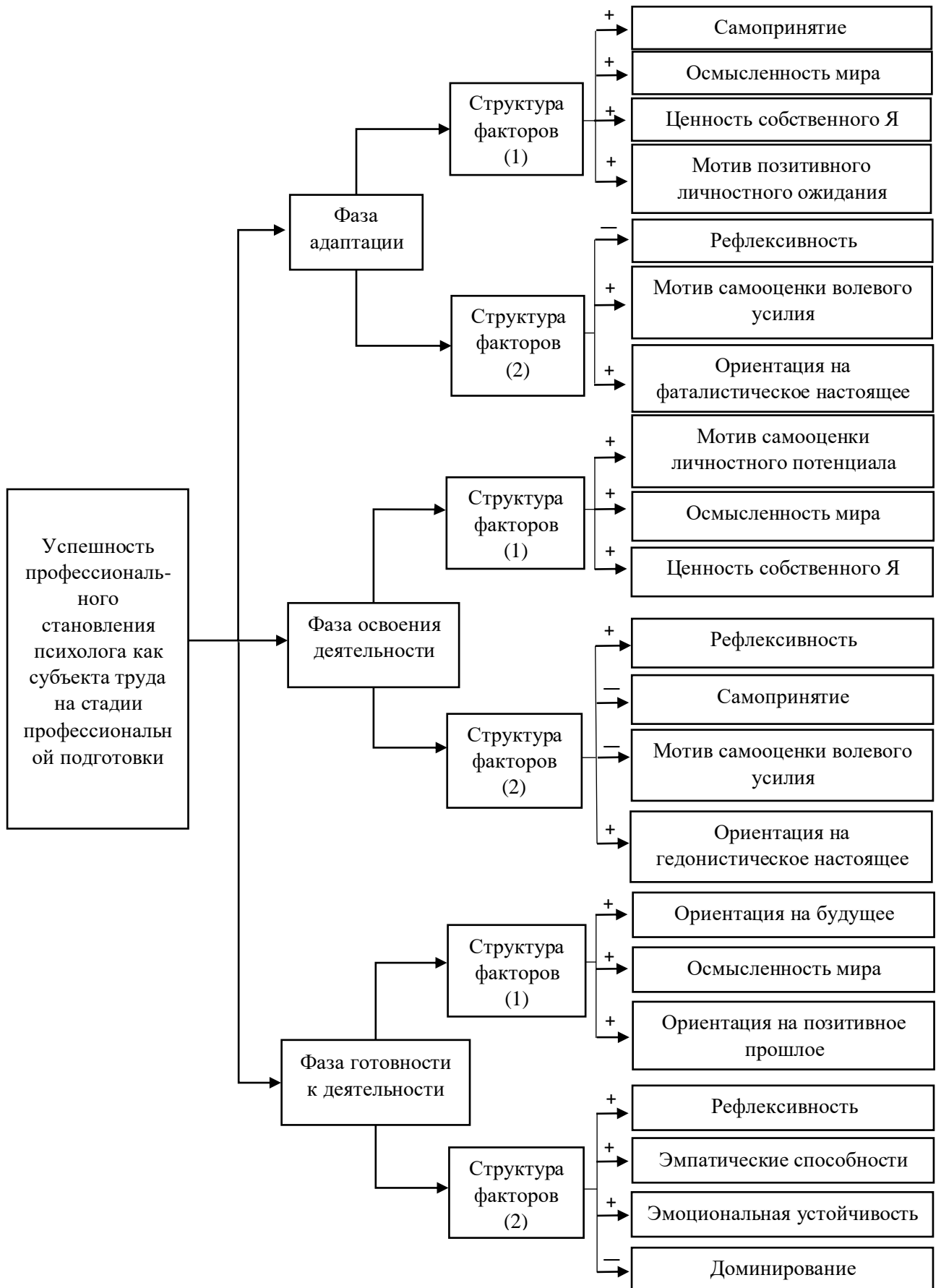


Рисунок 9 – Структурная модель детерминации успешности профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития

2.4. Системогенез компонентов психологической структуры профессионального становления психолога

Рассматривая компоненты психологической структуры профессионального становления психолога в качестве качественно определенных систем, можно проследить закономерности их системогенеза на различных фазах стадии профессиональной подготовки (Приложение Б).

Рассмотрим подобные закономерности в отношении профессионально-личностного компонента профессионального становления психолога.

Неравномерный, нелинейный характер динамики ряда профессионально-важных качеств личности студентов-психологов в процессе профессионального становления подтвержден результатами однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), а также апостериорного сравнения по критерию Уоллера-Дункана (аналог критерия Шеффе для выборок неравного объема – табл. 6).

Способность выстраивать и поддерживать положительные отношения с другими людьми как в тесном систематическом общении, так и в эпизодических контактах, является одной из составляющих предлагаемой нами модели ПВК будущего психолога. С содержательной стороны данное качество интерпретируется как социабельность, социальный интерес по Адлеру. Выраженность данного качества у студентов 1-4 курсов – в пределах популяционной нормы (4,6-5 баллов стандартной шкалы стенов, рис. 10).

Соотношение результатов по курсам обучения отражает нелинейную, U-образную динамику указанного качества в процессе формирования системы ПВК будущего специалиста в области психологии: максимальная выраженность в подвыборке первого курса со снижением к третьему и восстановлением к уровню второго курса на четвертом (рис 6).

Таблица 6 – Динамика профессионально-важных качеств психолога как субъекта труда в процессе профессионального становления

Профессионально важные качества	Межгрупповая сумма квадратов	Внутригрупповая сумма квадратов	Количество степеней свободы	Значение F-статистики различия групповых средних	Результаты апостериорных межгрупповых сравнений по критерию Уоллера-Дункана
Положительные отношения с другими	30,68	2490,93	3	3,333*	контраст между 1-м и 3-м курсами
Баланс аффекта	46,35	4286,5	3	2,926*	Межгрупповой контраст не подтвержден
Сдержанность-экспрессивность	41,99	4002,95	3	2,839*	контраст между 2-м и 3/4-м курсом
Эмпатические способности	171,18	15688,51	3	2,953*	контраст между 2-м и остальными курсами

* уровень значимости $p < 0,05$

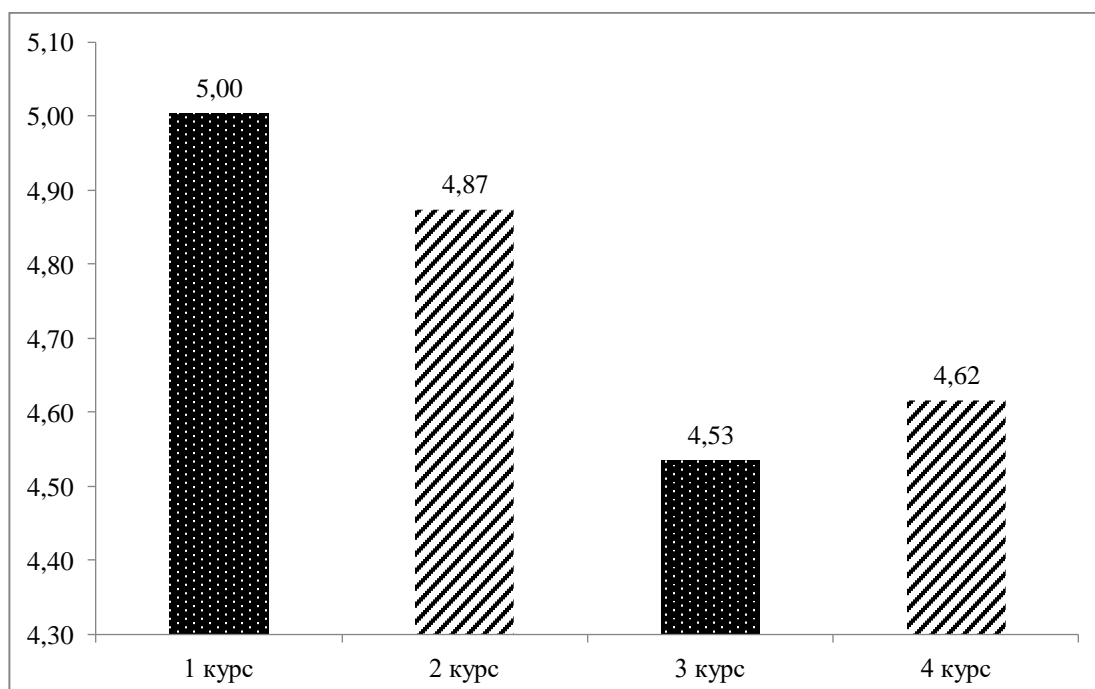


Рисунок 10 – Динамика профессионально-важного качества: Способность выстраивать и поддерживать положительные отношения с другими (различная штриховка отражает апостериорный межгрупповой контраст)

Результаты подвыборки третьего курса характеризуют кризис формирования способности устанавливать и поддерживать удовлетворяющие отношения с другими людьми. Эта способность претерпевает трансформацию из стихийно сложившейся практики взаимодействия с социальным окружением в профессиональную установку. Пересмотр стихийно найденных либо усвоенных в семье способов ладить с окружением в определенной мере неизбежен в силу возросшей рефлексии и понимания манипулятивных действий и эгоцентричных мотиваций в реакциях окружения. К третьему курсу «разочарование» в своей способности управлять собственными отношениями с окружающими достигает максимальной степени; к моменту завершения обучения студент становится более уверенным субъектом межличностных отношений, предположительно, в связи с появившимся собственным опытом выстраивания профессиональных контактов. Этот результат примечателен, поскольку свидетельствует о более эффективной профессионально-личностной подготовке студентов психологических факультетов, обучающихся в условиях ФГОС, т.е. практико-ориентированного, компетентностного подхода к формированию и оценке образовательного результата. Согласно данным К.М. Романова, межличностное мышление студентов, обучающихся психологии по классической университетской программе в знаниевой парадигме, остается обыденным, «житейско-эмпирическим» даже к концу обучения [267]. У студентов-участников нашего исследования наметившаяся к концу обучения тенденция увеличения способности выстраивать и поддерживать положительные отношения с окружающими будет в дальнейшем поддержана опытом, появляющимся по мере продвижения в профессии.

В исследовании М.В. Сизиковой на обширном материале показано, что у опытных психологов-консультантов качество и конструктивность целевого профессионального контакта с клиентом и терапевтических отношений в целом выше, чем у начинающих психологов [288]. При этом следует отметить тот факт, что успешность межличностных отношений, т.е. такая организация

«содеятельности» (преобразование внешних содействий с окружающими по желательному образцу), которая не сопровождается заметным эмоциональным напряжением [267], у профессиональных психологов существенно зависит от контекста. С субъектами профессиональных взаимодействий положительные, продуктивные и удовлетворяющие отношения складываются наиболее легко, что не определяет однозначной успешности в других контекстах человеческих отношений. Согласно наблюдениям этической комиссии Американской ассоциации психологов (АРА), во внепрофессиональной жизни, в особенности, в эмоционально значимых межличностных отношениях (детско-родительских, супружеских, партнерских), психологи сталкиваются с теми же трудностями, что и люди, далекие от психологии по роду деятельности [361].

Еще одна составляющая системы ПВК психолога – баланс аффекта, качество, которое, согласно данным ряда исследований [343; 393] является основой благополучия личности, ее готовности и способности справляться с жизненными обстоятельствами и реализовывать социальные функции, в том числе профессиональные. Данное качество отражает меру спокойствия и стабильности в противовес неуверенности и социальным страхам (рис. 11).

Показатели баланса аффекта в исследуемой выборке студентов 1-4 курсов находятся в границах 6-го и 7-го стенов, т.е. в пределах популяционной нормы, со смещением к ее верхней границе. Показатели минимальны в подвыборке второго курса (6,1 по шкале стенов) и увеличиваются к третьему-четвертому курсу с максимумом в подвыборке третьего курса (6,6 по шкале стенов).

Увеличение показателя соответствует сдвигу баланса аффекта в сторону негативных переживаний [343]. Полученные данные не дают достаточных оснований утверждать о том, что обучение психологии в практико-ориентированном формате, с приобретением клиентского опыта в учебных сессиях психотерапевтической и коррекционной работы является травмирующим фактором. В то же время работа со своими переживаниями,

самоисследование и погружение в личностную историю, а также проба собственных сил в работе с клиентскими запросами однокурсников в обучающих сессиях с супервизорской обратной связью со стороны преподавателя вынуждает к критическому переосмыслению собственной жизненной компетенции.

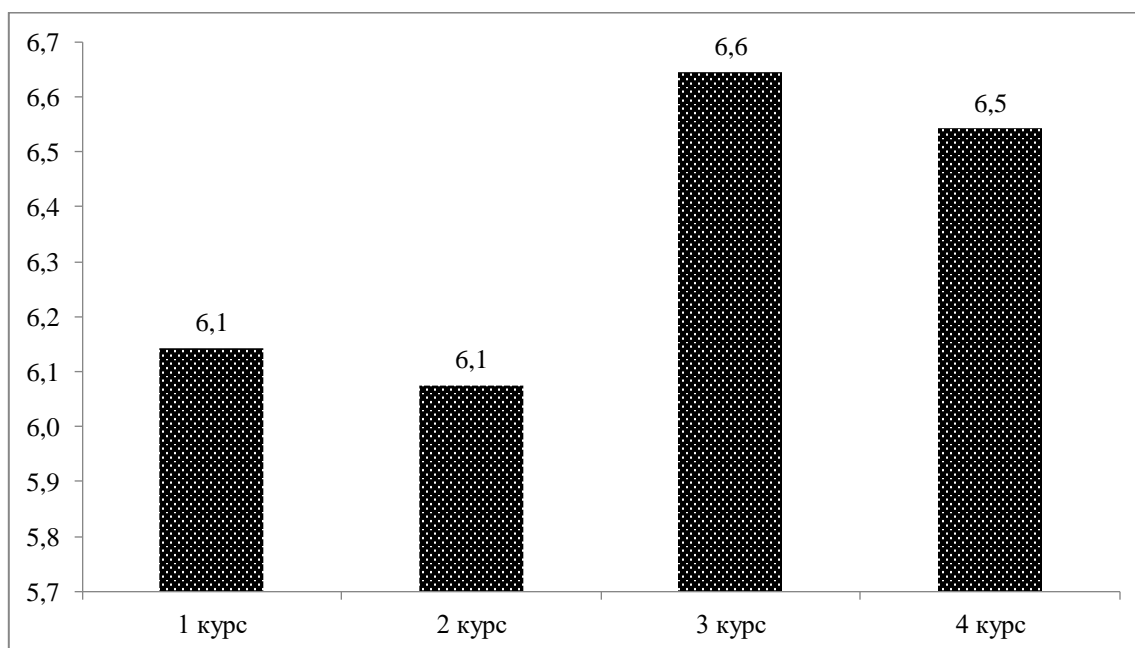


Рисунок 11 – Динамика профессионально-важного качества психолога «Баланс аффекта» на стадии профессиональной подготовки

Таким образом, намечается определенное противоречие между безусловной ценностью обучения и личностного роста посредством обращения к собственному личному материалу и необходимостью совладания с открывающейся в процессе профессионального самоисследования информацией о собственных комплексах, подавленных страхах, вытесненных травмах, ошибках в построении межличностных отношений. Этот кризис создает мотивацию для личностного роста, в частности, для личной терапии. В дальнейшем, в ходе послевузовского обучения в рамках определенного терапевтического направления уверенность и стабильность личности – позитивный баланс аффекта, – нарабатывается в личной терапии, которая во

всех терапевтических школах считается обязательной для психолога, приступающего к практической деятельности.

Эмпатические способности – одна из важнейших профессионально-специфичных составляющих модели ПВК будущего психолога. Данное качество проявляет нелинейную динамику с возрастанием к второму курсу и дальнейшим снижением к уровню первого курса (рис. 12).

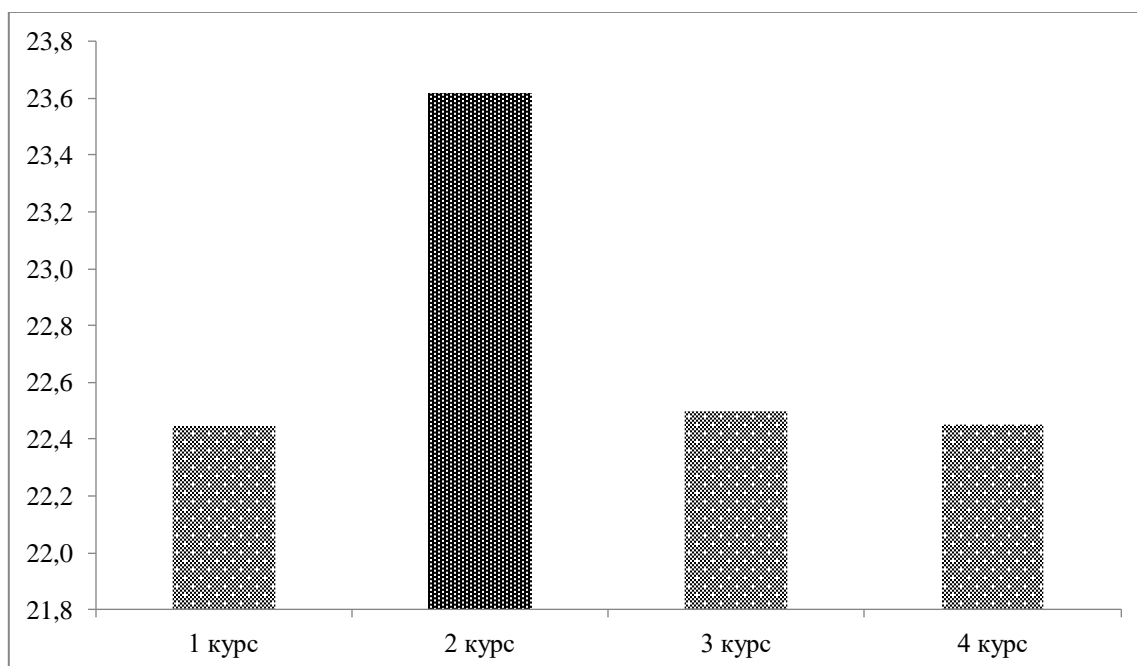


Рисунок 12 – Динамика профессионально-важного качества психологов «Эмпатические способности» на стадии профессиональной подготовки (различная штриховка отражает апостериорный межгрупповой контраст)

В исследовании М.В. Сизиковой показано, что эмпатические качества психолога как профессионально-личностный конструкт продолжает развиваться и в послевузовский период. У начинающих психологов в эмпатических процессах более выражена вовлеченность в переживания другого человека, тогда как у опытных психологов отчетливее проявляется когнитивная составляющая взаимодействия с переживаниями клиента. Психолог принимает чувства клиента при безусловно ценностном к ним отношении, в то же время сохраняя собственные границы [288, с. 106]. Ввиду этого вполне закономерны еще менее перенастроенные, не адаптированные к

задачам профессии, процессы эмпатического отражения и активность, обусловленная эмпатической мотивацией, у студентов психологических специальностей, особенно на ранних этапах обучения профессии. В то же время, даруемое профессией право (а также технологии и инструментарий) более глубокого проникновения мир чужих переживаний осознаются студентами раньше, чем другие возможности избранной ими профессии [288]. Таким образом, выявленные в нашем исследовании особенности динамики эмпатических способностей студентов могут быть объяснены исходя из качественного своеобразия этапов профессионального становления в процессе вузовского обучения будущих психологов.

Второй курс обучения соотносится с этапом овладения деятельностью, переходом от ориентировочного к операциональному уровню готовности к профессиональной деятельности по Е.В. Шпиловой [348]. Студенты второго курса уже владеют некоторыми практическими навыками (психодиагностика отдельных свойств и качеств), [68] не объединяемыми пока в целостные деятельностные циклы (формирование профессиональных функций осуществляется на последующих этапах обучения). Для студентов, овладевших этими первичными профессиональными навыками, мир переживаний других людей предстает постигаемым, и потенциально управляемым. Это усиливает интерес к людям, пока что в большей мере субъектно-объектный, далекий от зрелой профессиональной позиции.

Подтверждением могут служить приводимые Д.Ю. Грищенко [69] данные о системе мотивации выбора профессии психолога. Преобладающей осознаваемой мотивацией является решение собственных проблем за счет возможностей психологии. Не менее значимыми, особенно на ранних этапах обучения, являются неосознаваемые мотивы приобщения к психологической деятельности: компенсация депривированных потребностей, коррекции собственной психоэмоциональной сферы, удовлетворение потребности выработки более эффективных и безопасных механизмов межличностных взаимодействий [69].

Другими словами, студентам, выбравшим обучение по направлению подготовки «Психология», в значительной мере свойственно неосознаваемое стремление улучшить свое психологическое самочувствие, в том числе посредством обретения контролирующих возможностей. Немаловажным также представляется отмечаемое многими исследователями представление о психологе, основанное на мифах обыденного сознания, которое свойственно обучающимся 1-го и 2-го курсов [144; 348]. Атрибутирование личности психолога особой эмоциональной отзывчивости, готовности помогать людям, испытывающим психологические проблемы, всегда и везде («феномен спасательства»), оказывает влияние на процессы идентификации с профессией. На более старших курсах эти иллюзии осознаются и преодолеваются за счет преобладания в учебной программе 3 и особенно 4-го года обучения специализированных курсов, в ходе которых осуществляется личная проработка, активизируется рефлексия. Вполне обоснованно и заслуживает специального исследования предположение о том, что система практико-ориентированного обучения с привязкой образовательных результатов к трудовым функциям психологов-практиков, позволяет сформировать у старшекурсников (хотя бы в частичной мере) готовность к профессиональной деятельности, соответствующую уровню готовности к деятельности молодых специалистов, получивших образование в стандартах ГОСТ (рефлексивно-творческий уровень готовности к профессиональной деятельности по Е.В. Шипиловой) [348, с. 11].

Структурные характеристики формирующейся системы ПВК будущих психологов были изучены посредством факторного анализа. Применимость процедуры факторизации подтверждается критерием адекватности выборки и критерием сферичности (невырожденности корреляционной матрицы) Бартлетта (табл. 7).

Таблица 7 – Критерии адекватности данных для построения факторной модели

Курс	Объем выборки	Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина	Критерий сферичности Бартлетта (χ^2)
1 курс	258	0,709	605,13**
2 курс	159	,719	422,58**
3 курс	172	,692	466,00**
4 курс	223	,567	405,49**

** уровень значимости $p < 0,01$

В результате извлечения факторов по методу главных компонент с последующим варимакс-вращением факторных структур получены следующие результаты. В подвыборке первого курса (фаза адаптации к профессиональному обучению и первичной адаптации к профессиональной деятельности) в процессе анализа было выделено четыре фактора, объясняющие в общей сложности 66% дисперсии факторизуемых данных (табл. 8).

Таблица 8 – Процент дисперсии, объясняемый построенной факторной моделью ПВК студентов-психологов, обучающихся на 1-м курсе

Компоненты	Факторное решение после варимакс-вращения		
	Собственные значения факторов*	% объясняемой фактором дисперсии	Накопленный % объясняемой дисперсии
1	2,751	27,509	27,509
2	1,401	14,006	41,515
3	1,377	13,771	55,287
4	1,074	10,738	66,025

*В факторную модель включены факторы с собственными значениями более 1

Факторные нагрузки (вхождение переменных в факторы) в подвыборке студентов первого курса распределились следующим образом (табл. 9). Таким образом, в подвыборке 1-го курса факторная модель ПВК будущих психологов включает четыре фактора.

Первый фактор, объясняющий 27,5% дисперсии признаков, может быть определен как *фактор удовлетворенности социальными взаимодействиями*.

Переменная «Баланс аффекта» практически полностью нагружена на данный фактор (вес переменной в факторе -0,906). Другие нагруженные на данный фактор переменные Шкалы психологического благополучия К. Рифф – Самопринятие (факторный вес переменной 0,829), Положительные отношения с другими людьми (0,806), Автономия (0,705) проясняют содержательную специфику данного фактора. Положительный баланс аффекта теснее всего связан с самопринятием, и в наименьшей степени – с автономией.

Таблица 9 – Факторные нагрузки после вращения в группе студентов 1 курса

Профессионально важные качества	Извлеченные факторы			
	1	2	3	4
Баланс аффекта	-0,906			
Самопринятие	0,829			
Положительные отношения с другими людьми	0,806			
Автономия	0,705			
Уверенность - тревожность		-0,772		
Эмоциональная неустойчивость - устойчивость		0,772		
Замкнутость - общительность			0,802	
Сдержанность - экспрессивность			0,778	
Рефлексивность				0,758
Эмпатические способности				0,658

*Приведены нагрузки переменных на факторы, превышающие 0,4

Второй фактор, объясняющий 14% дисперсии признака, нагружен такими переменными как полюс уверенности биполярной шкалы «Уверенность-тревожность» и полюсом устойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость». Факторные нагрузки -0,772 и 0,772 соответственно. Данный фактор можно определить как *фактор силы личности*.

Третий фактор, объясняющий 13,8% общей дисперсии признаков, включает как высоко нагруженные переменные полюс общительности биполярной шкалы «Замкнутость – общительность» (факторная нагрузка 0,802) и полюс экспрессивности биполярной шкалы «Сдержанность –

экспрессивность» (факторная нагрузка 0,778). Третий фактор в модели ПВК первокурсников назван нами *фактором открытости и живости в общении*.

Четвертый фактор объясняет долю дисперсии в 10,7%. Этот фактор нагружен переменными рефлексивности и эмпатических способностей (величины нагрузок 0,758 и 0,658 соответственно). Это – *фактор интереса к душевному миру человека*.

Структура факторов и их вклад в проявление поведенческих индикаторов свидетельствует о преобладании факторов саморегуляционной природы (совладание с негативными переживаниями) над профессионально-инструментальными (открытость и эмоциональная живость) и профессионально-смысловыми (интерес к душевному миру человека). В целом, функциональный смысл модели ПВК студентов-первокурсников – самоподдержка.

В подвыборке второго курса факторная модель содержит три фактора, объясняющие в совокупности 57,2% общей дисперсии (табл. 10).

Таблица 10 – Процент дисперсии, объясняемый построенной факторной моделью ПВК студентов-психологов, обучающихся на 2-м курсе

Компоненты	Факторное решение после варимакс-вращения		
	Собственные значения факторов*	% объясняемой фактором дисперсии	Накопленный % объясняемой дисперсии
1	2,607	26,072	26,072
2	1,825	18,245	44,317
3	1,284	12,844	57,161

*В факторную модель включены факторы с собственными значениями более 1

Факторные нагрузки (вхождение переменных в факторы) в подвыборке студентов второго курса представлены в табл. 11.

Первый фактор объясняет 26% дисперсии признака. В данный фактор включены с высокими нагрузками (весом) следующие переменные: «Баланс аффекта» (-0,886); «Автономия» (0,844); «Самопринятие» (0,718); «Положительные отношения с другими» (0,680). Подобное вхождение

переменных определяет содержание данного фактора как *фактора самодостаточности в социальных взаимодействиях*.

Таблица 11 – Факторные нагрузки после вращения в группе студентов 2 курса

Профессионально важные качества	Извлеченные факторы		
	1	2	3
Баланс аффекта	-0,886		
Автономия	0,844		
Самопринятие	0,718		
Положительные отношения с другими людьми	0,680		
Уверенность - тревожность		0,665	
Эмоциональная неустойчивость - устойчивость		-0,660	
Замкнутость - общительность		0,623	
Сдержанность - экспрессивность		0,476	
Рефлексивность			0,752
Эмпатические способности			0,640

*Приведены нагрузки переменных на факторы, превышающие 0,4

Второй фактор объясняет 18% дисперсии признака и включает такие переменные как полюс уверенности биполярной шкалы «Уверенность-тревожность» (вес переменной в факторе 0,665); полюс устойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость» (факторная нагрузка -0,660); полюс общительности биполярной шкалы «Замкнутость-общительность» (факторная нагрузка 0,623); полюс экспрессивности биполярной шкалы «Сдержанность-экспрессивность» (факторная нагрузка 0,476). Данный фактор можно определить как *фактор лидерства*.

Третий фактор объясняет долю дисперсии в 12,8%. Этот фактор нагружен переменными рефлексивности и эмпатии (величины нагрузок 0,752 и 0,640 соответственно). Этот фактор аналогичен таковому в модели ПВК студентов-первокурсников – *фактор интереса к душевному миру человека*. (табл. 12).

Таблица 12 – Процент дисперсии, объясняемый построенной факторной моделью ПВК студентов-психологов, обучающихся на 3-м курсе

Компоненты	Факторное решение после варимакс-вращения		
	Собственные значения факторов*	% объясняемой фактором дисперсии	Накопленный % объясняемой дисперсии
1	2,632	26,317	26,317
2	1,648	16,481	42,798
3	1,424	14,244	57,041
4	1,113	11,128	68,169

*В факторную модель включены факторы с собственными значениями более 1

Модель ПВК студентов-второкурсников в отличие от аналогичной модели ПВК первокурсников, предстает как модель влияния. Эта модель уже в большей степени профессионально специфична.

Структура модели ПВК студентов третьего курса включает четыре фактора, объясняющие в общей сложности 68,2% дисперсии (табл. 12)

Факторы и связанные с ними переменные представлены в табл. 13.

Таблица 13 – Факторные нагрузки после вращения в группе студентов 3 курса

	Извлеченные факторы			
	1	2	3	4
Баланс аффекта	-0,923			
Самопринятие	0,869			
Положительные отношения с другими людьми	0,794			
Автономия	0,560			
Уверенность - тревожность		0,835		
Эмоциональная неустойчивость - устойчивость		-0,723		
Замкнутость - общительность			0,843	
Сдержанность - экспрессивность			0,815	
Эмпатические способности				0,800
Рефлексивность		0,438		-0,520

*Приведены нагрузки переменных на факторы, превышающие 0,4

Первый фактор, объясняющий 26,3% дисперсии, содержит переменные «Баланс аффекта» (факторный вес переменной -0,923); «Самопринятие»

(факторный вес 0,869); «Положительные отношения с другими людьми» (факторный вес 0,794); «Автономия» (факторный вес 0,560). Содержание фактора – *Удовлетворенность социальными взаимодействиями*.

Второй фактор включает следующие переменные: полюс тревожности биполярной шкалы «Уверенность – тревожность» (факторный вес переменной 0,835); полюс эмоциональной неустойчивости биполярной шкалы Эмоциональная неустойчивость-устойчивость (факторный вес переменной - 0,723) и переменную «Рефлексивность» (вес переменной в факторе 0,438). Этот фактор, объясняющий 16,5% дисперсии признаков, определяется нами как *фактор осознания профессиональной ответственности* (напряжение в связи с необходимостью мгновенно и безошибочно реагировать в профессиональных ситуациях).

Следующий, третий фактор, объясняющий 14,2% дисперсии содержит две переменные – полюс общительности биполярной шкалы «Замкнутость-общительность» (вес переменной в факторе 0,835) и полюс экспрессивности биполярной шкалы «Сдержанность-экспрессивность» (вес переменной в факторе 0,815). Данный фактор можно интерпретировать как *легкость в общении*.

Четвертый фактор включает переменные эмпатических способностей и рефлексивности с весами 0,800 и -0,520. Содержательно этот фактор определен нами как *фактор межличностных границ*. Факторная модель ПВК, построенная на основании данных диагностики студентов третьего курса, объединяет ресурсы и риски, и представляет собой модель совладания.

ПВК студентов четвертого курса с точки зрения структуры описывается факторной моделью с четырьмя факторами, объясняющими 61,3% дисперсии (табл. 14). Факторные нагрузки в подвыборке студентов четвертого первого курса распределились следующим образом (табл. 15). Состав факторов во многом схож с рассмотренной моделью ПВК студентов третьего курса, в то же время имеют место существенные отличия. Первый фактор, объясняющий 24% дисперсии, имеет то же содержание, что и первый фактор в модели ПВК

студентов других курсов – *фактор удовлетворенности социальными взаимодействиями*. Данный фактор представлен переменными «Баланс аффекта» (факторный вес переменной -0,925); «Самопринятие» (факторный вес 0,767); «Положительные отношения с другими людьми» (факторный вес 0,747); «Автономия» (факторный вес 0,609).

Таблица 14 – Процент дисперсии, объясняемый построенной факторной моделью ПВК студентов-психологов, обучающихся на 4-м курсе

Компоненты	Факторное решение после варимакс-вращения		
	Собственные значения факторов*	% объясняемой фактором дисперсии	Накопленный % объясняемой дисперсии
1	2,400	24,00	24,00
2	1,306	13,06	37,06
3	1,232	12,32	49,38
4	1,188	11,88	61,27

*В факторную модель включены факторы с собственными значениями более 1

Таблица 15 – Факторные нагрузки после вращения в группе студентов 4 курса

Профессионально важные качества	Извлеченные факторы			
	1	2	3	4
Баланс аффекта	-0,925			
Самопринятие	0,767			
Положительные отношения с другими людьми	0,747			
Автономия	0,619			
Сдержанность-экспрессивность		0,669		
Замкнутость-общительность		0,649		
Уверенность-тревожность			0,876	
Эмоциональная неустойчивость-устойчивость		0,494	-0,601	
Эмпатические способности				0,756
Рефлексивность				0,730

*Приведены нагрузки переменных на факторы, превышающие 0,4

Вторым по значимости и величине объясняемой дисперсии (13%) в данной модели, в отличие модели ПВК студентов предыдущего, третьего курса, является фактор, объединяющий профессионально специфичные и ресурсные для успешной работы психолога качества: полюс экспрессивности

биполярной шкалы сдержанность-экспрессивность (нагрузка переменной на фактор 0,669); полюс общительности биполярной шкалы «Замкнутость-общительность» (факторная нагрузка данной переменной 0,649) и полюса эмоциональной устойчивости биполярной шкалы модифицированного А.Г. Грецовым 16-факторного личностного опросника Кеттелла «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость» (вес переменной в факторе 0,495). Данный фактор мы определяем как *фактор благоприятного общения*.

Третий фактор, несколько менее значимый в рассматриваемой факторной модели ПВК студентов четвертого курса (12,3% объясняемой дисперсии), содержит две переменных: полюс тревожности биполярной шкалы «Уверенность-тревожность» (факторный вес 0,876) и полюс эмоциональной неустойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость» (факторный вес -0,601). Данный фактор содержательно определяется, близко к таковому в модели ПВК студентов третьего курса – *фактор «бремени профессиональной ответственности»*, необходимость управлять чувствами и поведением.

Четвертый фактор в модели ПВК студентов четвертого курса объясняет 11,9% дисперсии и включает переменные эмпатических способностей (нагрузка переменной на фактор 0,756) и рефлексивности (нагрузка переменной на фактор 0,730). Это фактор профессионально-смысловой подструктуры ПВК, уже известный по предыдущим моделям – *фактор интереса к душевному миру человека*, причем в данном случае акцент интереса – мир переживаний других людей (переменная «эмпатические способности теснее связана с фактором, нежели переменная «рефлексивность»). В факторных моделях ПВК студентов 1 и 2-го курсов аналогичный по составу переменных фактор интереса к переживаниям других людей и своим собственным акцентирован преобладанием интереса к собственным переживаниям. Таким образом, факторная модель ПВК студентов выпускного курса является наиболее профессионально-специфичной в своей структуре, это – модель психологической готовности к профессиональной деятельности с ведущими в

ее структурной организации факторами психологического благополучия, коммуникабельности, чувствительности к ситуации и благожелательного интереса к чувствам людей.

***Динамика рефлексивно-эмпатических свойств
в процессе профессионального становления психолога
на стадии профессиональной подготовки***

Для выявления взаимосвязи между профессионально-важными личностными качествами психолога как субъекта труда (эмпатические и рефлексивные способности) и ресурсом устойчивости личности в профессии – степенью психологического благополучия на различных этапах профессиональной подготовки было проведено исследование (Приложение В)

Динамика показателей эмпатических способностей, рефлексивности и психологического благополучия по годам обучения в вузе подтвердилась в отношении двух из трех исследуемых переменных (табл. 16).

Таблица 16 – Результаты однофакторного дисперсионного анализа показателей эмпатической тенденции

	Групповые средние по курсам обучения	Межгрупповая сумма квадратов MS	Внутригрупповая сумма квадратов SS	Статистика критерия F $df=3$
Показатель эмпатической тенденции	22,44 23,74 22,39 22,44	218,15	15641,54	3,775*
Шкала опросника психологического благополучия личности «Позитивные отношения с другими»	5,00 4,89 4,51 4,61	33,36	2488,24	3,628*

*Различия групповых средних значимы на уровне $<0,05$

Проявление эмпатической тенденции в подвыборке второкурсников достигает наибольшего значения среди всех остальных курсов обучения -23,74

балла. Различия групповых средних по курсам обучения подтверждены результатами однофакторного дисперсионного анализа (One-Way ANOVA). Значение статистики критерия Фишера $F=3,78$ $df=3$.

Обнаружены также достоверные различия в средних по шкале психологического благополучия «Позитивные отношения с другими». Значение статистики критерия Фишера $F=3,78$ $df=3$. Среднее по подвыборке студентов первого курса наибольшее в выборке – 5,0 стена. Результаты дисперсионного анализа представлены в табл. 16.

Межгрупповых различий средних по показателю рефлексивности статистически достоверного уровня не выявлено.

Результаты попарных апостериорных сравнений группы второго курса со всеми остальными исследуемыми группами по критерию Уоллера-Дункана (аналог критерия Шеффе для межгрупповых сравнений при неравных размерах групп) достоверны ($p<0,05$). Для показателей шкале психологического благополучия «Позитивные отношения с другими» выявлен (по критерию Уоллера-Дункана) межгрупповой контраст показателей первого и четвертого курсов на уровне значимости $p<0,05$.

Были также подвергнуты анализу соотношения качественных уровней проявления эмпатической тенденции (очень низкий, низкий, средний, высокий); рефлексивности (низкий 1-3 стена, средний 4-7 стенов, высокий 8-10 стенов), общего показателя и показателей отдельных шкал психологического благополучия. Соотношение уровней эмпатической тенденции изменяется в процессе профессионально-личностного становления будущих психологов. Из обучающихся первого курса, принимавших участие в исследовании, очень низкий уровень проявления эмпатической тенденции имеют 7,4%, низкий уровень диагностирован у 38,4% респондентов, средний уровень проявления эмпатической тенденции наблюдается у 46,1% испытуемых и высокий уровень выявлен у 8,1% первокурсников.

Распределение качественных уровней эмпатической тенденции в подвыборке студентов второго курса (от очень низкого к высокому)

составляет, соответственно, 6,9%, 44,0%, 43,4% и 5,7% и является в целом схожим с таковым у первокурсников, с тем лишь отличием, что низкий уровень проявления эмпатической тенденции встречается реже, как и высокий уровень. Эта тенденция сохраняется в подвыборке третьекурсников – будущих психологов: частота встречаемости высокого уровня проявления эмпатической тенденции (3,5%) еще ниже, чем в подвыборке второкурсников, и является самой низкой в выборке. Распределение уровней проявления эмпатической тенденции у студентов четвертого курса характеризуется наибольшей в выборке частотой встречаемости очень низкого и высокого уровней проявления эмпатической тенденции (13,2% и 10,1%).

Соотношение уровней проявления эмпатической тенденции у студентов третьего курса является контрастным в сопоставлении с распределением уровней выраженности эмпатии у первокурсников в отношении предельных значений – очень низкого и высокого (рисунок 13).

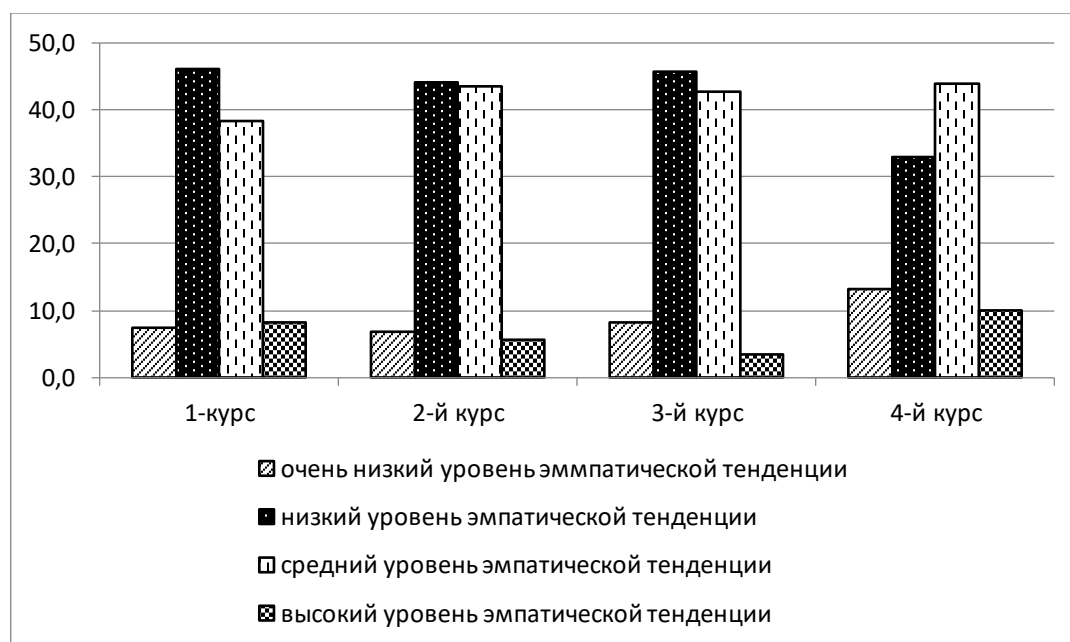


Рисунок 13 – Динамика уровней эмпатических способностей студентов-психологов по годам обучения

Смещение показателей в сторону низких значений относительно норм теста согласуется с результатами других исследований. Результаты экспресс-

метаанализа данных, опубликованных в 2003-2016 гг., рандомизированная выборка 4-х исследований – диссертационных работ и статей научной периодики позволяет утверждать о сходной тенденции снижения уровня эмпатии у студентов психологических специальностей. О.Б. Хлебодарова приводит следующие данные по выборке 100 студентов факультетов психологии нескольких российских вузов: заниженный и низкий уровни эмпатии выявлены у 46% студентов [326, с. 437]. В исследовании Н.А. Щербаковой в выборке, включающей 300 студентов психологических факультетов, у 53% респондентов диагностирован сниженный и низкий уровень эмпатии [352]. В исследовании Х.А. Зайтметова (сведения об объеме выборки не приводятся) 51,7% студентов показали по результатам тестирования низкий и очень низкий уровень эмпатии. В исследовании Т.А. Шиловой и Г.В. Харитоновой очень низкий и низкий уровень эмпатии выявлен у 51,6% студентов – будущих педагогов-психологов [347]. Усиление прагматической позиции в межличностном общении как результат влияния идеологии индивидуализма, низкий приоритет духовных связей между людьми в сравнении с ценностью власти и успеха наиболее отчетливо проявляется у представителей поколений [34], не имеющих собственного опыта и ориентирующегося на тиражируемые масс-культурой образцы «компетентного потребителя». Таким образом, снижение уровня эмпатических проявлений у студентов, в т.ч. и тех, кто выбрал обучение социологической профессии, можно предположительно считать когортной тенденцией.

Статистическая достоверность динамики в распределении уровней проявления эмпатической тенденции по годам обучения в вузе подтверждена на основе анализа частот (статистика хи-квадрат). Достоверность изменений проявления высокого уровня эмпатической тенденции по критерию χ^2 подтверждена на уровне значимости $p < 0,05$ (табл. 17). Сравнение пропорций по столбцам дает аналогичный результат: пропорции столбца таблицы частот встречаемости высокого уровня эмпатической тенденции по

критерию z с поправкой на непрерывность Бонферрони отличаются на уровне значимости менее 0,05. Таким образом, динамика эмпатической тенденции студентов-будущих психологов по годам обучения имеет парциальный (по уровням) и, в общем случае, нелинейный характер: (распределение по годам обучения относительной частоты встречаемости высокого уровня эмпатии U-образной формы). Нелинейная форма тренда выявляется и в распределении показателей рефлексивности по качественным уровням – низкому, высокому, среднему (рис. 14). Средний уровень встречается с большей относительной частотой в сравнении остальными в подвыборке второго курса, высокий – в подвыборке третьего курса. Достоверность различия распределений указанных уровней по годам обучения в вузе подтверждена на основании частотного анализа по критерию хи-квадрат и z -критерию различий пропорций в выборках при значимости $p < 0,05$ (табл. 17).

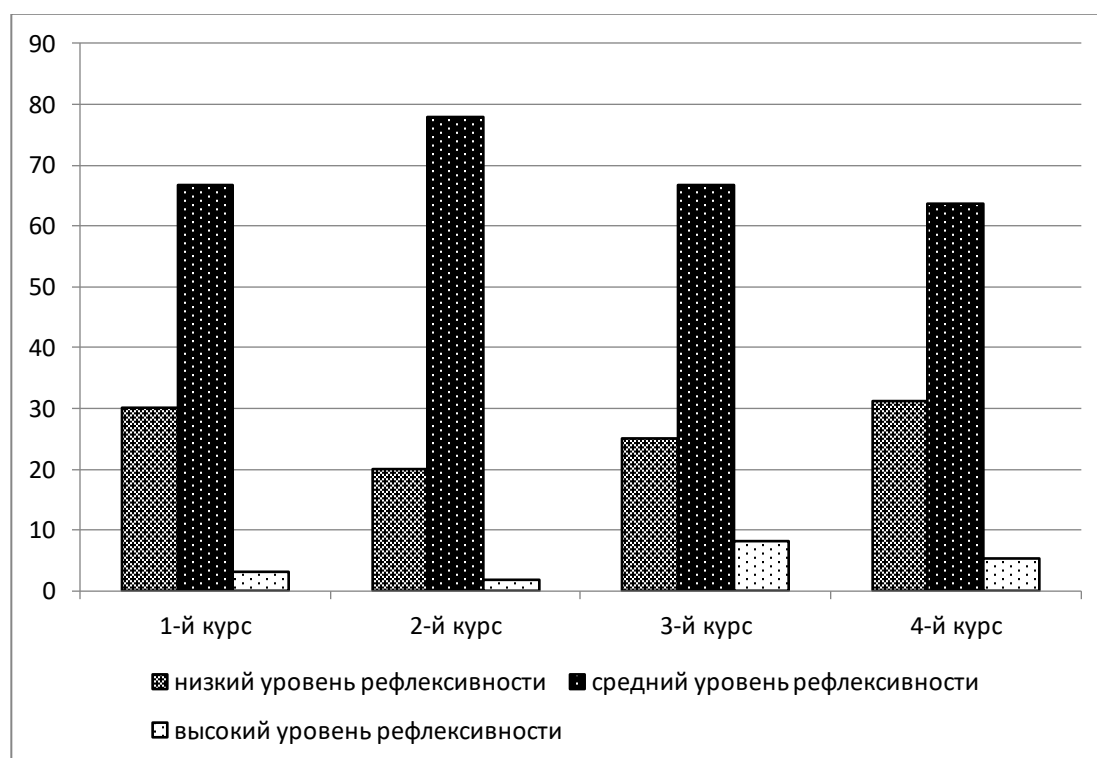


Рисунок 14 – Динамика уровней рефлексивности студентов-психологов по годам обучения

Распределение качественных уровней интегрального показателя психологического благополучия студентов-психологов по четырем курсам обучения (рис. 15) не обнаруживает статистически достоверных различий.

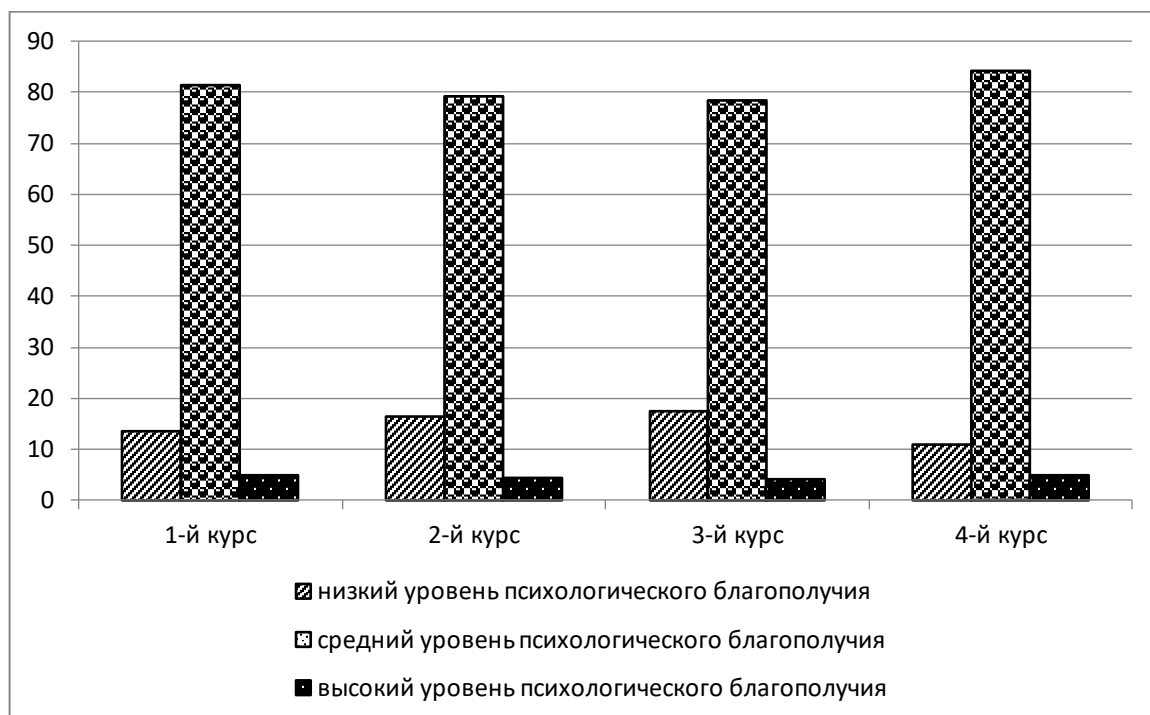


Рисунок 15 – Динамика уровней интегральной оценки психологического благополучия студентов-психологов по годам обучения

Таблица 17 – Результаты статистического сравнения частот встречаемости уровней проявления эмпатической тенденции по годам обучения по критерию χ^2

	1 курс (%)	2-й курс (%)	3-й курс (%)	4-й курс (%)	Значение статистики критерия χ^2 $df=2$
Высокий уровень эмпатической тенденции	8,1%	5,7%	3,5%	10,1%	8,19*
Средний уровень рефлексивности	66,7%	78%	66,7%	63,6%	9,67*
Высокий уровень рефлексивности	3,1%	1,9%	8,2%	5,3%	9,35*

*Различия между эмпирическими распределениями достоверны на уровне значимости $p < 0,05$

Анализ взаимосвязи рефлексивно-эмпатических качеств с последующей оценкой их динамики в соотношении с показателями психологического

благополучия на основе вычисления линейных корреляций по Пирсону выявил следующие результаты. Между показателем эмпатической тенденции по методике определения эмпатических способностей А. Мехрабиена и Н. Эпштейна и показателем шкалы «Автономия» опросника психологического благополучия К. Риффа в адаптации Т.Д. Шевеленковой в подвыборке студентов 1 курса обнаружена корреляционная связь, $r=-0,161$, точный уровень значимости $p=0,011$. В группе 3-го курса выявлены две статистически достоверные взаимосвязи, образуемые показателем рефлексивности по опроснику А.В. Карпова со шкалами Опросника психологического благополучия: со шкалой «Положительные отношения с другими» и шкалой «Самопринятие» ($r=-0,151$, точный уровень значимости $p=0,047$). В группе студентов 4-го курса статистически значимый уровень имеет взаимосвязь эмпатических способностей и рефлексивности ($r=-0,152$, точный уровень значимости $p=0,047$) (табл. 18).

Таблица 18 – Взаимосвязи рефлексивно-эмпатических качеств и показателей психологического благополучия по курсам обучения

Курс обучения	Коррелирующие переменные	Коэффициент корреляции Пирсона
1	Показатель эмпатической тенденции шкалы «Автономия» Опросника психологического благополучия	-0,161*
3	Показатель рефлексивности шкалы «Положительные отношения с другими» Опросника психологического благополучия	-0,158*
3	Показатель рефлексивности шкалы «Самопринятие» Опросника психологического благополучия	-0,151*
4	Показатель эмпатической тенденции Показатель рефлексивности	0,152*

*Корреляционная связь значима на уровне $p < 0,05$

Содержательные итоги проведенного исследования в целом согласуются с данными авторов, обнаруживших специфичную логику развития рефлексивно-эмпатических способностей в процессе профессионально-личностного становления студентов психологических

факультетов. Ситуация развития студентов-психологов предполагает трансформацию рефлексии и эмпатии как способностей обыденного познания чужой и собственной психической реальности («житейский» формат указанных качеств по Л.Г. Шермазян [344]) в профессиональный. Профессионализация эмпатии, выражающаяся в ее переструктурирование и функциональной перенастройке [40], приводит к принципиальному обновлению этой личностной способности, ее функциональной роли и места в системе профессионально-личностных качеств практикующего психолога. Фактически, речь идет о профессиональном новообразовании, необходимом для успешной деятельности. Процесс формирования указанного новообразования закономерно предполагает наличие сензитивного периода, а также кризиса, отражающего момент утраты функциональности качества в его прежнем виде, и недостаточной пока функциональности обновленной личностной способности. Г.Е. Шibaева определила временные рамки сензитивного периода формирования эмпатии вторым годом обучения в вузе, а кризисный период – третьим [346]. В нашем исследовании также прослеживается тенденция согласованности в проявлении эмпатических и рефлексивных способностей наиболее отчетливая к четвертому курсу. Эта взаимосвязь, косвенно указывает на взаимоподдержку рефлексии и эмпатии и появляется, когда оба качества приближаются к профессиональному формату. Эмпатия как стихийный процесс определенным образом противопоставлена рефлексии. Рефлексия «выступает как процесс преобразования стереотипов опыта» [248], а эмпатия напротив, представляет собой стереотип опыта. Эмпатия в профессионально организованной эмоциональной коммуникации психолога является осознаваемым ресурсом и инструментом деятельности; сохранение «житейского» содержания эмпатических процессов у субъектов профессиональной деятельности в области психологической помощи увеличивает риск профессионального выгорания [153].

В качестве общей тенденции результаты нашего исследования констатируют увеличение эмпатических способностей у студентов второго

курса в сравнении со всеми остальными годами обучения как более ранними, так и последующими. Детальный же анализ по качественным уровням проявления эмпатических способностей уточняет картину. Возрастание абсолютного показателя выраженности эмпатических способностей у второкурсников обусловлено уменьшением индивидуальной вариативности показателей за счет снижения частоты встречаемости крайних уровней – очень низкого и высокого, прежде всего – высокого. Следует отметить принципиальное содержательное различие между уровнями эмпатии, определяемое ими позиционирование индивида в системе «Я-другие». Высокий уровень эмпатии определяет особую значимость переживаний других; в поведенческом аспекте зачастую – приоритет ценности переживаний, окружающих и соответствующее жертвенное поведение. Подобная позиция характеризуется гипертрофированной социальностью, сильной эмоциональной зависимостью от других. Выявленная на основе корреляционного анализа согласованность высоких показателей эмпатической тенденции с низкими значениями автономии (самодостаточности в переживаниях и поведении, способности отделить свои чувства от чувств других людей) у первокурсников подтверждает обыденное, «житейское» содержание эмпатийных процессов на начальном этапе обучения. У студентов первого курса эмпатийные процессы не сопрягаются с рефлексией, представляя, по-видимому, не рефлекслируемую синхронность с переживаниями окружающих, т.е. представляет «стереотип опыта». Не связана эмпатическая тенденция и с психологическим благополучием в его различных проявлениях – позитивных отношениях с окружающими, способностью управлять средой, личностным ростом, наличием целей в жизни, самопринятием (за исключением автономии, о чем речь шла выше). Психологическое благополучие интерпретируется также как личностная зрелость [45]. Таким образом, у первокурсников – будущих психологов эмпатия соотносится с определенной незрелостью личности, ее неустойчивостью по отношению к эмоциональному давлению со стороны

окружающих. Подобное содержание эмпатии нефункционально в качестве профессиональной способности. Необходима трансформация эмпатийных процессов, более тесное увязывание ее с другими процессами и конструктами, значимыми для успешной профессиональной деятельности, превращение стихийного процесса в системное функционирование [153]. Происходит это как показывает наше исследование, к четвертому курсу, когда эмпатийная тенденция уже сопрягается с рефлексией, образуется единый рефлексивно-эмпатический процесс. К четвертому курсу вновь повышается частота встречаемости высокого уровня эмпатических способностей. Учитывая произошедшую «профессионализацию» эмпатической тенденции личности, можно предположить, что часть студентов на четвертом курсе уже осознанно подготовлена к выбору направлений профессиональной деятельности, включающей взаимодействие с контингентом, особо неблагополучным в эмоциональном и социальном плане – деятельность психологов детских домов, приютов, центров социальной помощи, кризисных центров, коррекционных школ и интернатов и т.д.

Третий курс обучения считается кризисным для студентов практически любых специальностей обучения. Этот вопрос достаточно подробно изучен, в том числе и в отношении студентов психологических специальностей [344]. Наше исследование вносит ряд уточнений, позволяющих прояснить логику профессионализации эмпатии и рефлексии в ходе освоения в вузе основ психологической науки и формирования профессиональных умений. В этом отношении примечательны обе выявленные нами взаимосвязи рефлексивности с проявлениями психологического благополучия. Оба соотношения носят обратный характер: возрастание рефлексивности соответствует менее выраженному проявлению способности к позитивным отношениям к другим и низкими показателями самопринятия. Возросшая способность к рефлексивному познанию и оценке межличностных процессов «открывает» студенту манипулятивное содержание некоторых из устоявшихся эмоциональных связей с окружающими, незрелость и не

функциональность этих связей для его развития. Студенты-третьекурсники, уже более активно, в сравнении со студентами 1 и 2 курсов, включенные в профессиональный дискурс (тренинги, практические семинары, тренинги и т.д.), переосмысливают в критическом ключе собственные межличностные контакты. В дальнейшем ситуация выравнивается: четверокурсники испытывают ценность взаимодействий с окружающими. Основное содержание «кризиса третьего курса» – кризис формирования профессиональной идентичности. У студентов-психологов острее, чем у обучающихся иных специальностей вуза, проявляются трудности, связанные с профессиональной идентичности, сомнения в собственном праве называть и считать себя психологом, стать к моменту окончания вуза «настоящим психологом» и с уверенностью предлагать на рынке труда свои профессиональные услуги. Возрастает протест против осознаваемой беспомощности в профессии, сохраняющейся и на предпоследнем курсе обучения. В то же время идентификация с профессиональной деятельностью, вызывающей неоднозначное отношение в обществе в смысле ее полезности, рисков и т.д. складывается для личности непросто. Более отчетливо сформированные способности к рефлексии обостряют конфликт самопринятия. Согласно нашим данным, второй, и в особенности третий курс обучения являются сензитивным периодом для профессионализации рефлексии.

Динамика мотивационного компонента профессионального становления психолога в разных фазах профессиональной подготовки

Мотивационный компонент профессионального становления представлен диспозицией мотивов деятельности и отношения к ней. В соответствии с целями данного исследования, испытуемым предлагалось оценивать побудительные основы типичных задач своей деятельности (учебных задач) и отношение к этой деятельности.

По мере профессионального становления в процессе вузовского обучения диспозиция мотивов (структура ведущих, преобладающих мотивов) значимо не изменяется, что подтверждается данными дисперсионного анализа. При этом мотивация, оцениваемая в контексте профессионально-важных личностных качеств, проявляет специфику, обусловленную этапом профессионального становления (Приложение Г).

При различных сочетаниях этапов профессионального становления будущего психолога с уровнем профессионально-важных качеств личности изменяется характер проявления мотивации (выраженность мотивов деятельности и мотивов отношения). Неслучайный характер указанных изменений мотивационного компонента профессионального становления в зависимости от личностного компонента по этапам профессионального становления подтверждается данными многофакторного дисперсионного анализа – табл. 19.

Таблица 19 – Влияние личностного компонента и этапа профессиональной подготовки на мотивационный компонент профессионального становления психолога

Целевые переменные дисперсионного анализа	Взаимодействие личностных факторов с фактором динамики профессионального становления	MS	df	Значение F-статистики различия средних	Оценка размера эффекта η^2
Познавательный мотив	«Замкнутость – общительность» *этапы профессионального становления	39,97	4	1,396	0,007
	«Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» *этапы профессионального становления	55,226	4	1,930	0,009
	«Склонность к подчинению – к доминированию» *этапы профессионального становления	36,143	4	1,258	0,006

	«Сдержанность – экспрессивность» *этапы профессионального становления	12,358	4	0,428	0,002
	«Робость – смелость» *этапы профессионального становления	32,516	4	1,134	0,006
	«Доверчивость – подозрительность» *этапы профессионального становления	27,483	4	0,961	0,005
	«Уверенность в себе – тревожность» *этапы профессионального становления	18,019	4	0,625	0,003
состоятельный мотив	«Замкнутость – общительность» *этапы профессионального становления	2,552	4	0,990	0,000
	«Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» *этапы профессионального становления	48,241	4	1,422	0,007
	«Склонность к подчинению – к доминированию» *этапы профессионального становления	14,180	4	0,415	0,002
	«Сдержанность – экспрессивность» *этапы профессионального становления	8,074	4	0,236	0,001
	«Робость – смелость» *этапы профессионального становления	121,721	4	3,630**	0,018
	«Доверчивость – подозрительность» *этапы профессионального становления	35,036	4	1,027	0,005
	«Уверенность в себе – тревожность» *этапы	55,211	4	1,623	0,008

	профессионального становления				
мотив достижения успеха	«Замкнутость – общительность» *этапы профессионального становления	14,076	4	0,350	0,002
	«Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» *этапы профессионального становления	40,461	4	1,010	0,005
	«Склонность к подчинению – к доминированию» *этапы профессионального становления	31,896	4	0,794	0,004
	«Сдержанность – экспрессивность» *этапы профессионального становления	45,431	4	1,132	0,006
	«Робость – смелость» *этапы профессионального становления	25,364	4	0,631	0,003
	«Доверчивость – подозрительность» *этапы профессионального становления	48,182	4	1,201	0,006
	«Уверенность в себе – тревожность» *этапы профессионального становления	43,993	4	1,097	0,005
внутренний мотив	«Замкнутость – общительность» *этапы профессионального становления	41,135	4	0,839	0,004
	«Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» *этапы профессионального становления	32,178	4	0,658	0,003
	«Склонность к подчинению – к доминированию» *этапы	45,362	4	0,926	0,005

	профессионального становления				
	«Сдержанность – экспрессивность» *этапы профессионального становления	59,058	4	1,207	0,006
	«Робость – смелость» *этапы профессионального становления	41,235	4	0,840	0,004
	«Доверчивость – подозрительность» *этапы профессионального становления	29,817	4	0,615	0,003
	«Уверенность в себе – тревожность» *этапы профессионального становления	49,298	4	1,007	0,005
мотив значения результатов	«Замкнутость – общительность» *этапы профессионального становления	6,463	4	0,345	0,002
	«Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» *этапы профессионального становления	1,291	4	0,069	0,000
	«Склонность к подчинению – к доминированию» *этапы профессионального становления	13,696	4	0,734	0,004
	«Сдержанность – экспрессивность» *этапы профессионального становления	15,644	4	0,838	0,004
	«Робость – смелость» *этапы профессионального становления	14,793	4	0,791	0,004
	«Доверчивость – подозрительность» *этапы профессионального становления	25,661	4	1,384	0,007

	«Уверенность в себе – тревожность» *этапы профессионального становления	6,659	4	0,356	0,002
мотив сложности заданий	«Замкнутость – общительность» *этапы профессионального становления	22,766	4	0,912	0,005
	«Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» *этапы профессионального становления	3,481	4	0,139	0,001
	«Склонность к подчинению – к доминированию» *этапы профессионального становления	5,014	4	0,200	0,001
	«Сдержанность – экспрессивность» *этапы профессионального становления	4,290	4	0,172	0,001
	«Робость – смелость» *этапы профессионального становления	10,456	4	0,420	0,002
	«Доверчивость – подозрительность» *этапы профессионального становления	25,650	4	1,028	0,005
	«Уверенность в себе – тревожность» *этапы профессионального становления	37,796	4	1,522	0,007
	мотив инициации	«Замкнутость – общительность» *этапы профессионального становления	19,781	4	0,728
«Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» *этапы профессионального становления		15,420	4	0,569	0,003
«Склонность к подчинению – к доминированию»		15,127	4	0,556	0,003

	*этапы профессионального становления				
	«Сдержанность – экспрессивность» *этапы профессионального становления	16,216	4	0,596	0,003
	«Робость – смелость» *этапы профессионального становления	12,182	4	0,448	0,002
	«Доверчивость – подозрительность» *этапы профессионального становления	27,377	4	1,018	0,005
	«Уверенность в себе – тревожность» *этапы профессионального становления	14,165	4	0,520	0,003
мотив самооценки волевого усилия	«Замкнутость – общительность» *этапы профессионального становления	4,797	4	0,199	0,001
	«Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» *этапы профессионального становления	26,167	4	1,094	0,005
	«Склонность к подчинению – к доминированию» *этапы профессионального становления	9,918	4	0,412	0,002
	«Сдержанность – экспрессивность» *этапы профессионального становления	2,716	4	0,113	0,001
	«Робость – смелость» *этапы профессионального становления	51,459	4	2,155	0,011
	«Доверчивость – подозрительность» *этапы профессионального становления	31,082	4	1,296	0,006

	«Уверенность в себе – тревожность» *этапы профессионального становления	40,357	4	1,691	0,008
мотив самомобилизации на волевое усилие	«Замкнутость – общительность» *этапы профессионального становления	12,738	4	0,699	0,003
	«Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» *этапы профессионального становления	10,932	4	0,598	0,003
	«Склонность к подчинению – к доминированию» *этапы профессионального становления	11,965	4	0,654	0,003
	«Сдержанность – экспрессивность» *этапы профессионального становления	16,388	4	0,898	0,004
	«Робость – смелость» *этапы профессионального становления	20,350	4	1,116	0,005
	«Доверчивость – подозрительность» *этапы профессионального становления	19,784	4	1,086	0,005
	«Уверенность в себе – тревожность» *этапы профессионального становления	36,490	4	2,010	0,010
	мотив самооценки личного потенциала	«Замкнутость – общительность» *этапы профессионального становления	20,576	4	0,938
«Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» *этапы профессионального становления		18,032	4	0,825	0,004
«Склонность к подчинению – к доминированию»		17,538	4	0,802	0,004

	*этапы профессионального становления				
	«Сдержанность – экспрессивность» *этапы профессионального становления	32,209	4	1,473	0,007
	«Робость – смелость» *этапы профессионального становления	18,875	4	0,861	0,004
	«Доверчивость – подозрительность» *этапы профессионального становления	16,768	4	0,769	0,004
	«Уверенность в себе – тревожность» *этапы профессионального становления	44,569	4	2,050	0,010
мотив личностного осмысления работы	«Замкнутость – общительность» *этапы профессионального становления	18,241	4	0,481	0,002
	«Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» *этапы профессионального становления	11,713	4	0,309	0,002
	«Склонность к подчинению – к доминированию» *этапы профессионального становления	42,434	4	1,121	0,006
	«Сдержанность – экспрессивность» *этапы профессионального становления	38,680	4	1,021	0,005
	«Робость – смелость» *этапы профессионального становления	51,764	4	1,374	0,007
	«Доверчивость – подозрительность» *этапы профессионального становления	75,244	4	1,999	0,010

	«Уверенность в себе – тревожность» *этапы профессионального становления	40,714	4	1,076	0,005
мотив позитивного личностного ожидания	«Замкнутость – общительность» *этапы профессионального становления	31,889	4	1,445	0,007
	«Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» *этапы профессионального становления	19,139	4	0,864	0,004
	«Склонность к подчинению – к доминированию» *этапы профессионального становления	25,578	4	1,156	0,006
	«Сдержанность – экспрессивность» *этапы профессионального становления	15,681	4	0,708	0,003
	«Робость – смелость» *этапы профессионального становления	34,776	4	1,576	0,008
	«Доверчивость – подозрительность» *этапы профессионального становления	6,065	4	0,273	0,001
	«Уверенность в себе – тревожность» *этапы профессионального становления	10,410	4	0,469	0,002

**Эффект влияния взаимодействия факторов на уровне значимости $p < 0,01$

Достоверно ($p < 0,01$) подтверждена динамика состязательного мотива при различных уровнях проявления личностного качества «Робость-смелость» в процессе становления на этапе профессиональной подготовки (табл. 20). Различия по степени выраженности состязательного мотива наблюдаются у испытуемых фазы адаптации (первый курс обучения) и фазы готовности к

деятельности (четвертый курс) с низким уровнем проявления личностного качества «Робость-смелость».

Таблица 20 – Апостериорное сравнение маргинальных средних сформированности состязательного мотива у студентов-психологов с высоким, средним и низким уровнем выраженности личностного качества «Робость-смелость» на разных стадия профессиональной подготовки

Сопоставление состязательного мотива и выраженности личностного качества «Робость – смелость»	Фазы профессиональной подготовки, между которыми оцениваются различия	MS	Значение F-статистики различия средних	df	Разность маргинальных средних	Оценка размера эффекта η^2
Выраженность состязательного мотива при низком уровне проявления качества личности «Робость-смелость» (полнос робости)	фаза адаптации и фаза освоения деятельности фаза адаптации и фаза готовности к деятельности Фаза освоения деятельности и фаза готовности к деятельности	68,546	4,696*	2	0,9627 2,372* 1,409	0,120
Выраженность состязательного мотива при среднем уровне проявления качества личности «Робость-смелость»	Фаза адаптации и фаза освоения деятельности фаза адаптации и фаза готовности к деятельности Фаза освоения деятельности и фаза готовности к деятельности	74,930	4,512*	2	-0,9186* -0,1465 0,7721	0,021
Выраженность состязательного мотива при высоком уровне проявления качества личности «Робость-смелость»	Фаза адаптации и фаза освоения деятельности Фаза адаптации и фаза готовности к деятельности	97,899	5,615**	2	-1,2177* -1,0208 0,1969	0,034

(полюс смелости)	Фаза освоения деятельности и фаза готовности к деятельности					
------------------	---	--	--	--	--	--

**уровень значимости $p < 0,01$

*уровень значимости $p < 0,05$

У студентов, находящихся в фазе готовности к деятельности, состязательный мотив выражен слабее в сравнении со студентами фазы адаптации – средние 3,96 балла и 1,59 балла соответственно (разность маргинальных средних статистически достоверна по критериям Шеффе для выборок сопоставимого объема и Уоллера-Дункана для выборок разного объема, $p < 0,05$, табл. 20).

Среднее по выборке фазы освоения деятельности занимает промежуточное положение (3,00 балла), его отличия от выборочных средних других этапов статистически незначимы. При среднем уровне выраженности личностного качества «Робость-смелость» показатель состязательной мотивации в фазе освоения деятельности выше, чем в фазе адаптации – средние 1,84 балла по выборке студентов фазы адаптации и 2,76 балла по выборке фазы освоения деятельности (разность маргинальных средних статистически достоверна по критериям Шеффе для выборок сопоставимого объема и Уоллера-Дункана для выборок разного объема, $p < 0,05$, табл. 20). Средние по выборке студентов со средним уровнем проявления качества «Робость-смелость» в фазе готовности к деятельности (1,99 балла) на статистически достоверном уровне не отличаются от средних по выборкам студентов с аналогичным уровнем показателей по шкале «Робость-смелость» других этапов профессионального становления. При высоком уровне показателей шкалы «Робость-смелость» (полюс смелости) наблюдается та же картина: показатели в фазе освоения деятельности выше (среднее 2,85 балла), чем в фазе адаптации (1,64 балла) (разность маргинальных средних статистически достоверна по критериям Шеффе для выборок сопоставимого объема и Уоллера-Дункана для выборок разного объема, $p < 0,05$, табл. 20).

Показатели по выборке студентов фазы готовности к деятельности с высоким уровнем шкалы «Робость-смелость» (2,66 балла) не отличаются на значимом уровне от показателей фазы адаптации и освоения деятельности (рис. 16, табл. 20).

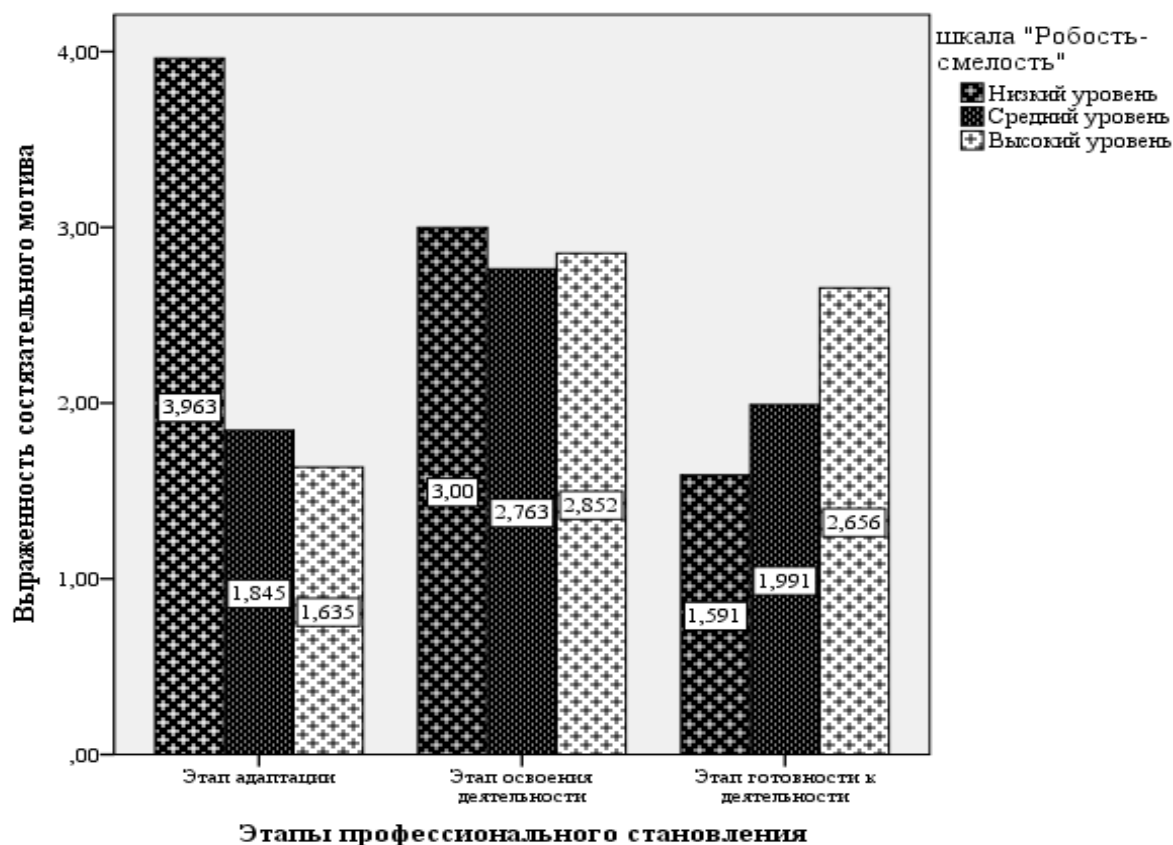


Рисунок 16 – выраженность состязательного мотива у испытуемых на разных этапах профессионального становления при высоком, среднем и низком уровне сформированности качества личности «Робость-смелость»

Состязательный мотив, который, в соответствии с тестом структуры мотивации, интерпретируется как стремление быть оцененным в деятельности выше в сравнении с другими, выполняющими ту же деятельность, у будущих психологов, склонных к робости, пассивности, осторожности: «При низких оценках шкалы «Робость-смелость» человек робок, сдержан, проявляет осторожность, не вполне уверен в своих силах, отличается повышенной чувствительностью к угрозе» [68] (в фазе адаптации выше, чем в фазе готовности к деятельности. Этот результат раскрывает важный, на наш взгляд,

нюанс вхождения в профессию и стратегию продвижения себя в ней у индивидов с изначально низкой социальной активностью, неуверенностью в собственных возможностях отстаивать свои интересы. В этом случае условием самоутверждения в избранной деятельности становится непрямой характер конкуренции, исключающий открытое соперничество и столкновение с окружением; личностной доминантой в этом процессе является поиск безопасности. Состязание в деятельности, позволяющее обрести удовлетворяющий статус, опосредствуется внешней оценкой результатов. Другими словами, возможность занять достойное место среди окружающих для студентов с подобной личностной диспозицией определяется успехом в деятельности, подтвержденным извне. Для студентов, находящихся в фазе адаптации к профессиональному обучению, у которых показатели по шкале «Робость-смелость» попадают в диапазон высоких значений и интерпретируются как смелость (в широком значении этого слова в отличие от исходной шкалы 16-PF Кеттелла, диагностирующей смелость в социальных контактах), состязательный мотив малозначим. У них иные, непосредственные стратегии самопродвижения, и для того, чтобы быть довольными собой в деятельности, во внешних оценках правильности и успешности собственных действий они не нуждаются.

В фазе готовности к деятельности ситуация диаметрально противоположна. Будущие психологи, характеризующиеся робостью, имеют показатели состязательной мотивации более низкие в сравнении со студентами, которым свойственна смелость. Различия показателей не достигают статистической значимости ($p < 0,1$), и могут интерпретироваться как проявление качественной тенденции. К фазе готовности к деятельности как уже неоднократно отмечалось нами, существенно меняется характер освоения профессии – учебно-познавательный на начальном этапе профессионального становления и по большей части практико-деятельностный на заключительном. Соответственно, меняется система референции. Референтными оценивающими фигурами становятся уже не

преподаватели – носители теоретического профессионального знания, а руководители практики и практико-ориентированных курсов (которые формально являются преподавателями, но для обучающихся их статус в профессиональном сообществе намного более значим, чем академический). Задачи практической деятельности психолога, решаемые обучающимися в рамках практик и практико-ориентированных курсов, требуют уверенности, определенной доли инициативы, готовности к деятельности в условиях неопределенности. Практикующий специалист, ведущий практический курс, демонстрирует образец решения профессиональной задачи (консультирование, психологическая коррекция, работа с группой и т.д.) и предлагает обучающимся выполнить аналогичную деятельность. Таким образом, «состяжание» в успешности решения учебной задачи включает теперь не только сравнение с результатами однокурсников, но и с работой «настоящего профессионала». Вместе с тем учебно-профессиональная задача указанного типа не может быть решена в репродуктивном ключе: обучающийся располагает лишь общим принципом работы и схемой действий; условия же и содержательные аспекты ситуации не прогнозируемы заранее. Даже опытный психолог в подобных условиях деятельности, когда, исходя из ситуации, выстраивает схему предстоящей работы, не может гарантировать, что реальный процесс будет ей соответствовать, и поэтому заранее готов к необходимости ситуационного маневрирования. В этих условиях желание продемонстрировать свои профессиональные умения и быть оцененным в этом у индивидов со склонностью к робости явно снижается. Напротив, у студентов с выраженной смелостью с их прямыми стратегиями самоутверждения и отсутствием доминанты поиска безопасности усиливается мотивация получить высокую оценку своих профессиональных действий от практикующего профессионала.

При среднем уровне проявления качества «Робость-смелость» (отсутствие робости) состязательная мотивация становится более выраженной при переходе от фазы адаптации к фазе освоения деятельности. Этот результат

представляется вполне закономерным. Освоение профессионально-профильных дисциплин, удельный вес которых в учебных планах второго и особенно третьего курса возрастает, изменяет соотношение явных и неявных критериев успешности студентов в освоении основ профессии в пользу последних. Явный критерий (формальная академическая успеваемость) на начальном этапе профессионального становления является единственным и хорошо знакомым студентам; наибольшие шансы на высокий результат – у добросовестных и старательных студентов, поскольку накопительный рейтинг предполагает обязательную и дополнительно учитываемую, «поощрительную» дисциплинарную составляющую (посещаемость занятий, наличие конспектов лекций, участие в студенческих научных конференциях и т.д.). Неявный критерий не учитывается формально, он определяется легкостью включения в профессиональные ситуации (или их учебные имитации), способностью правильно ориентироваться и действовать в них. И в этом случае (что справедливо как для обучения психологии, так и для освоения любой профессиональной деятельности, содержанием которой является управление межличностными ситуациями), соотношение высокого формального учебного рейтинга и очевидной для любого преподавателя, имеющего собственную практику, профессиональной перспективности обучающегося становится неоднозначным. «Ответственно относящиеся к учебе» студенты – т.е., конформные к любым учебным требованиям преподавателей, обоснованно и «гарантированно» претендуют на высокие рейтинговые позиции на первом этапе обучения, когда оно еще мало отличается от школьного. С этим связаны высокие показатели состязательной мотивации у студентов, склонных к робости, на первой, адаптационной фазе профессиональной подготовки, что подробно рассмотрено выше. Правила борьбы за оценки при освоении общеобразовательных дисциплин и теоретических основ психологического знания («книжная учеба») им хорошо известны и вполне посильны (добросовестность и пунктуальность).

На этапе изменения содержания учебных задач (фаза освоения деятельности) вектор успешности меняется, и конкурентная настроенность студентов, склонных к робости, снижается. «При высоких оценках по шкале «Робость-смелость» человек смел, активен, склонен к риску, готов иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми. Профессиональная перспективность – неявный статус успешности освоения психологии (особенно на «прикладном» уровне высшего образования – уровне бакалавриата) мало связан, как уже отмечалось, с формальным: зачастую профессиональную одаренность проявляют студенты с невысоким учебным рейтингом. По-видимому, этот неформализованный критерий успешности освоения профессии определяется широким рядом факторов: индивидуально-типологическими свойствами, особенностями эмоционального, социального и общего интеллекта, предшествующего коммуникативного опыта и т.д.

Таким образом, наблюдаются две противоположные тенденции в динамике состязательной мотивации у обучающихся при переходе от фазы адаптации к основной (фазе освоения деятельности) и завершающей фазе обучения (готовности к деятельности), обусловленные проявлением личностного качества робость-смелость: снижение состязательного мотива на в фазе готовности к деятельности у студентов, склонных к робости, и наоборот, повышение состязательной мотивации у студентов, которым свойственна смелость.

Эти результаты подтверждают динамику мотивационного компонента профессионального становления в зависимости от контекста личностных особенностей.

Масштаб описанной динамики мотивационного компонента обучающихся в зависимости от их личностных качеств в процессе профессионального становления в целом невелик: размер эффекта (частичная эта-квадрат) динамики состязательного мотива в зависимости от уровня сформированности личностного качества «Робость-смелость» 0,018. Такая величина эффекта интерпретируется как слабый эффект. Выявленная

тенденция изменения мотивационного компонента профессионального становления является как упоминалось выше, двунаправленной: снижение выраженности состязательного мотива на завершающей фазе профессионального становления в сравнении с начальной (адаптационной) характерно для небольшой части выборки студентов: низкие показатели по шкале опросника «Семь качеств личности» «Робость-смелость» (1-4 балла из 12 возможных) имеет 8,8% студентов. Увеличение показателя по шкале «Состязательный мотив» методики «Уровень притязаний» при переходе фазы адаптации к фазе освоения деятельности при среднем и высоком уровне проявления личностного качества «Робость-смелость» является типичным для выборки в целом. В то же время особенности мотивационной стороны профессионального становления представляют интерес независимо от их массовости. Профессиональное становление категории обучающихся, склонных к робости, осложнено складывающимся у них взаимодействием с профессией, небезопасным для благополучия личности, истощающим ее ресурсы. Это определяет необходимость психологического сопровождения профессионального становления обучающихся, типологически менее приспособленных к условиям и характеру деятельности психолога – реактивных и личностно уязвимых (робких и высоко тревожных). Робость может быть в удовлетворительной мере скомпенсирована посредством технологий социального научения (тренинги асертивности). Изменение отношения к деятельности, определяющего затратное для личности участие в ней на более экологичное, посредством формирования рефлексивной позиции, разотождествления с деятельностью.

Динамика мотивационного компонента студентов-психологов в зависимости от уровня рефлексивности на разных стадиях профессиональной подготовки характеризует аспекты системогенеза профессионального становления в вузе, отражающие роль переменных личностного развития в формировании инструментально-деятельностных диспозиций личности. Регрессионный анализ позволяет оценить долю дисперсии целевой

переменной, объясняемой влиянием переменной-предиктора. Результаты анализа регрессии показателя рефлексивности (предиктор) на целевые переменные (показатели по шкалам методики «Уровень притязаний») на различных этапах профессионального становления студентов-психологов в вузе представлены в табл. 21-23.

В фазе адаптации стадии профессиональной подготовки статистически достоверных регрессионных зависимостей между показателями рефлексивности и переменными мотивационного компонента профессионального становления не выявлено (табл. 21).

Таблица 21 – Результаты анализа регрессии переменной «Рефлексивность» на переменные мотивационного компонента профессионального становления по выборке студентов-психологов фазы адаптации

Целевые переменные регрессионного анализа	F-статистика	R ²	Скорректированный R ²	Константа регрессии	Нестандартизованные коэффициенты регрессии	Стандартизованные коэффициенты регрессии
Познавательный мотив	2,972	0,011	0,008	6,561	0,189	0,107
Состязательный мотив	0,157	0,001	-0,003	1,787	0,042	0,025
Мотив достижения успеха (самодвижения через успех)	1,108	0,004	0,000	11,636	0,133	0,066
Внутренний мотив	3,458	0,013	0,009	5,063	0,232	0,115
Мотив значения результатов	0,738	0,003	-0,001	6,108	0,071	0,054
Мотив сложности заданий (субъективная оценка сложности заданий)	0,210	0,001	-0,003	1,276	0,034	0,029
Мотив инициации (инициативность)	0,650	0,003	-0,001	5,649	0,069	0,050
Мотив самооценки волевого усилия	0,905	0,004	0,000	5,678	-0,087	-0,059
Мотив самомобилизации (на волевое усилие)	0,963	0,004	0,000	8,201	0,080	0,061
Мотив самооценки личностного потенциала	0,715	0,003	-0,001	6,485	0,062	0,053
Мотив личностного осмысления работы (личностный смысл)	0,244	0,001	-0,003	-1,032	0,061	0,031
Мотив позитивного личностного ожидания	3,739	0,014	0,011	-2,222	0,161	0,120

В фазе освоения деятельности выявлены статистически значимые ($p < 0,01$, $p < 0,05$) регрессионные зависимости между рефлексивностью и показателями выраженности мотивов деятельности и мотивов отношения: познавательным мотивом, мотивом достижения успеха, внутренним мотивом, мотивом самооценки личностного потенциала, мотивом личностного осмысления деятельности (табл. 22).

Таблица 22 – Результаты анализа регрессии переменной «Рефлексивность» на переменные мотивационного компонента профессионального становления по выборке студентов фазы освоения деятельности

Целевые переменные регрессионного анализа	F-статистика	R ²	Скорректированный R ²	Константа регрессии	Не стандартизованные коэффициенты регрессии	Стандартизованные коэффициенты регрессии
Познавательный мотив	10,050*	0,030	0,027	6,698	0,228**	0,172
Состязательный мотив	3,605	0,011	0,008	2,069	0,158	0,104
Мотив достижения успеха (самодвижения через успех)	6,619*	0,020	0,017	11,835	0,226*	0,140
Внутренний мотив	4,394*	0,013	0,010	4,595	0,195*	0,115
Мотив значения результатов	0,556	0,002	0,001	5,853	0,043	0,041
Мотив сложности заданий (субъективная оценка сложности заданий)	0,539	0,002	0,001	1,646	-0,058	-0,040
Мотив инициации (инициативность)	2,043	0,006	0,003	4,682	0,117	0,079
Мотив самооценки волевого усилия	0,263	0,001	0,002	4,827	0,034	0,028
Мотив самомобилизации (на волевое усилие)	5,521*	0,017	0,014	7,849	0,137	0,128
Мотив самооценки личностного потенциала	9,146*	0,027	0,024	5,640	0,220*	0,164
Мотив личностного осмысления работы (личностный смысл)	7,724**	0,023	0,020	-1,019	0,224**	0,151
Мотив позитивного личностного ожидания	0,016	0,000	0,003	-1,177	-0,009	-0,007

**уровень значимости $p < 0,01$

*уровень значимости $p < 0,05$

Уравнение регрессии показателя рефлексивности на показатели выраженности познавательного мотива $Y = 6,698 + 0,228X$, где Y – показатель

познавательного мотива, X – показатель рефлексивности. Уровень значимости регрессионной модели $p < 0,01$, модель объясняет 3% дисперсии признака ($R^2 = 0,03$).

Уравнение регрессии показателя рефлексивности на показатели выраженности мотива достижения (самодвижения через успех) $Y = 11,84 + 0,226X$, где Y – показатель мотива достижения, X – показатель рефлексивности. Уровень значимости регрессионной модели $p < 0,05$, модель объясняет 2% дисперсии признака ($R^2 = 0,02$).

Уравнение регрессии показателя рефлексивности на показатели выраженности внутреннего мотива $Y = 4,595 + 0,195X$, где Y – показатель внутреннего мотива, X – показатель рефлексивности. Уровень значимости регрессионной модели $p < 0,05$, модель объясняет 1,3% дисперсии признака ($R^2 = 0,013$).

Уравнение регрессии показателя рефлексивности на показатели выраженности мотива самооценки личностного потенциала $Y = 5,640 + 0,22X$, где Y – показатель мотива самооценки личностного потенциала, X – показатель рефлексивности. Уровень значимости регрессионной модели $p < 0,05$, модель объясняет 2,7% дисперсии признака ($R^2 = 0,027$).

Уравнение регрессии показателя рефлексивности на показатели выраженности мотива личностного осмысления работы $Y = -1,109 + 0,224X$, где Y – показатель мотива личностного осмысления работы, X – показатель рефлексивности. Уровень значимости регрессионной модели $p < 0,01$, модель объясняет 2,3% дисперсии признака ($R^2 = 0,023$), табл. 22.

В фазе готовности к деятельности, также как и на адаптационной, не выявлено статистически достоверных регрессионных зависимостей между показателями рефлексивности и переменными мотивационного компонента профессионального становления (табл. 23).

Полученные результаты отражают закономерную логику формирования функциональных систем профессионально-деятельных качеств, прежде всего субъектных. В фазе адаптации показатели познавательной позиции по

отношению к собственной активности (рефлексия) еще не сопряжены с соответствующей субъектной мотивацией. Можно предположить, что рефлексивность – способность к внутренней обратной связи, оценивающей и корректирующей внешнюю активность, в своем формировании опережает субъектную мотивацию, поскольку является условием (отчасти и механизмом) ее формирования [329].

Таблица 23 – Результаты анализа регрессии переменной «Рефлексивность» на переменные мотивационного компонента профессионального становления по выборке фазы готовности к деятельности

Целевые переменные регрессионного анализа	F-статистика	R ²	Скорректированный R ²	Константа регрессии	Не стандартизованные коэффициенты регрессии	Стандартизованные коэффициенты регрессии
Познавательный мотив	0,149	0,001	-0,004	7,093	0,031	0,026
Состязательный мотив	0,976	0,004	0,000	1,773	0,096	0,066
Мотив достижения успеха (самодвижения через успех)	0,206	0,001	-0,004	12,476	-0,043	-0,030
Внутренний мотив	0,176	0,001	-0,004	5,707	-0,053	-0,028
Мотив значения результатов	0,239	0,001	-0,003	6,435	-0,035	-0,033
Мотив сложности заданий (субъективная оценка сложности заданий)	0,011	0,000	-0,004	1,020	0,009	0,007
Мотив инициации (инициативность)	0,477	0,002	0,002	5,441	0,057	0,046
Мотив самооценки волевого усилия	1,001	0,004	0,000	5,439	-0,083	-0,067
Мотив самомобилизации (на волевое усилие)	0,000	0,000	-0,004	8,506	0,001	0,001
Мотив самооценки личностного потенциала	0,228	0,001	-0,003	6,946	-0,037	-0,032
Мотив личностного осмысления работы (личностный смысл)	0,374	0,002	-,003	-,564	0,060	0,041
Мотив позитивного личностного ожидания	0,902	0,004	0,000	-,437	-0,073	-0,063

Рефлексивность в своем формировании – стадийный процесс [229], и в фазе адаптации наиболее востребованы возможности конвенциональной стадии рефлексивности личности (оценка рассогласования собственного

поведения и состояния с образцами успешного функционирования в среде адаптации). Таким образом, субъектность проявляется только в форме субъектности сознания (рефлексии) [329]; субъектность в построении профессиональной идентичности и жизнеустройства в целом – задача личностного развития более поздних этапов профессионального становления. Фаза освоения деятельности предполагает овладение деятельностью и собственной ролью в этой деятельности и является сензитивным для формирования субъектности. Рефлексивность на данном этапе вхождения в профессию выступает как интенционный процесс [229].

Как показывают результаты регрессионного анализа в нашем исследовании, рефлексивность способствует усилению диспозиции мотивов, характерной для субъекта деятельности. Субъектность как источник интенций личности выражает «активно-избирательное, инициативно-ответственное» [229, с. 6] преобразование деятельности: целеполагание ситуативное и долгосрочное, построение иерархично связанных, устойчивых, детализированных планов, которые опираются на автономные зрелые мотивы деятельности: познания (обеспечивает расширение фактической ориентированности в окружающем и понимание, т.е. овладение когнитивными моделями ситуаций и процессов); достижения успеха и самодвижения через успех (обеспечивает стремление к расширению собственных возможностей успешного самопроявления); внутренняя мотивация (вовлеченность в деятельность без побуждений извне, самостимуляция к деятельности, формирование и поддержание интереса к деятельности). Простраиваемые в фазе освоения деятельности планы и схемы сопряжения собственной личности в контексте ее прошлого опыта и жизненных перспектив с профессией опираются также на систему мотивов-векторов отношений: мотива самооценки личностного потенциала, т.е. принятия своих возможностей, их масштаба; мотива личностного осмысления работы, т.е. принятие деятельности как имеющей ценный и необходимый для личности смысл.

В фазе готовности к деятельности, который может с полным основанием соотнесен с саморегуляционной стадией развития рефлексивности по Н.Г. Отт, рефлексивные процессы приобретают функциональную роль внутреннего контура регулирования. Он обращен не к деятельности как таковой, но ее уникальным, характерным только для данной личности смысловым и экзистенциальным основам, поэтому не связан непосредственно с какими-либо мотивационными диспозициями, которые, все же, относятся к социально-субъектному (не глубинно-индивидуальному) слою личности. Данный этап субъектности и рефлексивности соотносится с блоком самосознания «могу» по С.Л. Рубинштейну [271].

Динамика ценностно-смыслового компонента профессионального становления на разных фазах стадии профессиональной подготовки

Ценностно-смысловой компонент системогенеза профессионального становления личности на стадии профессиональной подготовки включает в себя базовые убеждения личности. Р. Янофф-Бульман [377] предложил классификацию базовых убеждений, выделяя три основные категории: вера в благосклонность мира и людей, убеждение в смысле жизни и убеждение в собственной ценности. С точки зрения профессионального становления психолога как субъекта труда базовые убеждения играют важную роль, поскольку способствуют формированию позитивного настроения и указывают на степень открытости личности. Чувство безопасности и уверенности в благосклонности окружающей среды создает основу для развития профессионального потенциала психолога. Вера в смысл жизни также является важным базовым убеждением, которое помогает студенту психологу ориентироваться в своих профессиональных усилиях и стремлениях. Убеждение собственной ценности способствует лучшему пониманию себя, своей траектории развития в профессиональной среде и помогает принимать более осознанные решения. Базовые убеждения личности являются ресурсом для профессионального становления психолога на этапе его

профессиональной подготовки, поскольку способствуют формированию позитивного настроения, чувства безопасности и открытости к миру [377]. Они помогают ориентироваться в своих профессиональных усилиях и принимать осознанные решения, основанные на собственных ценностях и принципах.

Связь ценностно-смыслового компонента профессионального становления с психологическим благополучием личности в исследуемой группе в фазе адаптации представлена такими переменными как шкала автономии опросника психологического благополучия К. Рифф и шкалой «Ценность собственного Я» опросника «Шкала базовых убеждений» – World assumptions scale (WAS) Р. Янофф-Бульман, $\rho=0,125$, $p<0,05$. Корреляционная связь носит прямой характер: степень выраженности убеждения в ценности собственного «Я» согласована со степенью выраженности автономии как атрибута психологического благополучия. Появление внутренних ориентиров для собственного жизнеустройства неотделимо от убеждения в ценности собственной личности, права на самореализацию. Этот результат подтверждает содержание задачи профессионально-личностного развития будущих психологов на адаптационной фазе: самоподдержку, поиск опор, внешних и внутренних (Приложение Д). Связи остальных базовых ценностей личности с показателем психологического благополучия и его проявлениями в различных сферах функционирования личности не отличаются от нуля на статистически достоверном уровне, т.е. не подтверждены (табл. 24).

В фазе освоения деятельности стадии профессиональной подготовки студентов-психологов, выявлены следующие корреляционные связи показателей психологического благополучия с показателями ценностно-смыслового компонента профессионального становления. Ценностно-смысловой компонент профессионального становления в фазе освоения деятельности связан с психологическим благополучием личности в целом и его отдельными составляющими более тесным образом, чем на предыдущей, адаптационной фазе (табл. 25).

Таблица 24 – Результаты анализа корреляционных взаимосвязей показателей психологического благополучия личности с показателями ценностно-смыслового компонента профессионального становления студентов-психологов в фазе адаптации

Компоненты корреляционного анализа	Благосклонность мира	Осмысленность мира	Ценность собственного «Я»
Позитивные отношения	0,051	-0,012	0,078
Автономия	-0,016	0,064	0,125*
Управление средой	0,009	-0,043	0,082
Личностный рост	0,051	-0,005	0,017
Наличие целей в жизни	0,051	0,044	0,106
Самопринятие	-0,044	-0,018	0,103
Психологическое благополучие	0,021	0,011	0,110
Баланс аффекта	0,009	0,069	-0,064

** . Корреляция значима на уровне 0,01

* . Корреляция значима на уровне 0,05

Таблица 25 – Результаты анализа корреляционных взаимосвязей показателей психологического благополучия личности с показателями ценностно-смыслового компонента профессионального становления студентов-психологов в фазе освоения деятельности

Компоненты корреляционного анализа	Благосклонность мира	Осмысленность мира	Ценность собственного «Я»
Позитивные отношения	0,195**	0,089	0,126*
Автономия	-0,016	0,042	0,190**
Управление средой	0,136*	0,120*	0,139*
Личностный рост	0,113*	0,066	0,157**
Наличие целей в жизни	0,133*	0,124*	0,116*
Самопринятие	0,135*	0,161**	0,234**
Психологическое благополучие	0,172**	0,135*	0,215**
Баланс аффекта	-0,156**	-0,096	-0,158**

** . Корреляция значима на уровне 0,01

* . Корреляция значима на уровне 0,05

Выявлены статистически значимые ($p < 0,01$ и $p < 0,05$) положительные корреляционные связи показателя по шкале «Психологическое благополучие» Опросника психологического благополучия личности К. Рифф со всеми шкалами Опросника базовых убеждений (WAS) Р. Янофф-Бульман: шкалой «Благосклонность мира» ($\rho = 0,172$, $p < 0,01$); шкалой «Осмысленность мира» ($\rho = 0,135$, $p < 0,05$); шкалой «Ценность собственного Я» ($\rho = 0,215$, $p < 0,01$).

Базовые убеждения выражают разделяемые личностью представления о ценностных основах жизнеустройства, которые являются всеобщими и универсальными, не зависят от воли и желаний людей и их сообществ [230].

Убеждение в том, что среда не является препятствующей интересам отдельного человека, во всяком случае, противодействующей его интересам не больше, чем интересам других людей, что миру можно доверять, он не враждебен, т.е. безопасен, блага мира в принципе достижимы для всех создает основу для психологического благополучия – удовлетворенности тем как складывается жизнь и как она может сложиться, а также общего позитивного самоощущения.

В то же время баланс аффекта, показатель, в концепции психологического благополучия отражающий частоту и интенсивность переживаний эмоционального дискомфорта по сравнению с положительным эмоциональным фоном, связан с базовыми убеждениями личности в доброжелательности мира, преобладании в нем добра, его ценностном, поддерживающем отношении к индивиду обратным соотношением: статистически достоверные ($p < 0,01$) отрицательные корреляционные связи со шкалами «Благосклонность мира» ($\rho = -0,156$, $p < 0,01$) и «Ценность собственного Я» ($\rho = -0,158$, $p < 0,01$).

Из отдельных составляющих психологического благополучия наиболее тесным и многоаспектным образом с ценностно-смысловым компонентом системогенеза профессионального становления психолога связаны:

- «Самопринятие» (положительные статистически значимые корреляционные связи со шкалами Опросника базовых убеждений Р. Янофф-

Бульман «Благосклонность мира» – $\rho=0,135$, $p<0,05$; «Осмысленность мира» – $\rho=0,161$, $p<0,01$; «Ценность собственного Я» – $\rho=0,234$, $p<0,01$). Этот результат отражает общую логику развития личности на этом возрастном этапе: принятие себя, всей совокупности своего опыта невозможно в полной мере без столь же последовательного и полного принятия мира и его правил: свободы выбора и ответственности Согласно Бисвангеру: «Жизненная история человека выводится из миропрокта и становится его жизненным проектом (самопроектом)» [26, с. 8].

- «Наличие целей в жизни» (положительные статистически значимые корреляционные связи со шкалами Опросника базовых убеждений Р. Янофф-Бульман «Благосклонность мира» – $\rho=0,133$, $p <0,05$; «Осмысленность мира» – $\rho=0,124$, $p<0,05$; «Ценность собственного Я» – $\rho=0,116$, $p<0,05$)

- «Управление средой» (положительные статистически значимые корреляционные связи со шкалами Опросника базовых убеждений Р. Янофф-Бульман «Благосклонность мира» – $\rho=0,136$, $p<0,05$; «Осмысленность мира» – $\rho=0,120$, $p<0,05$; «Ценность собственного Я» – $\rho=0,139$, $p<0,05$). Картина мира, основанная на ценностном принятии свободы и ответственности, определяет активность личности, направленную на расширение жизненных контекстов, возможностей, перспектив, «горизонтов» по выражению В. Франкла [323].

В отношении некоторых из составляющих психологического благополучия в выборке фазы освоения деятельности их связь с ценностными основаниями картины мира будущих психологов подтверждена лишь частично, статистической значимости достигают корреляционные связи не со всеми базовыми убеждениями личности. Шкалы «Позитивные отношения» и «Личностный рост» Опросника психологического благополучия К. Рифф образуют статистически достоверные на уровне значимости $p<0,01$ и $p<0,05$ положительные связи с двумя из трех шкал Опросника базовых убеждений Р. Янофф-Бульман: шкалой «Благосклонность мира» (коэффициенты корреляции $\rho=0,195$, $p<0,01$ и $\rho=0,113$, $p<0,05$) и шкалой «Ценность

собственного Я» (коэффициенты корреляции $\rho=0,126$, $p<0,05$ и $\rho=0,157$, $p<0,01$ соответственно). Коэффициенты корреляции указанных переменных психологического благополучия со шкалой «Осмысленность мира» в выборке фазы освоения деятельности не отличаются от нуля на статистически достоверном уровне (табл. 25). Убеждение в безопасности самопроявления, принятия окружением позволяют выстраивать отношения на позитивной основе, с открытостью и дружелюбием. Шкала «Осмысленность мира», которая в качестве диагностического конструкта отражает модус ответственности (выбор способов поведения и принятия их последствий) не сопрягается с благополучием межличностных контактов, возможно, потому что отношения с окружающими у студентов-психологов в фазе еще не завершившегося освоения деятельности еще не профессионализована, складываются ситуативно и стихийно. В дальнейшем, по мере развития в профессии, межличностные взаимодействия и отношения становятся сферой стратегического управления профессиональными ситуациями.

Личностный рост воспринимается студентами в качестве индивидуальной задачи, в которой основное место занимают возможности и мотивация их использования. Реализация возможностей ради новых возможностей – такова логика личностного роста на данном этапе развития. Личностный рост как императив, жизненный вызов и форма ответственности и проявления ценностного отношения к профессии актуализируется позднее, на этапе уверенного профессионализма [289].

Автономия как компонент психологического благополучия личности, связана лишь с таким измерением ценностно-смысловой конструкции представлений о жизни как «Ценность собственного Я». Обнаружена корреляционная связь положительной направленности на уровне значимости $p<0,01$, $\rho=0,190$. Независимость поведения от внешних подкреплений согласуется с ценностным отношением к собственному «Я», убежденности в неотъемлемом праве быть собой. При этом внешний мир может

восприниматься как поддерживающий, индифферентный или даже ограничивающий.

В целом, можно констатировать интенсивную интеграцию внутренних реакций с ценностно-смысловой основой представлений о мире. Поиск экзистенциальных опор, ответов на вопросы «для чего все» и «что можно ожидать и на что можно рассчитывать в жизни» вновь актуализируется в связи с освоением нового мира – мира профессии и становится доминантной личностно-профессионального развития будущих психологов в фазе активного освоения деятельности.

В фазе готовности к деятельности в профессиональном становлении студентов-психологов в вузе связь ценностно-смыслового компонента и психологического благополучия имеют следующие содержательные особенности. Так, из различных составляющих ценностно-смыслового компонента, описывающих базовые убеждения индивида о ценностной и регулятивной основе мира, в наибольшей степени с разными аспектами психологического благополучия связано убеждение в ценности собственного «Я» (шкала «Ценность собственного «Я»). Этот показатель статистически значимо ($p < 0,01$ и $p < 0,05$) связан с интегративной шкалой опросника психологического благополучия личности К. Рифф «Психологическое благополучие» $r = 0,173$, $p < 0,01$; шкалой «Самопринятие», $r = 0,188$, $p < 0,01$; шкалой «Личностный рост» $r = 0,138$, $p < 0,05$. Личностный рост как составляющая психологического благополучия личности связана с базовым убеждением в благосклонности мира: $r = 0,132$, $p < 0,05$. Все указанные корреляционные связи переменных ценностно-смыслового компонента профессионального становления студентов-психологов и переменных психологического благополучия личности являются прямыми (положительными по знаку коэффициента корреляции), т.е. более высокий уровень сформированности базовых убеждений о ценностной основе мира соотносится с более выраженными состояниями психологического благополучия, и наоборот (табл. 26).

Таблица 26 – Результаты анализа корреляционных взаимосвязей показателей психологического благополучия личности с показателями ценностно-смыслового компонента профессионального становления студентов-психологов в фазе готовности к деятельности

Компоненты корреляционного анализа	Благосклонность мира	Осмысленность мира	Ценность собственного «Я»
Позитивные отношения	0,009	0,016	0,052
Автономия	-0,017	0,092	0,114
Управление средой	0,066	-0,017	0,117
Личностный рост	0,132*	0,067	0,138*
Наличие целей в жизни	0,118	0,012	0,097
Самопринятие	0,038	0,065	0,188**
Психологическое благополучие	0,080	0,055	0,173**
Баланс аффекта	-0,081	-0,006	-0,119

** . Корреляция значима на уровне 0,01

* . Корреляция значима на уровне 0,05

Рассмотренные выше связи психологического благополучия с ценностно-смысловым компонентом профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки подтверждены коэффициентами корреляции, которые являются выборочными оценками и отражают «истинную» меру корреляционной связи в генеральной совокупности лишь вероятностно. На основе предложенных Б.Ю. Лемешко и А.Д. Дандинджаповым соотношений выборочных коэффициентов корреляции и размерности корреляционной взаимосвязи в популяции в выборках порядка $n=2003$ можно оценить выявленную нами степень тесноты корреляционных связей как корреляцию порядка 0,1 [187]. Таким образом, в метааналитическом контексте можно оценить эффект полученных нами результатов как слабую корреляцию [367], что характерно для большинства закономерностей психологических проявлений.

2.5. Психологические закономерности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки

Построение временных перспектив психолога как субъекта труда на разных фазах стадии профессиональной подготовки

Особенности временной перспективы студента психолога на различных этапах профессионального становления в вузе исследовались нами на основе профилей временной перспективы личности по Ф. Зимбардо на каждой из фаз профессиональной подготовки (адаптационной фазе, фазе освоения деятельности и фазе готовности к деятельности), на основании результатов диагностики временной перспективы личности по шкалам опросника ZPTI (полный адаптированный вариант, 56 пунктов) (Приложение Е) [302]. Описательные статистики по шкалам опросника временной перспективы представлены в табл. 27. Графики средних по пяти временным ориентациям студентов на различных этапах профессионального становления в вузе изображены на рисунках 17-21.

По шкале «Негативное прошлое» среднее по выборке обучающихся, находящихся в фазе адаптации составляет $2,66 \pm 0,750$ балла; по выборке студентов, находящихся в фазе освоения деятельности (2-3 курсы) среднее $2,92 \pm 0,771$ балла; по выборке студентов, находящихся в фазе готовности к деятельности среднее $2,76 \pm 0,739$ балла; по выборке в целом – $2,78 \pm 0,764$ балла; по выборке стандартизации Опросника временной перспективы личности $2,70 \pm 0,680$ балла. Минимальны показатели ориентации на негативное прошлое наблюдаются на адаптационной фазе профессионального становления; максимальны они в фазе освоения деятельности. В фазе готовности к деятельности показатели по данной ориентации во времени у студентов, участвовавших в нашем исследовании, соответствуют среднему по выборке стандартизации (рис. 17). Ориентация на негативное прошлое отражает «общее пессимистическое, негативное или с примесью отвращения отношение к прошлому. Предполагает травму, боль и сожаление. Такое

отношение может быть из-за реальных неприятных и травматических событий, из-за негативной реконструкции положительных событий, или из-за того и другого вместе» [135]. Акцент на негативном прошлом проявляется у студентов, находящихся в фазе профессионального становления в вузе, содержание которого – освоение деятельности. Данный этап овладения основами профессии характеризуется освоением фундаментальной (теоретической) составляющей профессионального знания и, в частичной мере, – прикладного, практико-ориентированного, состоящего в приемах, способах и алгоритмах работы психолога-практика. В профессиональном психологическом и психотерапевтическом дискурсе, к которому приобщаются студенты, понятия «прошлый опыт» и «личная история» имеют специфическое содержание: прошлый опыт подразумевает степень травматизации личности, а личная история, соответственно, хронологически организованный травматический опыт. Первым объектом приложения профессиональных знаний у студентов-психологов становится собственный жизненный и личный материал. Актуализируется поиск травматического опыта в прошлом; событиям, прежде вызывавшим нейтральную оценку, атрибутируется травматический смысл, собственная травмированность переоценивается. Эта «болезнь профессионального роста» студентов-психологов, примеряющих к себе типичные коллизии и объяснительные схемы психотерапевтической практики (зачастую мифологизированные), аналогична «синдрому третьего курса» у студентов-медиков. Профессиональное становление определяет не только прогрессивное развитие личности, но также потери и риски. Риск дидактогенных личностных эффектов предметного поля профессии психолога (проблемы микросоциального личностного функционирования) практически не изучен; в опубликованных исследованиях представлены данные о личностных рисках профессионального становления врачей и педагогов-дефектологов [201].

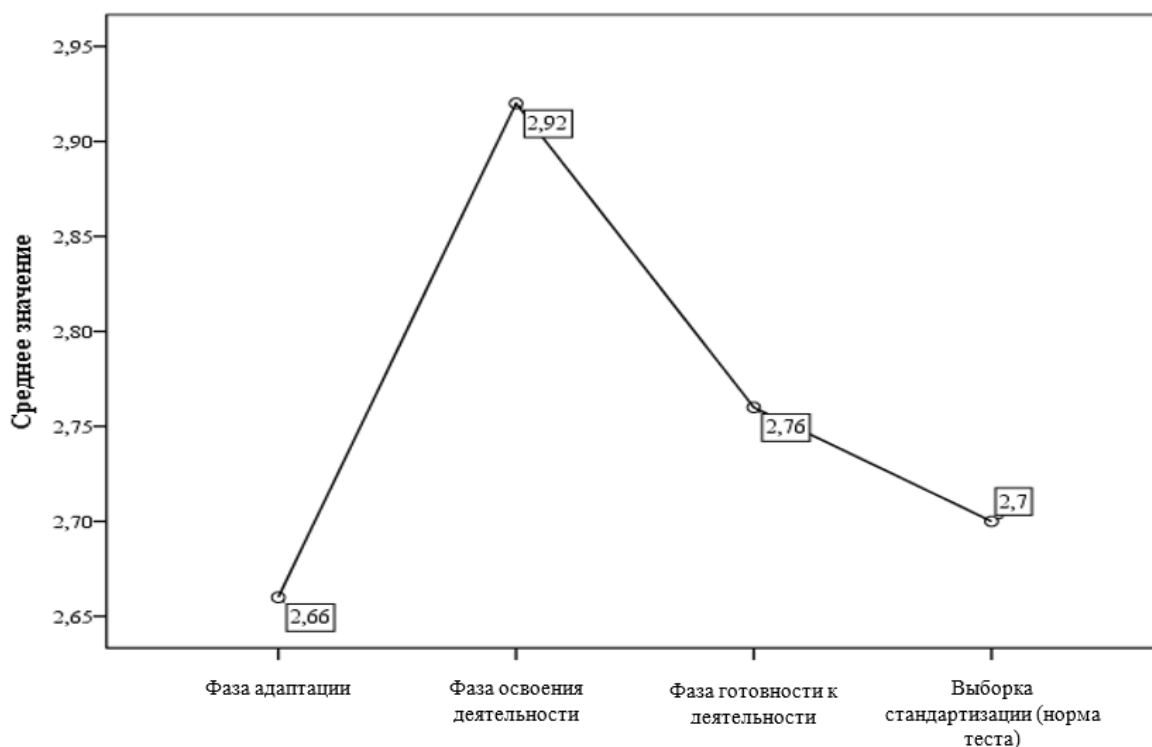


Рисунок 17 – Средние значения показателя ориентации на негативное прошлое в структуре временной перспективы психолога как субъекта труда в разных фазах профессиональной подготовки

По шкале опросника временной перспективы личности «Гедонистическое настоящее» среднее по выборке адаптационной фазы профессионального становления $3,27 \pm 0,555$ балла; по выборке фазы освоения деятельности $3,40 \pm 0,537$ балла, по выборке фазы готовности к деятельности $3,37 \pm 0,496$ балла; по выборке стандартизации $3,60 \pm 0,560$. Самый низкий показатель по данной временной ориентации наблюдается на адаптационной фазе профессиональной подготовки, самый высокий – в фазе освоения деятельности. Результаты участников нашего исследования по всем трем фазам стадии профессиональной подготовки по шкале «Гедонистическое настоящее» ниже тестовой нормы (рис. 18). Ориентация на гедонистическое настоящее «отражает гедонистическое, рискованное, «а мне все равно» отношение ко времени и жизни, предполагает ориентацию на удовольствие, волнение, возбуждение, наслаждение в настоящем и отсутствие заботы о будущих последствиях или жертв в пользу будущих наград» [135]. Гедонистическая мотивация взаимодействия со своим настоящим у

участников нашего исследования выражена в меньшей степени, чем по популяции. Наименьшее среди всех трех этапов значение выборочного среднего наблюдается в фазе адаптации; наибольшее – в фазе освоения деятельности. Таким образом, оценка настоящего в фазе освоения деятельности становится благоприятнее, а оценка прошлого становится более критичной.

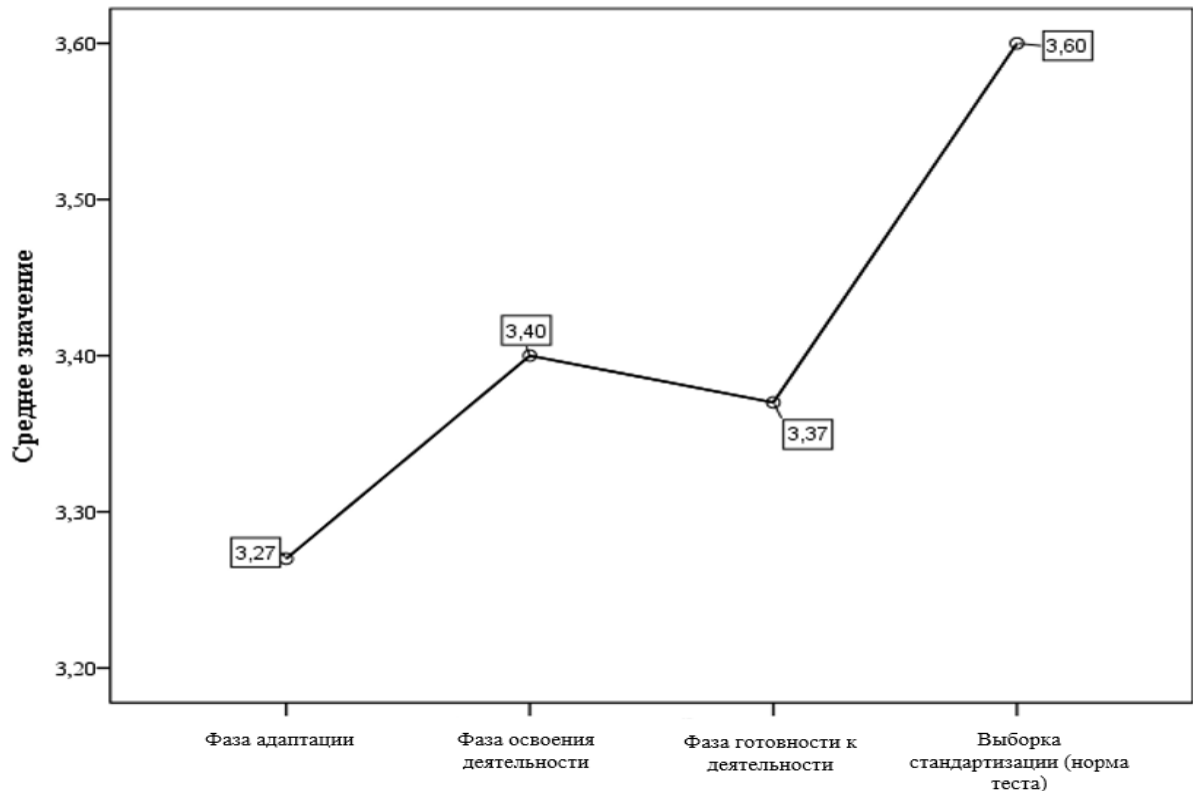


Рисунок 18 – Средние значения показателя ориентации на гедонистическое настоящее в структуре временной перспективы психолога как субъекта труда в разных фазах профессиональной подготовки

По шкале опросника временной перспективы личности «Будущее» среднее по выборке адаптационной фазы составляет $3,50 \pm 0,601$ балла; по выборке фазы освоения деятельности $3,43 \pm 0,535$ балла; по выборке фазы готовности к деятельности $3,45 \pm 0,467$ балла; по выборке стандартизации методики $3,51 \pm 0,480$ балла. Результаты студентов, находящихся в адаптационной фазе, соответствуют популяционной норме; результаты обучающихся более поздних фаз профессиональной подготовки по шкале

«Будущее» ниже (рис. 19). Ориентация на будущее «предполагает, что поведение в большей степени определяется стремлениями к целям и вознаграждениям будущего. Характеризуется планированием и достижением будущих целей». Симметричная шкала «негативного будущего» в опроснике временной перспективы отсутствует, т.к. не была подтверждена ее конструктивная валидность [302]. Отвержение будущего, его негативное предвосхищение проявляется чрезмерной фиксацией на настоящем либо прошлом.

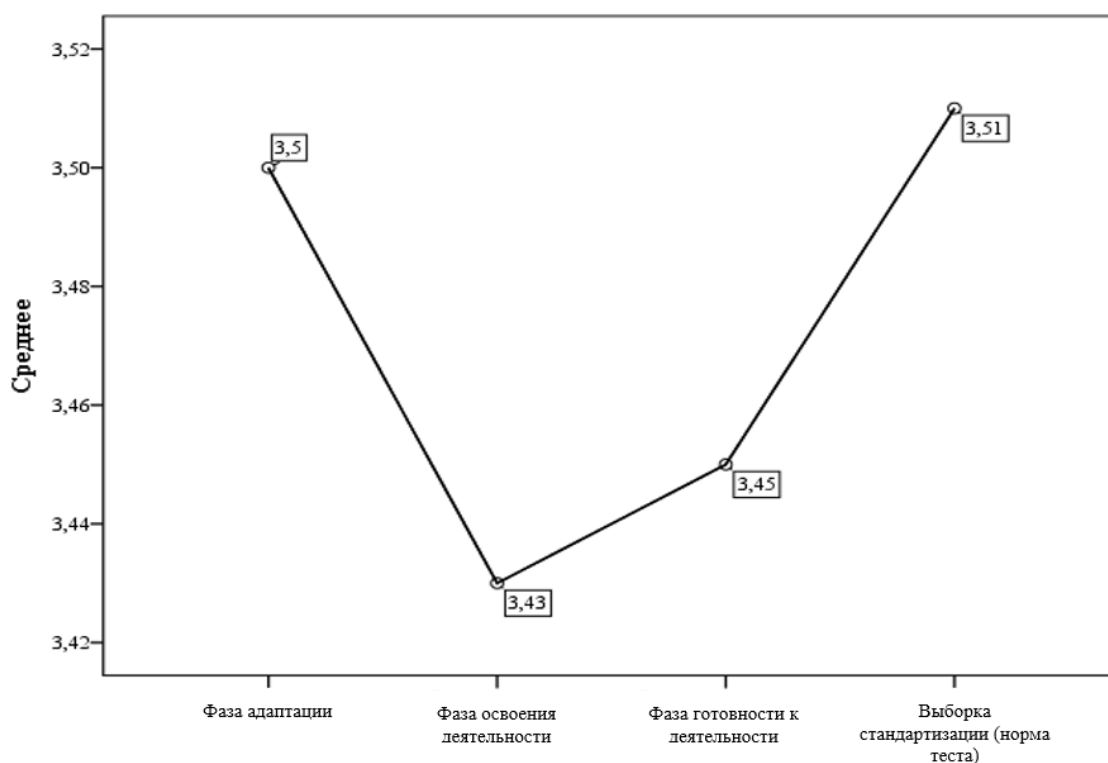


Рисунок 19 – Средние значения показателя ориентации на будущее в структуре временной перспективы психолога как субъекта труда в разных фазах профессиональной подготовки

В нашем исследовании наибольшее значение выборочной средней наблюдается в фазе адаптации, оно соответствует популяционной норме. На более поздних этапах профессионального становления показатель ориентации на будущее снижен; статистически достоверное снижение данного показателя

(как будет показано далее) наблюдается при переходе от адаптационной фазы к фазе освоения деятельности.

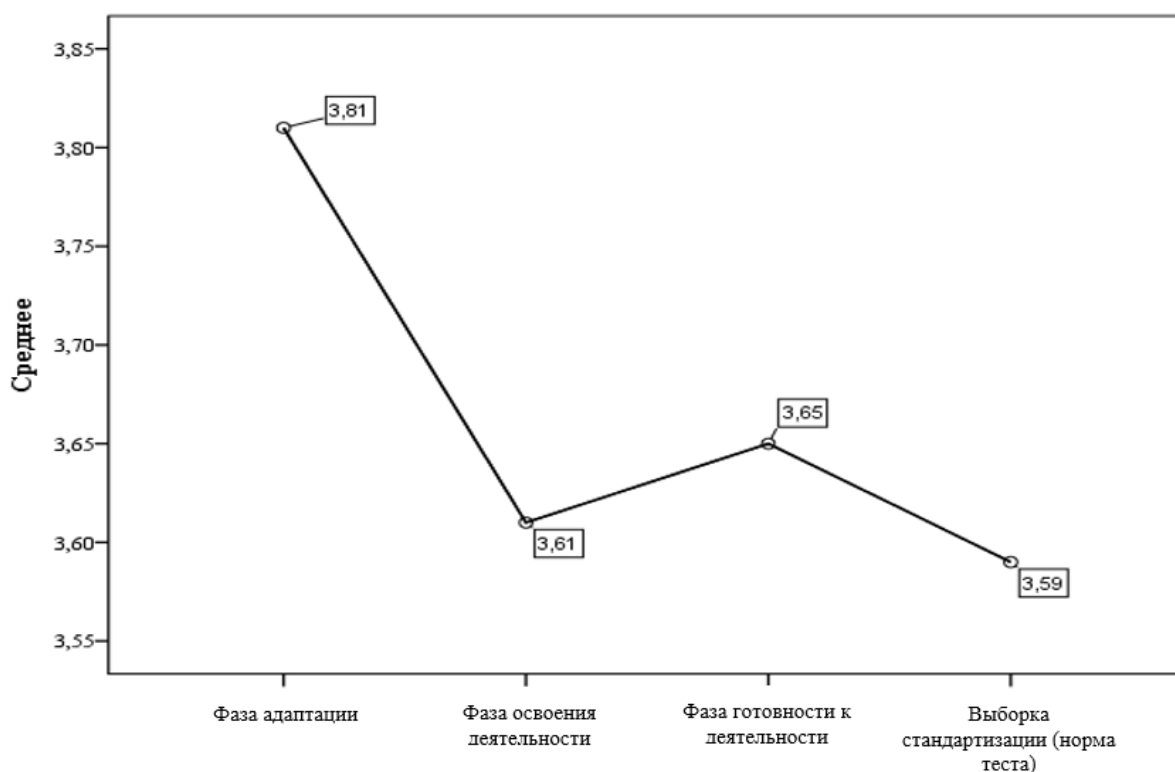


Рисунок 20 – Средние значения показателя ориентации на позитивное прошлое в структуре временной перспективы психолога как субъекта труда в разных фазах профессиональной подготовки

Выборочные средние по выраженности ориентации на позитивное прошлое на различных этапах профессионального становления составляют: в фазе адаптации – $3,81 \pm 0,490$ балла; в фазе освоения деятельности – $3,61 \pm 0,548$ балла; в фазе готовности к деятельности – $3,65 \pm 0,465$ балла; по выборке стандартизации – $3,59 \pm 0,730$. Показатели ориентации на позитивное прошлое в адаптационной фазе выше, чем на других этапах, а также превышают популяционную норму по данной шкале (рис. 20).

Ориентация на положительное (позитивное) прошлое «отражает теплое, сентиментальное отношение по отношению к прошлому. Этот фактор характеризуется ностальгической, позитивной реконструкцией прошлого, оно представляется в радужном свете» [135]. Адаптационная фаза характеризуется явным преобладанием позитивного аспекта прошлого над негативным.

Отношение к прошлому является однозначно позитивным. По контрасту с этим, в восприятии собственного прошлого студентов, находящихся в фазе освоения деятельности, преобладают негативные оттенки, позитивные стороны прошлого признаются ими в меньшей степени (при этом результаты остаются на уровне популяционной нормы, что косвенно подтверждает вышеописанную преувеличенность, «раздутость» темы о прошлом, которое у каждого человека непременно является травматическим.

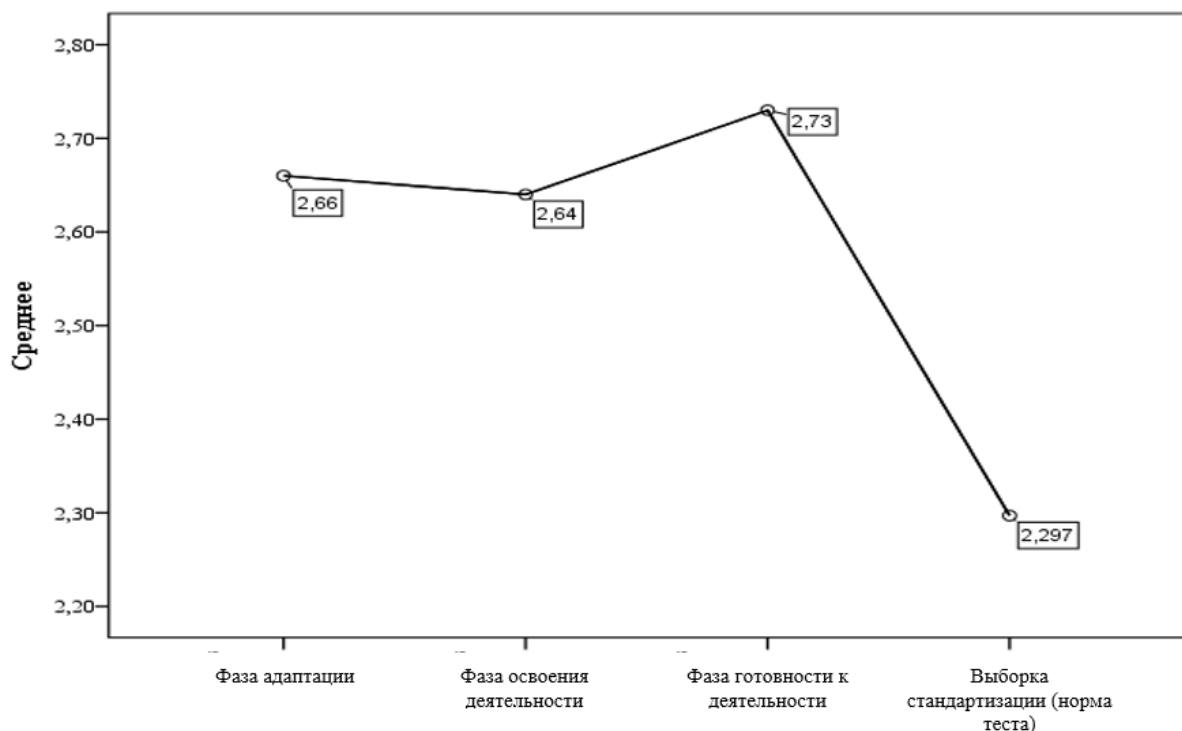


Рисунок 21 – Средние значения показателя ориентации на фаталистическое настоящее в структуре временной перспективы личности студентов-психологов на различных этапах профессионального становления.

Ориентация на фаталистическое настоящее представлена следующими выборочными средними по этапам профессионального становления студентов-психологов в вузе. В фазе адаптации среднее по выраженности ориентации на фаталистическое настоящее составляет $2,66 \pm 0,662$ балла; в фазе освоения деятельности $2,64 \pm 0,604$ балла; в фазе готовности к деятельности $2,73 \pm 0,563$ балла; по выборке стандартизации $2,297 \pm 0,50$ балла. Результаты по

выборкам всех трех этапов профессионального становления студентов-психологов в вузе превышают ориентировочную норму теста (среднее по выборке стандартизации методики). Фаза готовности к деятельности характеризуется наибольшим среди остальных этапов показателем ориентации на фаталистическое прошлое (рис. 21). Ориентация на фаталистическое настоящее «раскрывает убеждение о том, что будущее предопределено и на него невозможно повлиять индивидуальными действиями; настоящее должно переноситься с покорностью и смирением, т.к. люди находятся во власти капризной (прихотливой) судьбы» [135].

Выявление преобладающей временной ориентации (доминанты профиля временной перспективы), специфичной для каждого из этапов профессионального становления представляет немалый интерес. Центрирование и нормирование данных корректно лишь в случае их полной многомерной нормальности; в нашем исследовании некоторые шкалы опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо распределены не в точном соответствии с гауссовым распределением (табл. 27).

Статистическое сравнение профилей временной перспективы личности студентов-психологов по этапам профессионального становления дает возможность оценить динамику временных ориентаций. Были выявлены различия по отдельным шкалам опросника Зимбардо. Различия подтверждены на основании непараметрических статистических критериев Краскела-Уоллиса и попарных сравнений по критерию Манна-Уитни (непараметрические методы анализа различий выбраны в связи с тем, что эмпирические данные не отвечают требованиям многомерной нормальности распределения).

Статистически достоверные ($p < 0,01$) различия выявлены при множественном межгрупповом сравнении по шкалам опросника Зимбардо «Негативное прошлое» (значение статистики хи-квадрат $\chi^2 = 21,99$, уровень значимости $p = 0,000$); «Гедонистическое настоящее» ($\chi^2 = 10,00$, уровень

значимости $p=0,007$); «Позитивное прошлое» ($\chi^2= 30,36$, уровень значимости $p=0,000$).

Таблица 27 – Описательные статистики по шкалам Опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо в выборках студентов-психологов, находящихся в разных фазах профессиональной подготовки

Ориентации во времени	Фазы профессиональной подготовки	Среднее значение	Среднеквадратическое отклонение	95% доверительный интервал для среднего значения	
				Нижняя граница	Верхняя граница
Негативное прошлое	Фаза адаптации	2,66	0,750	2,571	2,755
	Фаза освоения деятельности	2,92	0,771	2,840	3,007
	Фаза готовности к деятельности	2,76	0,739	2,662	2,855
Гедонистическое настоящее	Фаза адаптации	3,27	0,555	3,198	3,334
	Фаза освоения деятельности	3,40	0,537	3,348	3,464
	Фаза готовности к деятельности	3,37	0,496	3,309	3,439
Будущее	Фаза адаптации	3,50	0,601	3,427	3,574
	Фаза освоения деятельности	3,43	0,535	3,370	3,486
	Фаза готовности к деятельности	3,45	0,467	3,391	3,513
Позитивное прошлое	Фаза адаптации	3,81	0,490	3,753	3,873
	Фаза освоения деятельности	3,61	0,548	3,547	3,666
	Фаза готовности к деятельности	3,65	0,465	3,591	3,713
Фаталистическое настоящее	Фаза адаптации	2,66	0,662	2,577	2,739
	Фаза освоения деятельности	2,64	0,604	2,619	2,749
	Фаза готовности к деятельности	2,73	0,563	2,659	2,806

Парное сравнение профилей по критерию Манна-Уитни выявило следующее. Временная перспектива, определяемая отношением к прошлому, в адаптационной фазе проявляет выраженную специфику в сравнении с остальными этапами. Показатели по шкале «Позитивное прошлое» у

студентов-психологов, находящихся в фазе адаптации к профессиональному обучению, достоверно выше ($p < 0,01$), а показатели по шкале «Негативное прошлое» ниже, чем у студентов, чье профессиональное становление проходит фазу освоения деятельности и готовности к деятельности ($p < 0,01$, $p < 0,05$) (табл. 28). Выраженность ориентации на гедонистическое настоящее у студентов в адаптационной фазе ниже, чем в фазе освоения деятельности и в фазе готовности к деятельности ($p < 0,05$), при этом показатели ориентации на гедонистическое настоящее фаз освоения деятельности и готовности к деятельности не различаются на статистически значимом уровне. Ориентация на будущее в адаптационной фазе более выражена, чем в фазе освоения деятельности ($p < 0,05$); в то же время достоверных различий между показателями ориентации на будущее адаптационной фазы и фазы готовности к деятельности нет. Отсутствуют также достоверные различия между показателями фаз освоения деятельности и готовности к деятельности. Ориентация на позитивное прошлое выше в фазе адаптации, чем на остальных двух этапах профессионального становления студентов-психологов в вузе ($p < 0,01$); при этом достоверных различий между показателями второй и третьей фазы не выявлено. Различия в показателях ориентации на фаталистическое настоящее между всеми фазами профессиональной подготовки статистически не значимы (табл. 28).

Таблица 28 – Результаты сравнения показателей ориентаций во времени студентов-психологов в разных фазах профессиональной подготовки

Временные ориентации	Сравниваемые группы	Значение статистик и χ^2 критерия Краскела-Уоллиса	Сравниваемые группы	Значение статистики U критерия Манна-Уитни	Средние ранги
«Негативное прошлое»	Фаза адаптации Фаза освоения деятельности	21,99**	Фаза адаптации & фаза освоения деятельности	33301,0**	229,59 258,24
	Фаза		Фаза адаптации & фаза	25824,0*	258,57 323,39

	ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		
			Фаза освоения деятельности & фаза готовности к деятельности	33172,0*	292,78 260,13
«Гедонистическое настоящее»	Фаза адаптации Фаза освоения деятельности Фаза готовности к деятельности	10,00**	Фаза адаптации & фаза освоения деятельности	36441,5**	270,75 313,90
			Фаза адаптации & фаза готовности к деятельности	25938,0*	230,03 257,74
			Фаза освоения деятельности & фаза готовности к деятельности	36044,0	284,11 272,78
«Будущее»	Фаза адаптации Фаза освоения деятельности Фаза готовности к деятельности	4,560	Фаза адаптации & фаза освоения деятельности	38605,0*	310,87 282,63
			Фаза адаптации & фаза готовности к деятельности	26879,0	252,32 232,41
			Фаза освоения деятельности & фаза готовности к деятельности	36462,0	276,16 284,37
«Позитивное прошлое»	Фаза адаптации Фаза освоения деятельности Фаза готовности к деятельности	30,36**	Фаза адаптации & фаза освоения деятельности	32065,0**	336,22 262,87
			Фаза адаптации & фаза готовности к деятельности	23091,5**	267,00 215,72
			Фаза освоения деятельности & фаза готовности к деятельности	35061,0	271,92 290,55
«Фаталистическое настоящее»	Фаза адаптации Фаза освоения деятельности Фаза готовности к деятельности	2,973	Фаза адаптации & фаза освоения деятельности	41584,0	290,68 298,37
			Фаза адаптации & фаза готовности к деятельности	26830,0	233,49 253,81
			Фаза освоения деятельности	35041,0	271,86 290,63

			&фаза готовности к деятельности		
--	--	--	---------------------------------------	--	--

** p<0,01

* p<0,05

Сопоставление профилей временной перспективы личности студентов-психологов по этапам профессионального становления с описанными в литературе эталонными и типовыми профилями временной перспективы показало следующее. Ф. Зимбардо и И. Бонивелл обосновали т.н. оптимальный профиль временной перспективы, обеспечивающий наиболее благоприятствующие успешному личностному функционированию ориентации во времени. Так, предпочтительными по Зимбардо качественными характеристиками оптимального профиля являются ситуативная гибкость, позволяющая изменять акценты во временных ориентациях в зависимости от задач ситуации: закрепления, полноценного использования достижений очередного этапа развития, либо устремленность на цели и возможности следующего отрезка жизни. Основу профиля, относительно устойчивую к ситуативным изменениям, составляет достаточно высокий (но не чрезмерный) уровень ориентации на гедонистическое настоящее, низкий уровень фаталистического настроения в отношении настоящего; умеренно повышенный, без излишней фиксации, уровень ориентации на будущее; выраженная ориентация на позитивное прошлое и низкий уровень оценки прошлого как негативного [365]. Наряду с эталонными профилями описаны типовые профили как обобщенная картина «реальных» профилей временной ориентации, полученных путем анализа обширных эмпирических массивов [228]. Эти профили варьируют в разных культурах [303]. И. Бонивелл и Е. Осиным было выделено пять типов временной перспективы российских и британских студентов: гедонистический (ориентированный на настоящее); ориентированный на будущее; сбалансированный; негативный и диффузный (фаталистический, склонный к риску; данный профиль характерен только для российской выборки) [31; 228, с. 87]. Исследование на представительной по

объему (4751 испытуемый) выборки женщин позволило выделить шесть типичных профилей, схожих с описанными, что подтверждает устойчивость этих вариантов обобщенных профилей временной перспективы: диффузный, гедонистический, фаталистический, негативный, сбалансированный, ориентированный на будущее [228, с. 100]. Для выявления качественной специфики профилей временной перспективы студентов-психологов на различных этапах профессионального становления, показатели были приведены к масштабу усредненного «фонового» профиля по выборке апробации и стандартизации методики ZTP1 (нормированного и центрированного). Результаты нашего исследования были переведены в размерность z-шкалы с центром шкалы, равным среднему и единицей шкалы, равной величине стандартного отклонения выборки стандартизации (табл. 29).

Таблица 29 – Профили временной перспективы психолога как субъекта труда в разных фазах профессиональной подготовки, приведенные к размерности стандартной шкалы выборки адаптации и стандартизации ZTP1

Шкала опросника временной перспективы личности (ZTP1)	Фаза адаптации	Фаза освоения деятельности	Фаза готовности к деятельности
Негативное прошлое	-0,060	0,323	0,080
Гедонистическое настоящее	-0,596	-0,347	-0,404
Будущее	-0,021	-0,171	-0,120
Позитивное прошлое	0,306	0,023	0,085
Фаталистическое настоящее	0,722	0,774	0,871

Профили временной перспективы студентов-психологов на всех этапах профессионального становления имеют фаталистическую доминанту, но в остальном содержание профилей различается.

Профиль временных ориентаций в фазе адаптации во многом схож с «классическим» фаталистическим профилем, описанным И. Бонивелл и Е.Н. Осиним; Е.А. Орлом и Е.Н. Осиним: высокий уровень ориентации на фаталистическое настоящее и позитивное прошлое, низкий уровень

выраженности ориентации на гедонистическое настоящее и отсутствие выраженной ориентации на будущее [228]. В то же время обобщенный профиль ориентаций во времени студентов адаптационной фазы профессионального становления не имеет однозначного противопоставления идеализированного прошлого настоящему: значения по шкалам позитивного и негативного прошлого не поляризованы как в истинно фаталистическом профиле. Прошлое воспринимается как благоприятный, но отнюдь не безоблачный период жизни: негативные моменты не отрицаются и не преуменьшаются; в то же самое время прошлое не драматизируется (показатели, близкие к средним). Таким образом, в той своей части, что описывает ориентации на прошлое, профиль представляет промежуточный вариант между «сбалансированным» и «диффузным» (т.е. оптимальным и неопределенным). В части, описывающей будущее, профиль временной перспективы адаптационной фазы наиболее схож с т.н. «негативным» профилем. Таким образом, в обобщенном профиле временной перспективы адаптационной фазы не удастся выявить какой-либо логики соотношения ориентаций на прошлое, настоящее и будущее: теплое, но при этом достаточно объективное отношение к прошлому; восприятие жизни в настоящем преимущественно сквозь призму ограничений, а не возможностей и жизненных радостей; неустойчивое отношение к будущему, подверженное, по всей вероятности, ситуативным влияниям (наибольшее среди всех этапов стандартное отклонение по данной шкале). Таким образом, содержание профиля адаптационной фазы профессионального становления раскрывается как *диссоциативно-фаталистическое*. Феномен диссоциированной временной перспективы (каждое временное измерение представляет не период единого «потока существования» индивида, а как бы отдельную жизнь) наблюдается как показано в исследованиях О.Г. Квасовой, В.В. Нурковой, К.В. Василевской, в экстремальных [155] и трудных жизненных ситуациях [221]. Период адаптации к новой ситуации развития (обучению в вузе, новому возрастному этапу – взрослости) является кризисным, что

позволяет провести определенные содержательные параллели с особенностями временной перспективы в экстремальных и трудных ситуациях.

Обобщенный профиль ориентаций во времени студентов-психологов, находящихся в фазе освоения деятельности, схож с еще одним достаточно распространенным типовым профилем временной перспективы личности – негативным. Особенностью этого профиля является отвержение прошлого (выраженная ориентация на негативное прошлое и сниженная ориентация на позитивное прошлое); пессимистическое восприятие настоящего и эмоционально незаинтересованное восприятие будущего. Профиль временной перспективы по выборке второго этапа профессионального становления психологов в вузе имеет также и существенные в содержательном отношении отличия от негативного типажа восприятия временной перспективы. В негативном восприятии прошлого отсутствует последовательность и однозначность: акцент на негативных аспектах прошлого не сопровождается обесцениванием позитивно окрашенных воспоминаний: показатели ориентации на позитивное прошлое близки к фоновым в отличие от типично негативного варианта профиля, где высокие показатели по ориентации на негативное прошлое сочетаются с низкими показателями по ориентации на позитивное прошлое. Показатели ориентации на гедонистическое настоящее не столь низки как в типичном негативном профиле (и достоверно выше, чем на предшествующем этапе профессионального становления). Возможное объяснение этого факта обсуждалось выше. Усиление ориентации на негативное прошлое в фазе освоения деятельности (2-3 курсы) в отличие от других этапов профессионального становления является во многом ситуативно обусловленным, связано с мотивацией поиска травматического заряда в собственной истории личностного формирования. В соответствии с этим, содержание профиля временной перспективы в фазе освоения деятельности можно определить как *псевдонегативное*.

Профиль временной перспективы, построенный на основе показателей выборки фазы готовности к деятельности, имеет черты переходного между профилями адаптационной фазы и фазы освоения деятельности (табл. 30). Текущая ситуация развития (обучение в вузе) близка к завершению. Новая для личности ситуация – начало самостоятельного пути в профессии потребует адаптационных усилий, что является очевидным для выпускников.

Полученные результаты позволяют также утверждать о том, что адаптационное содержание первоначального этапа профессионального становления студентов-психологов подтверждается структурой эмпирических данных. Выявленные особенности профиля временной перспективы обучающихся первого курса в сравнении с профилями временной перспективы студентов на более поздних этапах профессионального становления: 1) наибольшие среди всех профилей показатели по ориентации на позитивное прошлое и наименьшие ориентации на негативное восприятие своего прошлого; 2) самые низкие среди трех профилей показатели ориентации на гедонистическое настоящее; 3) более высокие, в сравнении с фазой освоения деятельности, показатели временной ориентации на будущее отражают, на наш взгляд, специфичные черты адаптационного паттерна управления индивидом собственными ресурсами, в том числе ресурсом хронологически организованного и категорированного опыта («настоящее», «прошлое», «будущее»). Тенденция к недооцениванию ресурсной, поддерживающей составляющей настоящего и «примирение» с травматической составляющей прошлого опыта; упование на будущее, его более интенсивное когнитивное выстраивание и эмоциональное освоение указывают на поиск в «там и тогда» поддержки, недостающей «здесь и сейчас», неосознанное стремление «убежать» из некомфортного настоящего. Позитивный потенциал прошлого определяется, главным образом, тем, что даже в недавнем прошлом отсутствуют ограничения, характерные для настоящего, что создает контраст. В этой связи уместно вспомнить утверждение К. Левина о том, что прошлое и будущее конструируются в

настоящем и исходя из нужд настоящего [186]. Эти результаты являются еще более наглядными при соотнесении с фундаментальными чертами адаптационных процессов:

- адаптационные процессы «запускаются» при столкновении с новой ситуацией, для которой нет готовых форм реагирования. Возможности для индивида повлиять на изменившуюся ситуацию (во всяком случае, немедленно) или устранившись из нее, минимальны. В адаптационном взаимодействии индивида со средой, в отличие от других разновидностей подобных взаимодействий (преодоление, совладание), характеристики среды остаются в целом неизменными; адаптация происходит главным образом, за счет усилий индивида по приспособлению собственной жизнедеятельности к ограничивающим параметрам среды [244];

- адаптация завершается тогда, когда происходит «врастание» адаптирующегося индивида в среду. Тогда соотношение между ограничивающими и поддерживающими возможностями среды изменяется в пользу последних. В начале адаптационного процесса максимально выражено ограничивающее воздействие среды. В ходе освоения личностью среды, «снимающего» или минимизирующего ограничения, раскрывается ресурсный, поддерживающий потенциал среды [23];

- на пике адаптационных процессов приспособительная активность, диктуемая ситуацией («вынужденная»), преобладает над поисковым, «свободным» поведением индивида. По мере успешной адаптации соотношение меняется на обратное [5].

Временная ориентация на гедонистическое настоящее отражает установки и поведение, которые характеризуются активным поиском стимуляции, принятием риска, фиксацией на настоящем, снижением интереса к прошлому и ожиданий от будущего. Этот конструкт, который устойчиво воспроизводится в факторной структуре опросника ZTP1 на различных по социокультурным параметрам выборках [303] описывает отношение к настоящему как к наиболее благоприятствующему для реализации

потребностей жизненному периоду, возможности которого (получение поддержки со стороны среды в разных способах самоудовлетворения) индивид настроен использовать максимально. Взаимодействие со средой носит характер постадаптационного: ситуация является хорошо освоенной, наблюдается сродство со средой, ограничения минимальны. Таким образом, «антигедонистическое» восприятие настоящего более вероятно в период адаптации; усиление гедонистического потенциала настоящего для индивида свидетельствует об успешно завершившейся адаптации. Полученные нами данные соответствуют этой динамике: более высокие показатели ориентации на гедонистическое настоящее у студентов, находящихся в фазе освоения деятельности и фазе готовности к деятельности в сравнении с адаптационной фазой стадии профессиональной подготовки. Усиление характерных черт адаптационного паттерна в профиле временной перспективы фазы готовности к деятельности соответствует выходу на качественно новый уровень профессионального развития, и, соответственно, началу нового адаптационного цикла.

***Связь психологического благополучия как составляющей
ценностно-смыслового компонента профессионального становления
с личностными особенностями и построением жизненных планов
психолога на стадии профессиональной подготовки***

Анализ связи психологического благополучия с рефлексией, личностными особенностями, включал следующие психологические конструкты и их поведенческие индикаторы – шкалы психодиагностических методик:

Психологическое благополучие – комфортное внутреннее состояние, душевное равновесие, удовлетворенность собственной жизнью – шкалы опросника психологического благополучия К. Рифф (The scales of psychological well-being): «Позитивные отношения», «Автономия», «Управление средой», «Личностный рост», «Цели в жизни», «Самопринятие»,

«Психологическое благополучие» (обобщенный показатель), «Баланс аффекта».

Рефлексивность – присущая психике индивида способность репрезентировать себе свои же собственные содержания [151]. Индикатор рефлексивности – суммарный балл, полученный на основе методики диагностики рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой.

Личностные особенности (личностные диспозиции) – шкалы модифицированного А. Грецовым 16-факторного опросника Р. Кеттелла «Замкнутость-общительность», «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость», «Склонность к подчинению-доминирование», «Сдержанность-экспрессивность», Робость-смелость», «Доверчивость-подозрительность», «Уверенность-тревожность» [321].

Способность и готовность к построению жизненных планов и их реализации включает устремленность к будущему, усилия по его подготовке, выстраиванию в желательном направлении, отсутствие чрезмерной фиксации на настоящем, ограничивающей жизненную перспективу. Второй компонент – готовность к реализации жизненных планов отражает уверенность в эффективности собственных действий и ожидание успеха от их реализации (самоэффективность). Индикаторы и диагностические критерии – высокие баллы шкалы опросника временной перспективы личности ЕTPS Ф. Зимбардо «Будущее», низкие баллы шкал «Фаталистическое настоящее» и «Гедонистическое настоящее»; высокие баллы по шкалам «Деятельностная самоэффективность» и «Социальная самоэффективность» Шкалы самоэффективности М. Маддукс и Д. Шеер в адаптации Л.В. Бояринцевой и Р.Л. Кричевского.

Исследование взаимосвязи указанных переменных осуществлялось на основе процедуры корреляционного анализа, который применялся в варианте ранговой корреляции Спирмена в связи с тем, что требования многомерной нормальности данных по критерию Мардиа не выполняется (Приложение Е).

В фазе адаптации на стадии профессиональной подготовки студентов-психологов обнаружены корреляционные связи между психологическим благополучием и личностными особенностями студентов-психологов в выборке адаптационной фазы стадии профессиональной подготовки (табл. 30) подтверждена на уровне значимости $p < 0,01$ и $p < 0,05$ и проявляется следующим образом.

Таблица 30 – Результаты анализа корреляционных взаимосвязей показателей психологического благополучия личности с личностными качествами и рефлексией у студентов-психологов в фазе адаптации

Компоненты корреляционного анализа	Замкнутость-общительность	Эмоциональная неустойчивость-	Подчинение-доминирование	Сдержанность-экспрессивность	Робость-смелость	Доверчивость-подозрительность	Уверенность-тревожность	Рефлексивность
Позитивные отношения	0,074	0,072	0,003	0,097	0,031	-0,081	-0,074	-0,019
Автономия	0,049	0,127*	-0,033	-0,083	0,042	-0,041	-0,123*	-0,035
Управление средой	0,175**	0,262**	-0,077	0,049	0,136*	-0,017	-0,181**	-0,022
Личностный рост	0,007	0,067	-0,026	-0,061	-0,016	-0,079	-0,013	0,074
Наличие целей в жизни	0,143*	0,190**	-0,106	0,053	0,026	-0,064	-0,085	0,064
Самопринятие	0,049	0,233**	-0,122*	-0,045	0,053	0,003	-0,122	-0,027
Психологическое благополучие	0,099	0,210**	-0,062	-0,029	0,045	-0,077	-0,131*	-0,014
Баланс аффекта	-0,116	-0,203**	0,100	0,028	-0,089	0,116	0,148*	0,013

** . Корреляция значима на уровне 0,01

* . Корреляция значима на уровне 0,05

Общий показатель психологического благополучия (шкала «Психологическое благополучие» опросника К. Рифф) образует корреляционные взаимосвязи с:

- полюсом эмоциональной устойчивости биполярной шкалы модифицированного 16-факторного опросника Р. Кеттелла «Эмоциональная неустойчивость – устойчивость», $\rho = 0,210$, $p < 0,01$. Корреляция положительна, высокий уровень психологического благополучия неслучайным образом

соотносится с высоким уровнем проявления эмоциональной устойчивости личности. Эмоциональная устойчивость – способность не поддаваться разочарованиям, сохранять личностные границы и не терять веру в себя, в наибольшей степени отражает обиходное понятие «сила личности». Сильные личности с большой долей вероятности будут благополучнее психологически, нежели индивиды иного личностного склада. Верно и обратное: степень психологического благополучия указывает на более явную устойчивость и силу личности;

- полюсом тревожности биполярной шкалы модифицированного 16-факторного опросника Р. Кеттелла «Уверенность – тревожность», $\rho = -0,131$, $p < 0,05$. Корреляция отрицательна: чем более выражена тревожность, склонность к сомнениям, беспокойству и неверию в свои силы, тем менее свойственно индивиду психологическое благополучие, и, соответственно, чем ближе показатели испытуемых к противоположному полюсу шкалы – полюсу уверенности (низкие оценки по шкале), тем выше уровень психологического благополучия личности. Этот результат также ожидаем, тревожность сопровождается внутренним напряжением, т.е. отсутствием психологического комфорта.

Показатели шкалы «Автономия» опросника психологического благополучия К. Рифф коррелируют с личностными качествами студентов-психологов выборки фазы адаптации аналогичным образом: с полюсом эмоциональной устойчивости биполярной шкалы модифицированного 16-факторного опросника Р. Кеттелла «Эмоциональная неустойчивость – устойчивость», $\rho = 0,127$, $p < 0,05$. Корреляция положительна: самодостаточность и внутренне целеполагание более вероятны при эмоциональной устойчивости личности. Также выявлена статистически значимая обратная корреляция между показателями шкалы «Автономия» и полюсом тревожности: биполярной шкалы модифицированного 16-факторного опросника Р. Кеттелла «Уверенность – тревожность», $\rho = -0,123$, $p < 0,05$. Автономная личностная позиция соотносится с уверенностью в себе и

своих возможностях справиться с любой ситуацией, отсутствием напряженности и беспокойства.

Способность управления средой (шкала «Управление средой») как проявление психологического благополучия также взаимосвязана с полюсом эмоциональной устойчивости биполярной шкалы модифицированного 16-факторного опросника Р. Кеттелла «Эмоциональная неустойчивость – устойчивость», $\rho=0,262$, $p<0,01$ и полюсом тревожности: биполярной шкалы модифицированного 16-факторного опросника Р. Кеттелла «Уверенность – тревожность», $\rho=-0,181$, $p<0,01$. Корреляции имеют характер аналогичный уже описанному для других шкал психологического благополучия, но являются более тесными (статистическая значимость на уровне 0,01).

Также показатели шкалы «Автономия» опросника психологического благополучия связаны с такими личностными качествами как:

- общительность, коммуникабельность (полюс общительности биполярной шкалы модифицированного 16-факторного опросника Р. Кеттелла «Замкнутость-общительность»), $\rho=0,175$, $p<0,01$. Инициативность в коммуникациях с окружением, доброжелательность и заинтересованность в общении соответствует более выраженному удовлетворению от взаимодействий с микросоциальной средой, полноценного использования среды для достижения желаемых результатов, развития, приращения сил и расширения возможностей;

- смелость, готовность к риску – полюс смелости биполярной шкалы модифицированного 16-факторного опросника Р. Кеттелла «Робость-Смелость», $\rho=0,136$, $p<0,05$. Корреляция положительна, чем более выражена смелость, отсутствие страха неудачи и неопределенности, тем в большей степени проявляется способность управлять своим окружением, преуспевать в среде функционирования.

Наличие целей в жизни (шкала «Цели в жизни» опросника психологического благополучия К. Рифф) в выборке фазы адаптации является взаимосвязанным с общительностью и эмоциональной устойчивостью –

статистически значимые корреляционные связи с полюсом общительности биполярной шкалы модифицированного 16-факторного опросника Р. Кеттелла «Замкнутость-общительность»), $\rho=0,143$, $p<0,05$ и с полюсом эмоциональной устойчивости биполярной шкалы модифицированного 16-факторного опросника Р. Кеттелла «Эмоциональная неустойчивость – устойчивость», $\rho=0,190$, $p<0,01$. Более вероятное наличие осознанных, определенных и значимых для личности целей в жизни при выраженной общительности объясняется активностью, предпочтением воздействующей роли у общительной личности. Эмоциональная устойчивость – личностная сила предполагает наличие энергии, достаточной не только для решения задач текущей ситуации, но и для задач будущего, которые воспринимаются более сложными и масштабными в сравнении с задачами настоящего.

Самопринятие как атрибут психологического благополучия в выборке фазы адаптации обнаруживает взаимосвязь с эмоциональной устойчивостью и доминированием-подчинением. Корреляция между показателями шкалы «Самопринятие» опросника психологического благополучия К. Рифф и полюсом эмоциональной устойчивости биполярной шкалы модифицированного 16-факторного опросника Р. Кеттелла «Эмоциональная неустойчивость – устойчивость» положительна, $\rho=0,233$, $p<0,01$. Эмоциональная устойчивость характеризуется толерантностью к стрессу, неспособностью к разочарованиям, относительной эмоциональной невосприимчивостью к неудачам. В целом, это способствует более позитивной и конструктивной оценке ситуаций и объектов, в т.ч., и собственной личности. Корреляция показателей шкалы «Самопринятие» опросника психологического благополучия К. Рифф и полюсом эмоциональной устойчивости биполярной шкалы модифицированного 16-факторного опросника Р. Кеттелла «Подчинение-доминирование» является обратной, $\rho=-0,122$, $p<0,05$.

Другой, на наш взгляд, важной содержательной особенностью является тесная связь показателей психологического благополучия с профессионально-

важными для психологов личностными качествами: полюс общительности шкалы «Замкнутость-общительность» модифицированного 16-факторного личностного опросника Кеттелла; полюс устойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость»; полюс доминирования биполярной шкалы «Подчинение-доминирование»; полюс уверенности биполярной шкалы «Уверенность-тревожность». Этот результат может показаться неожиданным, поскольку подчиненная позиция является ограничивающей, обесценивающей для личности, что мало соответствует психологическому благополучию. В данном случае, по-видимому, склонность к подчинению проявляется в аспекте пассивного присоединения к чужим решениям, делегирование ответственности за ситуацию более сильным фигурам, что позволяет избежать активности и риска, защищает от разочарований в себе и способствует сохранению целостного представления о себе и позитивного к себе отношения. Учитывая задачу профессионального становления в фазе адаптации – поиск источников самоподдержки, этот результат представляется закономерным, даже принимая во внимание то, что в данном случае способ самоподдержки имеет защитное содержание и является незрелым. В дальнейшем, этот механизм, вероятно, преодолевается: в выборках последующих этапов профессионального становления связь между самопринятием и склонностью к подчинению отсутствует.

Баланс аффекта в концепции психологического благополучия К. Рифф характеризует удовлетворенность-неудовлетворенность жизнью, выражая степень преобладания негативных переживаний над позитивными, благоприятный баланс аффекта характеризуется низкими показателями. В выборке студентов-психологов 1 курса, находящихся на адаптационной фазе, показатель баланса аффекта отрицательно коррелирует с полюсом устойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость», и положительно коррелирует с полюсом тревожности биполярной шкалы «Уверенность-тревожность», $r=0,148$, $p<0,05$. Чем более выражена эмоциональная устойчивость и уверенность в себе, отсутствие

склонности к тревожности и беспокойству, тем менее вероятен неблагоприятный баланс аффекта.

Если оценить соотношение психологического благополучия и личностных особенностей в целом, очевиден вывод о том, что психологическое благополучие личности студентов-психологов в адаптационной фазе становления связано с определенными личностными диспозициями. Личностные черты стенического регистра: эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, общительность, смелость, которые объединяет преобразующая активность, отсутствие внутреннего напряжения и склонности к чувству вины, соотносятся с психологическим благополучием, и наоборот, качества гипостенического, слабого регистра соответствуют более выраженному психологическому дискомфорту.

Вместе с тем, некоторые личностные качества, включаемые в перечень профессионально-важных (сдержанность-экспрессивность), не обнаруживает на данном этапе профессионального становления взаимосвязи с психологическим благополучием. Это может означать незавершенность процесса интеграции, объединения личностных качеств и личностных ресурсов (психологическое благополучие) в систему, которая складывается в русле профессионально-заданных способов личностного функционирования.

Корреляционные взаимосвязи показателей психологического благополучия с показателями способности к построению и реализации жизненных планов в выборке фазы адаптации представлены в табл. 31.

Общий показатель психологического благополучия (шкала «Психологическое благополучие» опросника К. Рифф) образует прямую (положительную) корреляционную взаимосвязь с ориентацией на будущее в индивидуальной временной перспективе личности (шкала «Будущее» опросника ZТPI Ф. Зимбардо), $r=0,122$, $p<0,05$. При этом отношение к настоящему периоду жизни может быть любым (табл. 31).

Таблица 31 – Результаты анализа корреляционных взаимосвязей показателей психологического благополучия личности с показателями способности к построению и реализации жизненных планов студентов-психологов в фазе адаптации

Компоненты корреляционного анализа	Ориентация на гедонистическое настоящее	Ориентация на будущее	Ориентация на фаталистическое настоящее	Деятельная самоэффективность	Социальная самоэффективность
Позитивные отношения	-0,016	0,039	-0,043	0,081	-0,023
Автономия	-0,017	0,127*	-0,124*	0,004	-0,106
Управление средой	-0,153*	0,176**	-0,099	0,030	-0,078
Личностный рост	-0,042	0,065	-0,114	0,071	0,037
Наличие целей в жизни	-0,169**	0,163**	-0,211**	-0,065	-0,054
Самопринятие	-0,001	0,038	-0,054	0,035	0,008
Психологическое благополучие	-0,075	0,122*	-0,111	0,054	-0,034
Баланс аффекта	0,107	-0,086	0,092	-0,025	0,074

** . Корреляция значима на уровне 0,01

* . Корреляция значима на уровне 0,05

Наиболее последовательно и однозначно связанным с готовностью к построению жизненных планов и их реализации аспектом психологического благополучия является как и можно было ожидать, наличие целей в жизни. Жизненные цели и жизненные планы соотносятся как ориентиры и пути движения к ним, с необходимостью дополняют друг друга. Показатели по шкале «Цели в жизни» коррелируют положительно с ориентацией на будущее во временной перспективе личности, $\rho=0,163$, $p<0,01$; коррелируют отрицательно с ориентацией на фаталистическое настоящее – $\rho=-0,211$, $p<0,01$ и ориентацией на гедонистическое настоящее $\rho=-0,169$, $p<0,01$. Устремленность в будущему способствует, а фиксация на настоящем препятствует долгосрочному планированию собственной жизни из-за того,

что жизненные силы тратятся на совладание с настоящим, либо освоение предоставляемых им возможностей.

Еще одно внутреннее условие психологического благополучия – автономная позиция, самодостаточность и независимость целеполагания от внешних влияний, также связано со способностью к построению жизненных планов. Обнаружены статистически значимые ($p < 0,05$) корреляции показателей шкалы «Автономия» – положительная корреляция с показателями шкалы «Будущее» опросника ZPI Ф. Зимбардо, $\rho = 0,127$, $p < 0,05$ и отрицательная корреляция с показателями шкалы «Фаталистическое настоящее», $\rho = -0,124$, $p < 0,05$. Пассивная позиция, полная зависимость от обстоятельств и неверие в возможность существенно повлиять на свою жизнь и в настоящем, и в будущем, представляет содержательную противоположность личностной автономии и самодостаточности.

Удовлетворенность собственной способностью управлять своим окружением также взаимосвязана с готовностью к построению жизненных планов. Корреляции показателей шкалы «Управление средой» опросника психологического благополучия К. Рифф с показателями шкал «Гедонистическое настоящее» и «Будущее» опросника временной перспективы личности ZPI Ф. Зимбардо являются статистически достоверными на уровне значимости $p < 0,01$ и $p < 0,05$ (табл. 31). Шкала «Управление средой» коррелирует отрицательно со шкалой «Гедонистическое настоящее» – $\rho = -0,153$, $p < 0,05$ и положительно со шкалой «Будущее» – $\rho = 0,176$, $p < 0,01$. Управление средой собственного функционирования предполагает эффективное вложение усилий с расчетом на результат и перспективу, что требует обращение к более обширному контексту, выходящему за пределы текущей ситуации. Фиксация на гедонистических возможностях настоящего ориентирует индивида не на последовательное достижение результата, имеющего долгосрочную ценность, а на то, чтобы радоваться жизни, причем только теми способами, которые доступны в настоящем, поэтому обратное соотношение потребности в планировании и

управляемых изменениях собственной жизни со стремлением остановить время на пике возможностей настоящего является вполне логичным.

Такие проявления психологического благополучия личности как позитивные отношения с окружающими, личностный рост и самопринятие не связаны на значимом уровне с готовностью к построению жизненных планов. Можно предположить, что на начальном этапе профессионального становления эти стороны психологического благополучия формируются пока что стихийно и не воспринимаются как объект для планирования и управляемого развития.

Характеристики взаимосвязи психологического благополучия и его отдельных составляющих с личностными особенностями и рефлексией у студентов-психологов в фазе освоения деятельности представлены в табл. 32.

Таблица 32 – Результаты анализа корреляционных взаимосвязей показателей психологического благополучия личности с личностными качествами и рефлексией у студентов-психологов в фазе освоения деятельности

Компоненты корреляционного анализа	Замкнутость-общительность	Эмоциональная неустойчивость-устойчивость	Подчинение-доминирование	Сдержанность-экспрессивность	Робость-смелость	Доверчивость-подозрительность	Уверенность-тревожность	Рефлексивность
Позитивные отношения	0,209**	0,167**	0,026	0,193**	0,202**	-0,122*	-0,165**	-0,058
Автономия	0,061	0,181**	0,086	0,048	0,107	-0,042	-0,221**	-0,065
Управление средой	0,257**	0,180**	0,039	0,099	0,156**	-0,086	-0,196**	-0,104
Личностный рост	0,149**	0,095	0,020	0,016	0,099	-0,054	-0,119*	0,027
Наличие целей в жизни	0,108	0,205**	0,024	0,014	0,057	-0,021	-0,135*	-0,001
Самопринятие	0,159**	0,213**	0,072	0,151**	0,147**	-0,011	-0,226**	-0,112*
Психологическое благополучие	0,217**	0,226**	0,049	0,130*	0,175**	-0,081	-0,266**	-0,077
Баланс аффекта	-0,214**	-0,242**	-0,058	-0,156**	-0,176**	0,091	0,235**	0,092

** . Корреляция значима на уровне 0,01

* . Корреляция значима на уровне 0,05

Выявлены множественные корреляционные взаимосвязи статистически значимого уровня ($p < 0,01$ и $p < 0,05$).

Общий показатель психологического благополучия личности (шкала «Психологическое благополучие» Опросника психологического благополучия личности К. Рифф) образует корреляционные взаимосвязи статистически значимого уровня с такими личностными характеристиками как общительность (полюс общительности биполярной шкалы личностного опросника «Замкнутость-общительность», $\rho = 0,217$, $p < 0,01$); эмоциональная устойчивость (полюс устойчивости биполярной шкалы личностного опросника «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость», $\rho = 0,226$, $p < 0,01$); экспрессивность, живость, выразительность личности (полюс экспрессивности биполярной шкалы личностного опросника «Сдержанность-экспрессивность», $\rho = 0,130$, $p < 0,05$); смелость, принятие риска (полюс смелости биполярной шкалы личностного опросника «Робость-смелость», $\rho = 0,175$, $p < 0,01$); уверенность в себе (отрицательная корреляция с полюсом тревожности биполярной шкалы личностного опросника «Уверенность-тревожность», $\rho = -0,226$, $p < 0,01$). С содержательной стороны связи общего показателя психологического благополучия личности с личностными чертами студентов однозначны: личностные диспозиции стеничного регистра, которые «описывают личность в характеристиках активности, силы, тенденции к самореализации, противодействия влияния среды» [296] соотносятся с более высоким уровнем психологического благополучия личности; диспозиции гипостеничного регистра, описывающие тормозимые черты, соответствуют низкому уровню психологического благополучия.

Баланс аффекта – конструкт, описывающий преобладание негативных эмоциональных состояний над позитивными, связан с личностными диспозициями стеничного и гипостеничного регистра обратными соотношениями; шкала «Баланс аффекта» Опросника психологического благополучия К. Рифф образует статистически значимые корреляционные связи с личностными чертами: замкнутость (отрицательная корреляция с

полюсом общительности биполярной шкалы личностного опросника «Замкнутость-общительность», $\rho=-0,214$, $p<0,01$); эмоциональная неустойчивость (отрицательная корреляция с полюсом устойчивости личностного опросника «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость», $\rho=-0,242$, $p<0,01$); сдержанность, контроль самопроявления (отрицательная корреляция с полюсом экспрессивности личностного опросника «Сдержанность-экспрессивность», $\rho=-0,156$, $p<0,01$); робость, избегание риска (отрицательная корреляция с полюсом смелости биполярной шкалы личностного опросника «Робость-смелость», $\rho=-0,176$, $p<0,01$); тревожность (полюс тревожности биполярной шкалы личностного опросника «Уверенность-тревожность», $\rho=0,235$, $p<0,01$). При личностных диспозициях гипостенического регистра склонность к эмоциональному дискомфорту тем выше, чем более выражены гипостенические черты.

Взаимосвязи отдельных составляющих психологического благополучия отражают аналогичную картину: более высокие показатели психологического благополучия соответствуют более выраженным чертам стенического регистра:

Шкала «Самопринятие» Опросника психологического благополучия личности К. Рифф в выборке фазы освоения деятельности образует статистически значимые ($p<0,01$) корреляционные связи с личностными чертами: общительность (полюс общительности биполярной шкалы «Замкнутость-общительность», $\rho=0,159$, $p<0,01$); эмоциональная устойчивость (полюс устойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость», $\rho=0,213$, $p<0,01$); экспрессивность, живость, выразительность личности (полюс экспрессивности биполярной шкалы «Сдержанность-экспрессивность», $\rho=0,151$, $p<0,01$); смелость, принятие риска (полюс смелости биполярной шкалы «Робость-смелость», $\rho=0,147$, $p<0,01$); уверенность в себе (отрицательная корреляция с полюсом тревожности биполярной шкалы «Уверенность-тревожность», $\rho=-0,226$, $p<0,01$). Личности стенического типа достигают большего в сравнении с обладателями

гипостенических черт, более довольны как результатами своей активности, так и собой [296].

Шкала «Позитивные отношения» Опросника психологического благополучия личности К. Рифф в выборке фазы освоения деятельности образует статистически значимые ($p < 0,01$ и $p < 0,05$) корреляционные связи с личностными чертами: общительность (полюс общительности биполярной шкалы личностного опросника «Замкнутость-общительность», $\rho = 0,209$, $p < 0,01$); эмоциональная устойчивость (полюс устойчивости биполярной шкалы личностного опросника «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость», $\rho = 0,167$, $p < 0,01$); экспрессивность, живость, выразительность личности (полюс экспрессивности биполярной шкалы личностного опросника «Сдержанность-экспрессивность», $\rho = 0,193$, $p < 0,01$); смелость, принятие риска (полюс смелости биполярной шкалы личностного опросника «Робость-смелость», $\rho = 0,202$, $p < 0,01$); доверчивость (отрицательная корреляция с полюсом подозрительности биполярной шкалы личностного опросника «Доверчивость-подозрительность», $\rho = -0,122$, $p < 0,05$); уверенность в себе (отрицательная корреляция с полюсом тревожности биполярной шкалы личностного опросника «Уверенность-тревожность», $\rho = -0,165$, $p < 0,01$). Более непринужденный, дружелюбный, свободный от напряжения и стремления к контролю тон общения у студентов выборки фазы освоения деятельности проявляется как типологически обусловленная стихийная компетентность в общении экстравертированных, активных и оптимистично настроенных (стенических) личностей. Роль сознательных усилий в управлении собственным коммуникативным поведением, позволяющих преодолевать некоммуникабельность лиц с другими личностными диспозициями, на данном этапе профессионального становления незначительна.

Шкала «Управление средой» Опросника психологического благополучия личности К. Рифф в выборке фазы освоения деятельности образует статистически значимые ($p < 0,01$) корреляционные связи с личностными чертами: общительность (полюс общительности биполярной

шкалы «Замкнутость-общительность», $\rho=0,257$, $p<0,01$); эмоциональная устойчивость (полюс устойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость», $\rho=0,180$, $p<0,01$); смелость, принятие риска (полюс смелости биполярной шкалы «Робость-смелость», $\rho=0,156$, $p<0,01$); уверенность в себе (отрицательная корреляция с полюсом тревожности биполярной шкалы «Уверенность-тревожность», $\rho=-0,196$, $p<0,01$).

Шкала «Наличие целей в жизни» Опросника психологического благополучия личности К. Рифф в выборке фазы освоения деятельности образует статистически значимые ($p<0,01$ и $p<0,05$) корреляционные связи с личностными чертами стенического регистра эмоциональная устойчивость (полюс устойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость», $\rho=0,205$, $p<0,01$) и уверенность в себе (отрицательная корреляция с полюсом тревожности биполярной шкалы «Уверенность-тревожность», $\rho=-0,135$, $p<0,05$).

Шкала «Автономия» Опросника психологического благополучия личности К. Рифф в выборке фазы освоения деятельности образует статистически значимые ($p<0,01$) корреляционные связи с теми же самыми стеническими личностными чертами: эмоциональная устойчивость (полюс устойчивости биполярной шкалы «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость», $\rho=0,181$, $p<0,01$) и уверенность в себе (отрицательная корреляция с полюсом тревожности биполярной шкалы «Уверенность-тревожность», $\rho=-0,221$, $p<0,01$). Уверенность в себе более важна для удовлетворенности степенью своей независимости от окружения, чем эмоциональная малая восприимчивость к реакциям других людей.

Шкала «Личностный рост» Опросника психологического благополучия личности К. Рифф в выборке фазы освоения деятельности образует статистически значимые ($p<0,01$ и $p<0,05$) корреляционные связи с личностными чертами: общительность (полюс общительности биполярной шкалы «Замкнутость-общительность», $\rho=0,149$, $p<0,01$) и уверенность в себе (отрицательная корреляция с полюсом тревожности биполярной шкалы

«Уверенность-тревожность», $\rho = -0,119$, $p < 0,05$). Можно предположить, что в фазе освоения деятельности представления студентов о собственном личностном росте определяются внешними, воспринятыми от окружения, ориентирами и оценками, которые преувеличиваются как это свойственно уверенным в себе (самоуверенным) личностям; процессы личностного роста пока мало индивидуализированы.

В выборке фазы освоения деятельности выявлена статистически значимая корреляционная взаимосвязь показателя психологического благополучия личности (шкала «Самопринятие» Опросника психологического благополучия личности К. Рифф) с показателем рефлексивности – $\rho = -0,119$, $p < 0,05$. Корреляционная связь имеет обратный характер, высокий уровень самопринятия более вероятен при низкой выраженности рефлексивности. Защитный компонент в конструировании позитивного самоотношения и на этом этапе профессионального становления сохраняется, но, в отличие от фазы адаптации, обеспечивается не за счет избегания риска разочарования в себе посредством отказа от ответственных ролей, а за счет ограничения самоанализа.

В фазе готовности к деятельности в профессиональном становлении студентов-психологов в вузе взаимосвязи составляющих психологического благополучия имеют следующие содержательные особенности (табл. 33-34).

Корреляции показателей различных аспектов психологического благополучия личности студентов-психологов в фазе готовности к деятельности с личностными качествами будущего психолога так же, как и на предшествующих этапах профессионального становления, отражают согласованность выраженности психологического благополучия с профессионально-важными личностными качествами станичного регистра: эмоциональной устойчивостью и уверенностью в себе; личностными качествами, отражающими направленность личности (доверчивость-подозрительность) (табл. 33).

Таблица 33 – Результаты анализа корреляционных взаимосвязей показателей психологического благополучия личности с личностными качествами и рефлексией у студентов-психологов в фазе готовности к деятельности

	Замкнутость-общительность	Эмоциональная неустойчивость-устойчивость	Подчинение-доминирование	Сдержанность-экспрессивность	Робость-смелость	Доверчивость-подозрительность	Уверенность-тревожность	Рефлексивность
Позитивные отношения	0,015	0,056	-0,004	0,005	-0,056	-0,166*	-0,088	0,070
Автономия	-0,054	0,071	-0,053	-0,015	-0,016	-0,119	-0,071	-0,045
Управление средой	0,053	0,177**	0,043	-0,007	-0,035	-0,047	0,099	0,011
Личностный рост	0,044	0,139*	-0,046	0,041	0,024	-0,008	0,034	0,082
Наличие целей в жизни	0,090	0,019	-0,039	0,058	-0,070	-0,059	0,162*	0,076
Самопринятие	0,110	0,075	0,000	-0,006	-0,088	-0,034	0,061	-0,019
Психологическое благополучие	0,079	0,117	-0,068	0,020	-0,079	-0,090	0,057	0,038
Баланс аффекта	-0,092	-0,100	0,010	0,018	0,082	0,057	-0,061	-0,048

** . Корреляция значима на уровне 0,01

* . Корреляция значима на уровне 0,05

Наибольшее количество корреляционных связей с показателями психологического благополучия образует личностное качество, относимое в рамках нашей модели к профессионально-важным для будущих психологов, измеряемое посредством биполярной шкалы «Эмоциональная устойчивость-неустойчивость» опросника личности. Обнаружены статистически значимые корреляционные взаимосвязи показателей по данной шкале с показателями шкал опросника психологического благополучия К. Рифф «Управление средой» и «Личностный рост»: $\rho=0,177$, $p<0,01$ и $\rho=0,139$, $p<0,05$ соответственно. Корреляционные связи положительны: высокая эмоциональная устойчивость соответствует более выраженной способности беспрепятственно реализовываться в насущных условиях жизнедеятельности, достигать значимых целей без существенного ущерба ресурсам, а также к ощущению собственного развития, обретения новых возможностей для самопроявления, расширения личных перспектив. Этот результат

представляется очевидным: стеническая и активная личностная диспозиция обуславливает более выраженную способность к социальному продвижению, более вероятное достижение успеха. Эти личностные корреляты психологического благополучия личности имеют универсальный характер и проявляются одинаково на всех этапах профессионального становления студентов-психологов в вузе.

Взаимосвязанность такого аспекта психологического благополучия личности как позитивные отношения с окружающими (шкала «Позитивные отношения» опросника психологического благополучия К. Рифф) с полюсом доверчивости биполярной шкалы «Доверчивость-подозрительность» $r = -0,166$, $p < 0,05$ (отрицательная корреляция с полюсом подозрительности шкалы «Доверчивость-подозрительность») проявляется аналогичным предшествующему этапу профессионального становления образом, но при более подробном рассмотрении раскрывается совершенно иной контекст указанной взаимосвязи, характерный лишь для фазы готовности к деятельности. Так, в выборке фазы освоения деятельности показатели по шкале «Позитивные отношения» опросника психологического благополучия личности образуют также статистически значимые прямые (положительный коэффициент корреляции) взаимосвязи с показателями по шкале «Благосклонность мира». Связь доброжелательного отношения к окружающим, безотносительного к степени их эмоциональной близости и эмоциональной значимости с базовым доверием к миру (шкала «Благосклонность мира»), то есть связь благосклонности к миру с воспринимаемой благосклонностью мира опосредуется межличностным доверием (доверчивость-подозрительность в микросоциальных контактах).

В выборке фазы готовности к деятельности наблюдается иная картина. Корреляции показателей по шкале «Позитивные отношения» опросника психологического благополучия с показателями шкалы «Благосклонность мира» опросника базовых убеждений Р. Янофф-Бульман статистически неотличимы от нуля. При этом как уже упоминалось, корреляции между

шкалой «позитивные отношения» и шкалой «Доверчивость-подозрительность» статистически значимы. Можно предположить, что психологическое благополучие у студентов на завершающем этапе профессионального становления становится значительно менее связанным с индивидуально-личностными диспозициями. Этот личностный ресурс становится в определенной мере управляемым. Проявляется собственная активность личности в конструировании своего психологического благополучия, эффективная при любой диспозиционной основе, что не наблюдалось на предшествующих этапах профессионального становления, когда психологическое благополучие тесно связано с индивидуально-личностными особенностями и представляет обобщенную личностную реакцию на жизненную ситуацию с разной степенью рефлексивного осознания. В то же время личностное качество «Доверчивость-подозрительность» претерпевает содержательные трансформации в процессе профессионального становления. Прежде всего, изменения касаются такого проявления настороженности и недоверия к окружающим как страх перед самораскрытием. В этой связи такой компонент психологического благополучия личности как позитивные отношения с окружающими – «удовлетворительные, доверительные отношения с окружающими» поддерживается у будущих психологов на завершающем этапе профессионального становления на уровне социального умения, т.е. психологическое благополучие становится более доступным состоянием для любых типов личности при опоре на возможности профессии. Это подтверждается характером и содержанием еще одной корреляционной взаимосвязи, обнаруженной в выборке фазы готовности к деятельности. Компонент психологического благополучия, описываемый наличием и определенностью жизненных целей – «имеет цель в жизни и чувство направленности; считает, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл; придерживается убеждений, которые являются источниками цели в жизни; имеет намерения и цели на всю жизнь» [112] обнаруживает корреляционную

взаимосвязь с полюсом тревожности биполярной шкалы «Уверенность-тревожность»: $\rho=0,162$, $p<0,05$. Таким образом, личностная диспозиция «слабого» типа, гипостеничного по Л.Н. Собчик [296], прямым образом соотносится с наличием и определенностью жизненных целей как компонентом психологического благополучия. Этот результат содержательно противоположен выявленной на предыдущем этапе профессионального становления положительной взаимосвязи целеориентированности жизни респондентов с полюсом уверенности биполярной шкалы «Уверенность-тревожность», что вполне объяснимо исходя из жизненной логики стеничной личности: постановка целей предполагает уверенность в их достижимости. Жизненный путь личности слабого типа складывается в значительной мере под влиянием случайного стечения обстоятельств, собственных сил на выстраивание или поиск нужных условий недостаточно. Слабый личностный тип характеризуется существенными психофизиологическими затратами на адаптацию, более высоким внутренним напряжением, низким уровнем психологического комфорта (благополучия). В фазе готовности к деятельности тревожность – личностное качество «слабого» типа актуализирует потребность в целевой определенности жизни. Структурирование собственного жизненного пути с расчетом на перспективу снижает неопределенность, ограничивает вероятность вмешательства случайных факторов, тем самым уменьшая напряжение. Постановка долгосрочных и значимых целей не выглядит для склонной к тревожности личности безнадежной задачей, поскольку опыт компетентного взаимодействия с окружением, компетентных жизненных решений под влиянием и в результате профессиональной подготовки (в его практико-ориентированной части), пусть пока небольшой и фрагментарный, позволяет все же убедиться в наличии альтернатив «силовому» способу достижения целей. Энергия и напор вполне могут быть заменены адекватным выбором средств достижения цели, настойчивость – продуманностью и

последовательностью действий, уверенность – умением замечать полезные возможности в любой ситуации.

Заслуживает внимание еще и такой результат анализа корреляционных взаимосвязей показателей психологического благополучия личности с личностными особенностями студентов как отсутствие статистически значимой связи общего состояния психологического благополучия (интегративная шкала «Психологическое благополучие» опросника К. Рифф) с личностными диспозициями респондентов выборки фазы готовности к деятельности. Т.е. очередной раз подтверждается тот факт, что в фазе готовности к деятельности, практического вхождения в профессию, связь личностных особенностей с психологическим благополучием опосредствуется возможностями профессии и психологическое благополучие, благодаря профессионально умелому обращению с ресурсами ситуации и своими личными ресурсами становится возможным при любой типологической основе личности.

Способность к построению и реализации жизненных планов в фазе готовности к деятельности образует наиболее многоаспектные содержательные связи с психологическим благополучием и его отдельными составляющими (табл. 34).

Общий показатель психологического благополучия (опросника психологического благополучия К. Рифф) образует следующие связи с переменными жизненного планирования:

- с ориентацией на будущее в восприятии собственной временной перспективы (шкала «Будущее» опросника Ф. Зимбардо): $\rho=0,131$, $p < 0,05$.

Взаимосвязь положительная: чем сильнее выражена ориентация на будущее – «поведение в большей степени определяется стремлениями к целям и вознаграждениям будущего, характеризуется планированием и достижением будущих целей» [401], тем выше уровень психологического благополучия, и наоборот, психологическое благополучие определяет более высокую

вероятность ключевой роли будущего во временной перспективе респондентов выборки фазы готовности к деятельности; $\rho=0,131$, $p < 0,05$.

- с ориентацией на фаталистическое настоящее в восприятии собственной временной перспективы (шкала «Фаталистическое настоящее» опросника Ф. Зимбардо): $\rho=-0,154$, $p < 0,05$. Фиксация на настоящем, поглощающем жизненные силы на совладание с обстоятельствами, отказ от попыток планирования будущего ввиду бессмысленности предполагать возможность чего-либо там, где все решает случай, отрицательным образом коррелирует с общим показателем психологического благополучия. Чем более выражен отказ от планирования («будущее предопределено и на него невозможно повлиять индивидуальными действиями» [401], тем менее вероятен высокий уровень психологического благополучия.

Таблица 34 – Результаты анализа корреляционных взаимосвязей показателей психологического благополучия личности с показателями способности к построению и реализации жизненных планов студентов-психологов в фазе готовности к деятельности

	Ориентация на гедонистическое настоящее	Ориентация на будущее	Ориентация фаталистическое настоящее на	Деятельная самоэффективность	Социальная самоэффективность
Позитивные отношения	0,099	0,073	0,060	0,165*	0,026
Автономия	-0,154*	0,067	-0,151*	0,084	-0,021
Управление средой	0,054	0,072	0,049	0,158*	0,079
Личностный рост	0,028	0,098	-0,074	0,068	-0,026
Наличие целей в жизни	-0,086	0,091	-0,164*	0,151*	0,067
Самопринятие	-0,080	0,038	-0,078	0,076	0,029
Психологическое благополучие	-0,023	0,131*	-0,154*	0,165*	0,060
Баланс аффекта	-0,021	-0,079	0,065	-0,119	-0,043

** . Корреляция значима на уровне 0,01

* . Корреляция значима на уровне 0,05

Из отдельных составляющих психологического благополучия наиболее явно взаимосвязана с показателями построения жизненных планов шкала автономии опросника К. Рифф, содержание которой определяется как «способность противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом; самостоятельно регулировать собственное поведение; оценивать себя в соответствии с личными критериями» [401], «самодетерминация целеполагания» [46]. Между показателем по данной шкале в выборке фазы готовности к деятельности и показателями ориентации на гедонистическое настоящее (шкала «Гедонистическое настоящее») и фаталистическое настоящее (шкала «Фаталистическое настоящее» опросника Ф. Зимбардо) существует статистически значимая отрицательная корреляция: $\rho = -0,154$, $p < 0,05$ и $\rho = -0,151$, $p < 0,05$ соответственно. Смещение фокуса временной перспективы личности на настоящее по причине отсутствия интереса к будущему, захваченности настоящим (ориентация на гедонистическое настоящее), либо страха перед будущим (ориентация на фаталистическое настоящее) характеризует неверие в возможности и пользу долгосрочного планирования собственной жизни [302]. Автономная жизненная позиция, самодостаточность и самостоятельное определение жизненных ориентиров соотносится с отсутствием фиксации на настоящем времени. В то же время независимость внутреннего состояния от внешних оценок и критериев успеха, в фазе готовности к деятельности, согласно данным нашего исследования, более вероятна при отсутствии явно выраженных предпочтений определенных ориентиров во времени (корреляции со шкалой ориентации на будущее опросника временной перспективы) статистически достоверно не отличается от нуля (табл. 34). Сверхценное отношение к будущему, его мифологизированное восприятие, для которого характерно ожидание наибольших успехов и счастья от будущего и, таким образом, определенное обесценивание настоящего, не позволяет полноценно проживать текущее, ощущать радость бытия [135]. По В. Франклу, психологически благополучный

(счастливым) человек живет не избеганием разочарований и ожиданиями, а полноценным использованием возможностей насущной ситуации для достижения результата и эмоционального удовлетворения (цит. по: [240, с. 10]). Таким образом, автономия (внутренний локус оценки) как один из атрибутов психологического благополучия, соотносится с конструктивным, «здравым» отношением к будущему, без прожектерства и завышенных ожиданий. Планирование будущего опирается на реалистические возможности, планы приобретают формат «жизненных планов», поскольку являются долгосрочными и выстроены в русле присущего индивиду стиля жизни и отношения к жизни.

Обнаружены также статистически значимые корреляционные взаимосвязи переменных психологического благополучия с показателями второго компонента готовности к построению жизненных планов – способности к успешной реализации целей (самоэффективность в деятельности). Эти связи характерны лишь для выборки фазы готовности к деятельности и не проявляются на предшествующих этапах профессионального становления. В табл. 34 представлены выявленные корреляционные взаимосвязи:

- общего показателя психологического благополучия (шкала «Психологическое благополучие» опросника К. Рифф) с показателем деятельностной самоэффективности шкалы самоэффективности М. Маддукс и Д. Шеер в адаптации Л.В. Бояринцевой и Р.Л. Кричевского: $r=0,165$, $p<0,05$. Корреляционная связь положительна, чем выше показатель психологического благополучия личности, тем выше соответственно показатель самоэффективности в предметной деятельности, и наоборот;

- показателя по шкале «Цели в жизни» опросника психологического благополучия личности К. Рифф и показателя самоэффективности в деятельности: $r=0,151$, $p < 0,05$.

- показателя по шкале «Позитивные отношения» опросника психологического благополучия личности К. Рифф и показателя

самоэффективности в деятельности: $\rho=0,165$, $p < 0,05$. Корреляция положительная, более высокие показатели самоэффективности в деятельности соотносятся с более высокими показателями позитивного, доброжелательного, сотрудничающего стиля взаимоотношений с окружающими вне зависимости от их роли в жизни респондента. Позитивные отношения как один из аспектов психологического благополучия отражают универсальную доминанту психологически благополучного личностного функционирования (здоровое и конструктивное восприятие действительности в противовес нереалистичным ожиданиям и разочарованиям). Согласованность уверенности в своих возможностях достигать желаемых результатов с удовлетворенностью собственным поведением во взаимодействиях с окружающими у студентов – психологов в фазе готовности к деятельности свидетельствует о том, что психологическое благополучие в аспекте общего позитивного настроения в отношениях с окружающими приобретает характер профессиональной позиции, формируемой и конструируемой в процессе профессионального становления и мало зависящей от индивидуально-личностного контекста как было показано выше.

- показателя по шкале «Управление средой» опросника психологического благополучия личности К. Рифф и показателя самоэффективности в деятельности: $\rho=0,158$, $p < 0,05$. Способность на удовлетворяющем личность уровне влиять на собственное окружение, «использовать возможности среды для духовного роста и оптимального функционирования. Выражается в расширении ролевого репертуара и границ «Я» за счет формирования чувства самоэффективности, внутренней мотивации и самоконтроля» [46]. Таким образом, на основании полученных результатов можно заключить, лишь в фазе готовности к деятельности представление личности о собственной способности влиять на непосредственное окружение отражает не только желаемое, но и действительное положение вещей, поскольку эта характеристика личностного

функционирования приобретает системный характер, становится связанной с содержательно близкими личностными проявлениями (самоэффективность).

В целом, специфика взаимосвязей психологического благополучия личности с личностными особенностями, рефлексией, построением жизненных планов в фазе готовности к деятельности характеризуется следующим:

- ослаблением связи психологического благополучия с личностными диспозициями (стенный личностный тип) в сравнении с предыдущими этапами профессионального становления, на которых эти связи психологического благополучия с прочими личностными характеристиками были определяющими и усилением роли конструктивного начала, формируемой мировоззренческой и ценностной основы реагирования на окружение и собственное самопроявление;
- уменьшением защитной тенденции в проявлении самопринятия;
- связью психологического благополучия как с ориентировочной стороной построения жизненных планов (намечаемые цели и последовательность их достижения), так и с деятельностной (способность к достижению результата, самоэффективность в деятельности).

Рассмотренные выше взаимосвязи психологического благополучия с рефлексивностью, личностными диспозициями, ценностно-смысловыми основами картины мира личности и способностью к построению жизненных планов подтверждены коэффициентами корреляции, которые являются выборочными оценками и отражают «истинную» меру корреляционной взаимосвязи в генеральной совокупности лишь вероятностно. На основе предложенных соотношений выборочных коэффициентов корреляции и размерности корреляционной взаимосвязи в популяции в выборках порядка $n=2003$ можно оценить выявленную нами степень тесноты корреляционных связей как корреляцию порядка 0,1 [187]. Таким образом, в метааналитическом контексте можно оценить эффект полученных нами

результатов как слабую корреляцию [367], что характерно для большинства закономерностей психологических проявлений.

Выводы по главе 2

1. Психологическая структура профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки содержит три компонента:

- профессионально-личностный, включающий личностные профессионально важные качества психолога, такие как эмоциональная устойчивость, отсутствие склонности к доминированию, а также рефлексивно-эмпатичный комплекс свойств как специфичные профессионально важные качества психолога;

- мотивационный, включающий мотивацию к деятельности в различных ее аспектах, а также взаимоотношения субъекта труда и времени, способности субъекта труда к построению и дальнейшей реализации профессиональных планов;

- ценностно-смысловой, включающий отношение личности к базовым ценностным позициям: благосклонность мира в противовес ограничивающему воздействию на человека реалий окружающего; осмысленность мира, справедливость его устройства в противовес хаотичности и случайности; ценность и значимость собственного бытия и индивидуальности; при этом ключевой составляющей данного компонента является психологическое благополучие личности будущего психолога.

2. Разработана структурно-динамическая модель профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки, раскрывающая структуру детерминационных связей успешности профессионального становления с составляющими компонентов психологической структуры профессионального становления.

3. Психологические детерминанты успешности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки включают разнородные свойства, относящиеся к различным компонентам психологической структуры профессионального становления. При этом детерминация успешности профессионального становления различается в разных фазах стадии профессиональной подготовки.

4. Детерминанты успешности профессионального становления психолога в фазе адаптации (1 курс обучения) определяются двумя независимыми друг от друга детерминантными линиями:

1) индикаторами первой линии является сформированность базовых убеждений в осмысленности мира и ценности собственного «Я», высокий уровень самопринятия как составляющей психологического благополучия личности, а также мотив позитивного ожидания результатов деятельности; содержание данных индикаторов позволяет их обобщить в «*фундаментальный оптимизм*» – уверенность в своей ценности, достаточности ресурсов: способностей, энергии, везения, позитивной обратной связи, чувства защищенности;

2) индикаторами второй линии выступают: низкий уровень рефлексивности как неспособность осознать и преодолеть ограничения ситуативных оценок; мотив самооценки волевого усилия как готовность прикладывать предельные усилия, руководствуясь стремлением не столько к эффективности, сколько к максимальному соблюдению требований деятельности и ориентацией на фаталистическое настоящее, отражающей беспомощное и безнадежное отношение к будущему и жизни; таким образом, высокие показатели успешности профессионального становления в фазе адаптации вероятнее у студентов – психологов с экстернальной позицией относительно собственного развития.

5. Детерминанты успешности профессионального становления психолога в фазе освоения деятельности (2-3 курс обучения) определяются:

1) высокими значениями таких индикаторов как: мотив самооценки личностного потенциала (мотивационный компонент), базовые убеждения в осмысленности мира и ценности собственного «Я» (ценностно-смысловой компонент); содержание детерминантной линии определяется как *уверенность в собственном потенциале и его реализации* (оптимизм, связанный с самореализацией в избранной деятельности);

2) развитой способностью к рефлексии (профессионально-личностный компонент), низким уровнем мотива самооценки волевого усилия (мотивационный компонент), несформированностью самопринятия как показателя психологического благополучия и высокой степенью ориентации на гедонистическое настоящее; содержание детерминантной линии *определяется как субъектная позиция* в деятельности по отношению к собственному развитию, взаимодействию с жизненной ситуацией.

б. Система детерминант профессионального становления психолога как субъекта труда в фазе готовности к деятельности (4 курс обучения), как и в предыдущих фазах, представлена двумя детерминантными линиями:

1) выраженность ориентации на позитивное прошлое, высокая выраженность ориентации на будущее как стремления к планированию и достижению будущих целей, сформированное базовое убеждение в осмысленности и справедливости мира и контролируемости (предсказуемости) событий; данная детерминантная линия имеет ценностно-смысловую природу, экзистенциальную содержательность которую можно определить как *согласие с жизнью, принятие ее* (собственной личной истории и мироустройства в целом);

2) переменные, относящиеся к профессионально важным качествам психолога: высокий уровень рефлексивности и эмпатической тенденции, высокая степень эмоциональной устойчивости, отсутствие склонности к доминированию; содержательно, данная линия может быть определена как *социальный интерес, социабельность*; усиление значимости смысловой компоненты профессионального становления для его успешности

свидетельствует о формирующемся профессиональном мироощущении: от осознания наличия в любой деятельности результатов, выходящих за пределы насущной ситуации к всеобщей связности явлений, достаточной предсказуемости последствий своего и чужого поведения.

7. Системогенез профессионально-важных качеств психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки характеризуется следующим:

1) В адаптационной фазе (1 курс) факторная модель ПВК будущих психологов включает четыре фактора: фактор удовлетворенности социальными взаимодействиями, фактор силы личности, фактор открытости и живости в общении, фактор интереса к душевному миру человека. Структура факторов и их вклад в проявление поведенческих индикаторов свидетельствует о преобладании факторов саморегуляционной природы (совладание с негативными переживаниями) над профессионально-инструментальными (открытость и эмоциональная живость) и профессионально-смысловыми (интерес к душевному миру человека). Функциональный смысл модели ПВК студентов-первокурсников – самоподдержка.

2) В фазе освоения деятельности факторная содержит три фактора: фактор самодостаточности в социальных взаимодействиях, фактор лидерства, фактор интереса к душевному миру человека. Модель ПВК студентов-второкурсников в большей степени профессионально специфична и предстает как модель влияния. В отличие от этого, структура модели ПВК для 3-го курса включает четыре фактора: удовлетворенность социальными взаимодействиями, фактор осознания профессиональной ответственности, легкость в общении, фактор межличностных границ. Факторная модель объединяет ресурсы и риски, и представляет собой модель совладания.

3) В фазе готовности к деятельности (4 курс) структура факторной модели представлена четырьмя факторами: фактор удовлетворенности социальными взаимодействиями, фактор харизматичного общения, фактор

«бремени профессиональной ответственности», фактор интереса к душевному миру человека. Факторная модель ПВК студентов выпускного курса является наиболее профессионально-специфичной в своей структуре, и представляет – модель психологической готовности к профессиональной деятельности.

8. Динамика рефлексивно-эмотивных свойств психолога на стадии профессиональной подготовки включает ряд особенностей. Профессиональное становление на данной стадии предполагает трансформацию рефлексии и эмпатии как способностей обыденного познания чужой и собственной психической реальности в профессиональный. Профессионализация эмпатии, выражающаяся в ее переструктурирование и функциональной перенастройке, приводит к принципиальному обновлению этой личностной способности, ее функциональной роли и места в системе профессионально-личностных качеств психолога. Процесс формирования профессионализированной эмпатии предполагает наличие сензитивного периода, а также кризиса, отражающего момент утраты функциональности качества в его прежнем виде, и недостаточной функциональности обновленной личностной способности:

– В фазе адаптации (1 курс) эмпатия соотносится с определенной незрелостью личности, ее неустойчивостью по отношению к эмоциональному давлению со стороны окружающих. Подобное содержание эмпатии у первокурсников психологов нефункционально в качестве профессиональной способности.

– В фазе освоения деятельности (2 курс) происходит усиление эмпатических способностей в сравнении со всеми остальными годами обучения как более ранними, так и последующими. Выраженность эмпатических способностей обусловлена уменьшением индивидуальной вариативности показателей за счет снижения частоты встречаемости крайних уровней – очень низкого и высокого, прежде всего – высокого. Принципиальное содержательное различие между уровнями эмпатии – определяемое ими позиционирование индивида в системе «Я-другие».

Высокий уровень эмпатии определяет особую значимость переживаний других.

– В фазе освоения деятельности (3 курс) наблюдается тенденция, при которой возрастание рефлексивности соответствует менее выраженному проявлению способности к позитивным отношениям к другим и низкими показателями самопринятия. Возросшая способность к рефлексивному познанию и оценке межличностных процессов «открывает» студенту манипулятивное содержание некоторых из устоявшихся эмоциональных связей с окружающими, незрелость и не функциональность этих связей для его развития. Более отчетливо сформированные способности к рефлексии обостряют конфликт самопринятия.

– В фазе готовности к деятельности (4 курс) эмпатийная тенденция сопрягается с рефлексией, образуется единый рефлексивно-эмпатический процесс. Повышается уровень эмпатических способностей до высокого. Учитывая произошедшую «профессионализацию» эмпатической тенденции личности, можно предположить, что часть студентов на четвертом курсе уже осознанно подготовлена к выбору направлений профессиональной деятельности, включающей взаимодействие с контингентом, особо неблагоприятным в эмоциональном и социальном плане – деятельность психологов детских домов, приютов, центров социальной помощи, кризисных центров, коррекционных школ и интернатов и т.д.

9. Динамика мотивационного компонента профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки зависит от сформированности профессионально-личностного компонента. По мере профессионального становления в процессе подготовки в вузе диспозиция мотивов (структура преобладающих мотивов) значимо не изменяется. При этом мотивация, оцениваемая в контексте профессионально-важных личностных качеств, проявляет специфику, обусловленную фазой профессиональной подготовки:

1) Состязательный мотив у будущих психологов, склонных к робости, пассивности, осторожности, в фазе адаптации (1 курс) выше, чем в фазе готовности к деятельности (4 курс). Этот результат раскрывает важный нюанс вхождения в профессиональную среду и стратегию продвижения себя в ней у субъектов с изначально низкой социальной активностью, неуверенностью в собственных возможностях отстаивать свои интересы. Для них условием самоутверждения в избранной деятельности становится не прямой характер конкуренции, исключая открытый соперничество и столкновение с окружением. Состязание в деятельности, позволяющее обрести удовлетворяющий статус, опосредствуется внешней оценкой результатов. Для студентов, склонных к смелости, в фазе адаптации (1 курс) состязательный мотив малозначим. Они используют непосредственные стратегии самопродвижения. В фазе готовности к деятельности (4 курс) ситуация противоположна. Это объясняется сменой характера освоения профессиональной деятельности (практико-деятельностный). Задачи практической деятельности психолога, решаемые студентами на практике и практикумах, требуют уверенности, определенной доли инициативы, готовности к деятельности.

2) В фазе адаптации (1 курс) показатели познавательной позиции по отношению к собственной активности (рефлексия) еще не сопряжены с соответствующей субъектной мотивацией. Фаза освоения деятельности (2-3 курс) предполагает овладение деятельностью и собственной ролью в этой деятельности и является сензитивным для формирования субъектности. Результаты регрессионного анализа показывают, что рефлексивность способствует усилению диспозиции мотивов, характерной для субъекта деятельности: познания; достижения успеха и самодвижения через успех; внутренняя мотивация как вовлеченность в деятельность без побуждений извне, самостимуляция к деятельности, формирование и поддержание интереса к деятельности. В фазе готовности к деятельности (4 курс), рефлексивные процессы приобретают функциональную роль внутреннего

контура регулирования поэтому не связаны непосредственно с какими-либо мотивационными диспозициями.

10. Изучение динамики содержания временных перспектив в разных фазах стадии профессиональной подготовки выявило следующее:

1) В обобщенном профиле временной перспективы адаптационной фазы стадии профессиональной подготовки (1 курс) констатирован феномен диссоциативно-фаталистической временной перспективы, который проявляется в сложных жизненных периодах, коим период адаптации к новым условиям обучения и является. Соотношения ориентаций на прошлое, настоящее и будущее распределяется как теплое, но при этом достаточно объективное отношение к прошлому; восприятие жизни в настоящем преимущественно сквозь призму ограничений, а не возможностей и жизненных радостей; неустойчивое отношение к будущему, подверженное, по всей вероятности, ситуативным влияниям (наибольшее среди всех этапов стандартное отклонение по данной шкале).

2) В фазе освоения деятельности (2-3 курсы), обобщенный профиль ориентаций во времени студентов-психологов можно охарактеризовать как псевдонегативный. В негативном восприятии прошлого отсутствует последовательность и однозначность: акцент на негативных аспектах прошлого не сопровождается обесцениванием позитивно окрашенных воспоминаний: показатели ориентации на позитивное прошлое близки к фоновым в отличие от типично негативного варианта профиля, где высокие показатели по ориентации на негативное прошлое сочетаются с низкими показателями по ориентации на позитивное прошлое. Показатели ориентации на гедонистическое настоящее не столь низки как в типичном негативном профиле. Усиление ориентации на негативное прошлое в фазе освоения деятельности (2-3 курсы) в отличие от других этапов профессионального становления является во многом ситуативно обусловленным, связано с мотивацией поиска внутренних дефицитов в собственной истории личностного формирования.

3) Профиль временной перспективы студентов-психологов фазы готовности к деятельности (4 курс) имеет черты переходного между профилями адаптационной фазы и фазы освоения деятельности. отражает установки и поведение, которые характеризуются усилением временной ориентации на гедонистическое настоящее, характеризующееся активным поиском стимуляции, принятием риска, фиксацией на настоящем, снижением интереса к прошлому и ожиданий от будущего, соответствует выходу на качественно новый уровень профессионального развития, и, соответственно, началу нового адаптационного цикла.

11. Ценностно-смысловой компонент профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития характеризуется следующим:

1) В фазе адаптации (1 курс) у студентов наблюдается появление внутренних ориентиров для собственного жизнеустройства, которое неотделимо от убеждения в ценности собственной личности и права на самореализацию. Этот результат подтверждает содержание задачи профессионально-личностного развития будущих психологов на адаптационном этапе: самоподдержку, поиск опор, внешних и внутренних.

2) В фазе освоения деятельности (2-3 курс) преобладает убеждение в безопасности самопроявления и принятия окружением которые позволяют выстраивать отношения с окружающими субъектами на позитивной основе, с открытостью и дружелюбием. Личностный рост воспринимается студентами в качестве индивидуальной задачи, в которой основное место занимают возможности и мотивация их использования. Независимость поведения от внешних подкреплений согласуется с ценностным отношением к собственному «Я», убежденности в неотъемлемом праве быть собой. На этом этапе профессиональной подготовки можно констатировать интенсивную интеграцию внутренних реакций с ценностно-смысловой основой представлений о мире, поиск внутренних ресурсов, ответов на вопросы «для чего все» и «что можно ожидать и на что можно рассчитывать в жизни».

3) В фазе *готовности* к деятельности (4 курс) наблюдается превалирование убеждения в ценности собственного «Я» который тесно связан с показателями психологического благополучия, самопринятием и выраженностью тенденции к личностному росту.

12. Изучение связей психологического благополучия как ключевой составляющей ценностно-смыслового компонента профессионального становления с личностными особенностями и построением жизненных планов психолога на стадии профессиональной подготовки выявило следующее:

1) Психологическое благополучие студентов-психологов в фазе адаптации связано с определенными личностными диспозициями. Личностные черты стенического регистра: эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, общительность, смелость, которые объединяет преобразующая активность, отсутствие внутреннего напряжения и склонности к чувству вины, соотносятся с психологическим благополучием, и наоборот, качества гипостенического, слабого регистра соответствуют более выраженному психологическому дискомфорту. Вместе с тем профессионально-важное качество (сдержанность-экспрессивность), не обнаруживает на данном этапе профессионального становления взаимосвязи с психологическим благополучием. Это может означать незавершенность процесса интеграции, объединения личностных качеств и личностных ресурсов (психологическое благополучие) в систему, которая складывается в русле профессионально-заданных способов личностного функционирования. Наиболее последовательно и однозначно связанным с готовностью к построению жизненных планов и их реализации аспектом психологического благополучия является как и можно было ожидать, наличие целей в жизни. Жизненные цели и жизненные планы соотносятся как ориентиры и пути движения к ним, с необходимостью дополняют друг друга. Было выявлено, что устремленность к будущему способствует, а фиксация на настоящем препятствует долгосрочному планированию собственной жизни из-за того, что жизненные силы тратятся на совладание с настоящим, либо освоение

предоставляемых им возможностей. Пассивная позиция, полная зависимость от обстоятельств и неверие в возможность существенно повлиять на свою жизнь и в настоящем, и в будущем, представляет содержательную противоположность личностной автономии и самодостаточности студентов – первокурсников. Фиксация на гедонистических возможностях настоящего ориентирует студентов не на последовательное достижение результата, имеющего долгосрочную ценность, а на то, чтобы радоваться жизни, причем только теми способами, которые доступны в настоящем.

2) В фазе освоения деятельности (2 курс) наблюдается, что личностные диспозиции стеничного регистра, соотносятся с более высоким уровнем психологического благополучия личности. Более непринужденный, дружелюбный, свободный от напряжения и стремления к контролю тон общения у студентов проявляется как типологически обусловленная стихийная компетентность в общении экстравертированных, активных и оптимистично настроенных (стенических) личностей. Степень психологического благополучия связана с сформированностью с профессионально-важных качеств стеничного регистра: эмоциональной устойчивостью и уверенностью в себе; личностными качествами, отражающими направленность личности (доверчивость-подозрительность). Корреляции показателей различных аспектов психологического благополучия личности студентов-психологов в фазе готовности к деятельности с личностными качествами будущего психолога также как и на предшествующих этапах профессионального становления, отражают согласованность выраженности психологического благополучия с профессионально-важными личностными качествами стеничного регистра: эмоциональной устойчивостью и уверенностью в себе; личностными качествами, отражающими направленность личности (доверчивость-подозрительность).

3) Психологическое благополучие у студентов в фазе готовности к деятельности (4 курс) становится значительно менее связанным с

индивидуально-личностными диспозициями. Этот личностный ресурс становится в определенной мере управляемым. Проявляется собственная активность личности в конструировании своего психологического благополучия, эффективная при любой диспозиционной основе, что не наблюдалось на предшествующих этапах профессионального становления и представляет обобщенную личностную реакцию на жизненную ситуацию с разной степенью рефлексивного осознания. Была выявлена связь психологического благополучия и способности к успешной реализации целей (самоэффективность в деятельности), которая характерна лишь для выборки фазы готовности к деятельности и не проявилась в предшествующих фазах стадии профессиональной подготовки. Согласованность уверенности в своих возможностях достигать желаемых результатов с удовлетворенностью собственным поведением во взаимодействиях с окружающими у студентов – психологов в фазе готовности к деятельности свидетельствует о том, что психологическое благополучие в аспекте общего позитивного настроения в отношениях с окружающими приобретает характер профессиональной позиции, формируемой и конструируемой в процессе профессионального становления.

ГЛАВА 3. СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА НА СТАДИИ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫБОРУ

3.1. Организация эмпирического исследования профессионального становления на стадии подготовки к профессиональному выбору

Аналогично стадии профессиональной подготовки, рассмотренной в предыдущей главе, системогенез профессионального становления психолога как будущего субъекта труда на стадии подготовки к профессиональному выбору представляет собой формирование психологической структуры, содержащей мотивационный, ценностно-смысловой и профессионально-личностный компоненты. Общая характеристика данных компонентов была представлена в главе 2 (см. п. 2.1). Вместе с тем, на стадии подготовки к профессиональному выбору речь идет еще, преимущественно, о подростках (школьниках, студентах колледжей), в силу чего содержательный состав данных компонентов имеет существенную специфику, получившую отражение при операционализации данных компонентов с целью их эмпирического изучения.

Ценностно-смысловой компонент профессионального становления на стадии подготовки к профессиональному выбору весьма важен и широко изучался в работах многих авторов [2; 16; 24; 36; 59; 61; 62; 64; 66; 80; 85; 130; 137; 146; 165 и др.]. На результаты многих подобных исследований мы опирались при разработке структурно-динамической концепции профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития (см. п. 3.6). Вместе с тем, два других компонента профессионального становления психолога на стадии подготовки к профессиональному выбору (профессионально-личностный и

мотивационный) в рамках нашего исследования подверглись, помимо теоретического анализа, непосредственному эмпирическому изучению.

Профессионально-личностный компонент на стадии подготовки к профессиональному выбору включает статусные характеристики профессиональной идентичности, а также рефлексивность и эмоциональную эмпатию как основу последующего формирования соответствующих профессионально важных личностных качеств психолога.

Мотивационный компонент в рамках операционализации, выполненной в рамках исследования, сводится к мотивам выбора профессии психолога и характеристикам временной перспективы.

Как было отмечено в главе 1, стадия подготовки к профессиональному выбору может реализовываться в контексте различных социально-образовательных ситуаций (см. п. 1.3), из которых наиболее массовой и типичной является обучение в старших классах школы. Помимо нее, в рамках исследования мы рассмотрели еще одну, также достаточно распространенную ситуацию – обучение в педагогическом колледже (с намерением в последующем продолжить обучение с освоением профессии психолога).

Исследование структуры профессионального становления будущего психолога на стадии подготовки к профессиональному выбору этапа допрофессионального развития проводилось на выборке старшеклассников 10-х и 11-х классов, обучающихся в гуманитарном профиле, и студентах педагогических колледжей, которые рассматривают выбор профессии психолога как основной, тем самым являются потенциальными абитуриентами программ высшего образования по направлению «Психология» и «Психолого-педагогическое образование».

Методики исследования:

1. *Методика изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, А.Г. Грецов* [68]. Методика состоит из двадцати высказываний, каждое из которых предлагает четыре варианта ответа. Выбор одного из этих ответов

позволяет оценить уровень выраженности определенного статуса профессиональной идентичности:

- «неопределенный» статус идентичности, который указывает на отсутствие у респондента четких профессиональных планов и целей;

- «навязанный» статус идентичности, говорит о несамостоятельном принятии профессионального решения старшеклассником, который полагается на «авторитетное» мнение извне и не прибегает к самостоятельным размышлениям;

- «мораторий» статус, который означает нахождение обучающегося в состоянии кризиса выбора профессии и активного исследования различных вариантов;

- «сформированный» статус, который характеризуется завершенным кризисом выбора профессии, уверенностью, собственным выбором и построенными планами, и целями.

2. *Мотивы выбора профессии Р.В. Овчаровой* [224]. Методика направлена на выявление ведущего типа мотивации и соотношение внутренних и внешних мотивов выбора профессии.

Внутренняя мотивация основана на личных потребностях и ценностях человека, и она может включать общественную и личную значимость выбранной профессии, творческий характер работы, возможность общения и руководства другими людьми. Человек с внутренней мотивацией работает с удовольствием и без внешнего давления.

Внешняя мотивация связана с внешними факторами, такими как заработок, престиж, страх осуждения или неудачи. Внешние мотивы могут быть положительными или отрицательными. К положительным мотивам относятся материальное стимулирование, возможность продвижения по карьерной лестнице, одобрение коллектива и престиж. Это стимулы, которые могут мотивировать человека приложить свои усилия. К отрицательным мотивам относятся давление, наказание, критика, осуждение и другие негативные санкции, которые могут оказывать воздействие на личность.

3. *Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо* (адаптация А. Сырцовой, О.В. Митиной) [302]. Данная методика предназначена для оценки индивидуального отношения к времени, что в свою очередь позволяет судить о характере отношения личности к окружающей действительности в целом, а также к самому себе, своему опыту и будущим перспективам. Используя методику, можно выявить особенности восприятия времени и его управления, а также понять, как эти особенности влияют на общую жизненную позицию и ожидания респондента.

Опросник состоит из 56 пунктов, которые оцениваются по пятибалльной шкале Лайкерта от «совершенно не характерно» до «совершенно характерно». Опросник содержит пять оцениваемых показателей:

- фактор восприятия негативного прошлого: отражает степень неприятия собственного прошлого, вызывающего отвращение, полного боли и разочарований;

- фактор восприятия позитивного прошлого: выражает степень принятия собственного прошлого, при котором любой опыт рассматривается как опыт, способствующий развитию и приведший к текущему состоянию.

- фактор восприятия гедонистического настоящего, при котором настоящее видится оторванным от прошлого и будущего, а единственной целью является наслаждение.

- фактор восприятия фаталистического настоящего, при котором настоящее видится независимым от воли личности, predetermined, а личность - подчиненной судьбе.

- степень ориентации на будущее, показатель отражает наличие у личности целей и планов на будущее.

4. *Опросник рефлексивности личности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой* [151]. Опросник включает 27 утверждений, из которых испытуемому необходимо выбрать наиболее подходящие и характеризующие их личность.

Методика основывается на теоретическом конструкте, который рассматривается как психическое свойство и разделен на три типа в

соответствии с временным принципом: ситуативная, ретроспективная и перспективная рефлексия. Ситуативная рефлексия позволяет человеку непосредственно контролировать свое поведение в текущей ситуации, анализировать ее элементы, осознавать происходящее, способность субъекта связывать свои действия с контекстом и координировать их в соответствии с изменяющимися условиями и его собственным состоянием. Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и событий. Перспективная рефлексия связана с функцией анализа предстоящей деятельности и поведения, планированием, прогнозированием возможных результатов и т.д.

5. *Опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиан и М. Эпштейн* (адаптация Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова) [253, с. 74]. Опросник состоит из 25 закрытых вопросов (прямых и обратных). Испытуемому необходимо оценить степень своего согласия или несогласия с каждым из утверждений. Шкала ответов предоставляет возможность выразить различные оттенки отношения к каждой ситуации, начиная от «полностью согласен» и заканчивая «полностью не согласен».

Методика является инструментом, который позволяет анализировать общие эмпатические тенденции у респондента. Она изучает такие параметры, как уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания других людей и степень соответствия или несоответствия между эмоциональными реакциями испытуемого и объекта его эмпатии. В данном случае объектами эмпатии являются социальные ситуации и люди, которым испытуемый может сопереживать в повседневной жизни.

Характеристика выборки исследования:

- 200 старшеклассников московских школ, обучающихся в гуманитарном профиле; из них 109 обучается в 10 классе, 91 – в 11 классе;
- 152 студента, обучающихся в профессиональных образовательных учреждениях (педагогические колледжи) г. Москвы и г. Твери; из них обучается на 1 курсе – 35 человек; 3 курсе – 41 человек; 4 курсе – 76 человек.

3.2. Формирование готовности к профессиональному выбору

Анализ результатов по методике изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, А.Г. Грецова позволяет оценить степень сформированности у *старшекласников* готовности к профессиональному выбору (табл. 35).

Таблица 35 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов методики изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) в выборке старшекласников 10-х и 11-х классов

Статусы профессиональной идентичности	10 класс		11 класс	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
Неопределенная	4,89	3,41	2,99	2,61
Навязанная	3,35	3,94	1,99	2,92
Мораторий	9,64	5,21	10,19	5,12
Сформированная	7,46	5,27	10,24	6,43

В своем исследовании А.А. Азбель описала этапы формирования профессиональной идентичности. Первый этап – «неопределенное состояние профессиональной идентичности», когда старшекласнику не ясно какую профессию он хочет выбрать, он не задумывается о своем профессиональном будущем. Второй этап – «навязанная профессиональная идентичность», старшекласник уже определился с будущей профессией, но выбор был сделан под влиянием внешних обстоятельств или подражания референтной группе. Третьим наступает «кризисное состояние моратория профессиональной идентичности», при котором старшекласник начинает анализировать свой жизненный опыт и рассматривать различные варианты профессионального развития для преодоления кризиса. Наконец, четвертый этап - достижение статуса «сформированной профессиональной идентичности», который

характеризуется ясным осознанием своих будущих профессиональных планов старшеклассником и самостоятельностью профессионального выбора [3].

Наиболее выраженными статусами профессиональной идентичности старшеклассников 10 и 11 классов являются «мораторий» и «сформированная» профессиональная идентичность (Приложение Ж). Примечательно, что у выпускников 11 класса значения средних по двум статусам распределились практически одинаково (10,19 и 10,24) (табл. 35). Это указывает, что на этапе выпуска из школы равное количество старшеклассников демонстрируют как готовность сделать профессиональный выбор: они определились с планами на будущее, готовы к осознанному профессиональному выбору, самостоятельному дальнейшему развитию в выбранной профессиональной деятельности, так и находятся в ситуации «кризиса выбора», желании найти правильный путь своего профессионального будущего.

Таблица 36 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) статусов профессиональной идентичности старшеклассников 10-х и 11-х классов

старшеклассники 10-х – 11-х классов		
Статус профессиональной идентичности	U-Манна-Уитни	α
Неопределенная	3188,5	0,001
Навязанная	4050,5	0,020
Мораторий	4604,0	0,382
Сформированная	3680,0	0,002

В сравнении выборок 10-х и 11-х классов «Сформированная профессиональная идентичность» наиболее выражена у выпускников 11-го класса ($U=3680$; $\alpha=0,002$). «Навязанная профессиональная идентичность» ($U=4050,5$; $\alpha=0,02$) преобладает у старшеклассников 10 класса, что является

индикатором отсутствия представлений о своем профессиональном будущем, пассивности в познании себя, своих интересов и возможностей. «Неопределенная профессиональная идентичность» ($U=3188,5$; $\alpha=0,001$) также статистически преобладает у старшеклассников 10 класса. Интересным представляется факт отсутствия различий у старшеклассников 10-х и 11-х классов в статусе профессиональной идентичности «Мораторий», можно предположить, что активная фаза поиска своих жизненных предпочтений начинается задолго до самого момента профессионального выбора (табл. 36).

Анализ результатов по методике выявления статуса профессиональной идентичности у *студентов педагогических колледжей* показал, что вне зависимости от курса обучения (1-4 курс) преобладающей является «неопределенная профессиональная идентичность. Лишь незначительная доля студентов колледжа обучающихся на 3 и 4 курсах перешла на следующий этап профессиональной идентичности «навязанная профессиональная идентичность» средние: 3 курс = 7,71; 4 курс = 8,88. «Мораторий профессиональной идентичности» средние: 3 курс = 5,92; 4 курс = 7,95 (табл. 37).

Таблица 37 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов методики изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) в выборке студентов колледжа 1-х - 4-х курсов

Статус профессиональной идентичности	1 курс		3 курс		4 курс	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
Неопределенная	8,77	4,71	7,76	5,07	8,49	4,67
Навязанная	7,40	3,15	7,71	4,64	8,88	4,04
Мораторий	5,74	3,58	5,92	4,54	7,95	4,72
Сформированная	4,49	4,09	4,17	4,28	5,50	3,67

Таблица 38 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) статусов профессиональной идентичности студентов колледжа 1-х - 4-х курсов

Статус профессиональной идентичности	1-3 курс		1-4 курс		3-4 курс	
	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α
Неопределенная	565,5	0,113	1210,0	0,446	1366,0	0,272
Навязанная	460,0	0,007	1020,5	0,049	1341,0	0,214
Мораторий	403,5	0,001	870,0	0,003	1432,5	0,472
Сформированная	665,0	0,583	1156,0	0,268	1245,5	0,073

В результате статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) между группами студентов 1-го и 3-го курсов были выявлены статистически значимые различия по показателям шкал «Навязанная» ($U=468$; $\alpha=0,007$) и «Мораторий» ($U=403,5$; $\alpha=0,001$) У студентов 3-го и 4-го курсов также были выявлены различия по данным шкалам: «Навязанная» ($U=468$; $\alpha=0,007$) и «Мораторий» ($U=403,5$; $\alpha=0,001$) (табл. 38). Необходимо отметить, что в процессе обучения в среднем профессиональном образовательном учреждении лишь незначительная часть студентов повышает свой статус профессиональной идентичности, что может говорить о неготовности студентов к определению своих профессиональных перспектив и указывает на то, что большая часть студентов возвращается к ситуации профессионального выбора на момент окончания обучения в колледже (Приложение И).

Сравнение эмпирических данных статусов профессиональной идентичности выборки старшеклассников (10-11 класс) и студентов колледжа (1-4) курсов показывает, что наблюдаются значительные различия в сформированности профессиональной идентичности (табл. 39-40).

Таблица 39 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов методики изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) в совокупных выборках старшеклассников и студентов колледжа

Статусы профессиональной идентичности	старшеклассники		студенты	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
Неопределенная	4,03	3,21	8,51	15,70
Навязанная	2,73	3,57	7,91	4,12
Мораторий	9,89	5,16	8,42	4,59
Сформированная	8,73	5,97	4,91	3,96

Таблица 40 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) статусов профессиональной идентичности в совокупных выборках старшеклассников и студентов колледжа

старшеклассники – студенты		
Статус профессиональной идентичности	U-Манна-Уитни	α
Неопределенная	0,0	0,001
Навязанная	154,0	0,001
Мораторий	3745,0	0,001
Сформированная	6087,5	0,001

Примечательно, что в обобщенной выборке старшеклассников «неопределенный статус профессиональной идентичности» менее выражен, чем в обобщенной группе студентов колледжа, это указывает на то, что старшеклассники в большей степени осознанности и самостоятельности подходят к профессиональному выбору.

В результате статистического анализа различий в степени сформированности профессиональной идентичности (критерий U-Манна-Уитни) между группами старшеклассников и студентов были получены

статистически значимые различия по всем шкалам методики «Изучения статусов профессиональной идентичности», (данные приведены в табл. 40).

В результате статистического анализа различий в результатах (критерий U-Манна-Уитни) между группами старшеклассников 10-х классов и студентами 1-х, 3-х и 4-х курсов были получены статистически значимые различия по всем шкалам методики (данные представлены в табл. 41).

Таблица 41 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) статусов профессиональной идентичности старшеклассников 10 класса и студентов колледжа 1-х - 4-х курсов

Статусы профессиональной идентичности	10 класс – 1 курс		10 класс – 3курс		10 класс – 4 курс	
	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α
Неопределенная	0,0	0,001	0,0	0,001	0,0	0,001
Навязанная	5,0	0,001	62,5	0,001	45,0	0,001
Мораторий	205,5	0,001	656,5	0,001	1088,5	0,001
Сформированная	576,0	0,001	713,0	0,001	973,0	0,001

Таблица 42 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) статусов профессиональной идентичности старшеклассников 11 класса и студентов колледжа 1-х - 4-х курсов

Статусы профессиональной идентичности	11 класс – 1 курс		11 класс -3 курс		11 класс -4 курс	
	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α
Неопределенная	0,0	0,001	0,0	0,001	0,0	0,001
Навязанная	2,0	0,001	22,0	0,001	17,5	0,001
Мораторий	201,0	0,001	599,0	0,001	994,5	0,001
Сформированная	943,5	0,001	1160,5	0,001	1721,5	0,001

В результате статистического анализа различий в результатах по всем методикам эмпирического исследования (критерий U-Манна-Уитни) между группами старшеклассников 11-х классов и студентов 1-х, 3-х и 4-х курсов были получены статистически значимые различия по всем шкалам опросников «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» (табл. 42).

3.3. Динамика формирования мотивационного компонента профессионального становления

Выбор профессии зависит от множества факторов как внешних, так и внутренних. Внешние факторы могут включать социально-экономические условия, социальную среду и межличностные отношения [101]. Внутренние факторы включают систему ценностей, особенности личности и ее направленность. Кроме того, успеваемость, состояние здоровья и информированность о мире профессий также влияют на профессиональный выбор.

Для осознанного профессионального выбора необходимо, чтобы у старшеклассника была сформированная потребность выбора и преобладали социально значимые мотивы профессиональной деятельности. Это означает, что старшеклассник должен видеть будущую профессию как ценность, которая имеет важное значение для его жизни. Успешное профессиональное самоопределение зависит от сбалансированного сочетания внутренних и внешних интересов.

Для изучения мотивов профессионального выбора была применена методика «Мотивы выбора профессии» Овчаровой Р.В. [224]. Опросник включает в себя 20 утверждений, сумма баллов представит один из ведущих мотивов, которыми испытуемые руководствуются при выборе профессии:

Внутренние индивидуально значимые мотивы выбора профессии могут включать широкий спектр факторов, которые отражают личные интересы, ценности и потребности человека. Это мотивы, которые связаны с увлечением и интересом к определенной сфере деятельности.

К внутренним социально значимым мотивам профессионального выбора относятся стремление помогать людям или вносить положительные изменения в общество, возможность влиять на политические или социальные изменения, защита прав других людей и справедливости.

Внешние положительные мотивы – выбор профессии, которая предлагает хорошие возможности для заработка и финансовой стабильности, широкие возможности для продвижения по карьерной лестнице и профессионального роста

Внешние отрицательные мотивы – на выбор профессии влияют «внешние» обстоятельства, такие как давление со стороны родителей, осуждение взглядов или их критика.

В табл. 43 представлены результаты, отражающие выраженность мотивов профессионального выбора у старшеклассников 10-х и 11-х классов.

Таблица 43 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов методики «Мотивы выбора профессии (Р.В. Овчаровой) в выборке старшеклассников 10-х-11-х классов

Мотивы выбора профессии	10 класс		11 класс	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
Внутренние индивидуально значимые мотивы	17,52	3,83	18,14	4,03
Внутренние социально значимые мотивы	16,89	4,12	17,62	4,15
Внешние положительные мотивы	16,36	4,05	17,15	3,66
Внешние отрицательные мотивы	14,35	4,16	13,64	3,77

В группе старшеклассников 10-х и 11-х классов преобладающими мотивами профессионального выбора являются внутренние индивидуально значимые и внутренние социально значимые мотивы, это указывает на учет старшеклассниками своих способностей, интересов и потребностей, а также потребностей общества при построении своего профессионального будущего. Немаловажную роль в ситуации выбора играет для них престижность, социальная и материальная защищенность выбираемой профессии. В результате статистического анализа различий в мотивах профессионального выбора (критерий U-Манна-Уитни) между группами старшеклассников 10-х и 11-х классов статистически значимых различий выявлено не было.

Рассмотрим особенности выбора профессии у студентов колледжа, результаты по методике «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой представлены в таблице 44.

Таблица 44 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов методики «Мотивы выбора профессии (Р.В. Овчарова) в выборке студентов колледжа 1-х – 4-х курсов

Мотивы выбора профессии	1 курс		3 курс		4 курс	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
Внутренние индивидуально значимые мотивы	9,97	3,04	10,61	4,28	10,93	3,98
Внутренние социально значимые мотивы	8,97	3,25	8,80	3,94	8,48	1,94
Внешние положительные мотивы	10,57	3,44	11,31	3,60	11,00	4,25
Внешние отрицательные мотивы	17,03	5,59	13,17	5,60	14,38	5,73

Ведущими мотивами профессионального выбора у студентов педагогических колледжей вне зависимости от курса обучения являются внешние отрицательные мотивы, это указывает на то, что выбор профессионального заведения был осуществлен под влиянием внешних обстоятельств, которые испытуемые трактуют для себя как неблагоприятные.

В результате статистического анализа различий в мотивах профессионального выбора (критерий U-Манна-Уитни) между группами студентов 1-го и 3-го курсов и студентов 3-го и 4-го курсов были выявлены статистически значимые различия по шкале «Внешние отрицательные мотивы» ($U=451$; $\alpha=0,005$) и ($U=986$; $\alpha=0,029$) соответственно (табл. 45).

Таблица 45 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) мотивов профессионального выбора студентов колледжа 1-ых - 4-ых курсов

Мотивы профессионального выбора	1-3 курс		1-4 курс		3-4 курс	
	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α
Внутренние индивидуально значимые мотивы	544,5	0,069	1086,5	0,118	1438,0	0,489
Внутренние социально значимые мотивы	640,0	0,382	1283,0	0,742	1321,0	0,141
Внешние положительные мотивы	631,5	0,368	1123,5	0,188	1506,0	0,765
Внешние отрицательные мотивы	451,0	0,005	986,0	0,029	1381,5	0,312

Сравнительный анализ профилей мотивации профессионального выбора у старшеклассников и студентов колледжа показывает, что в группе старшеклассников значительно превалирует выраженность внутренних индивидуально значимых и социально значимых мотивов, а также внешних положительных мотивов профессионального выбора, чем в группе студентов колледжа, у которых превалируют внешние отрицательные мотивы профессионального выбора (табл. 46).

В результате статистического анализа различий в ведущих мотивах профессионального выбора (критерий U-Манна-Уитни) между группами старшеклассников и студентов были получены статистически значимые различия по показателям опросника «Мотивы выбора профессии» (данные приведены в таблице 47).

Таблица 46 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов методики «Мотивы выбора профессии (Р.В. Овчарова) в совокупных выборках старшеклассников и студентов колледжа

Мотивы выбора профессии	старшеклассники		студенты колледжа	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
Внутренние индивидуально значимые мотивы	17,81	3,92	10,24	3,89
Внутренние социально значимые мотивы	17,22	4,14	8,75	2,97
Внешние положительные мотивы	16,72	3,89	11,21	3,92
Внешние отрицательные мотивы	14,03	3,99	15,73	5,80

Таблица 47 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) мотивов профессионального выбора старшеклассников и студентов колледжа

старшеклассники – студенты		
Мотивы профессионального выбора	U-Манна-Уитни	α
Внутренние индивидуально значимые мотивы	561,5	0,001
Внутренние социально значимые мотивы	162,5	0,001
Внешние положительные мотивы	2312,5	0,001
Внешние отрицательные мотивы	11803,5	0,001

3.4. Особенности планирования временных перспектив

Важным аспектом профессионального становления личности является способность планирования личностью временных перспектив [109]. В таблице 48 представлены результаты методики «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной) выборки старшеклассников 10-х и 11-х классов.

Таблица 48 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов опросника временной перспективы (Ф. Зимбардо) в выборке старшеклассников 10-х – 11-х классов

Временная перспектива	10 класс		11 класс	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
Прошлое Негативное	3,16	0,81	2,84	0,79
Настоящее Гедонистическое	3,46	0,57	3,34	0,56
Будущее	3,29	0,58	3,31	0,58
Прошлое Позитивное	3,42	0,69	3,59	0,77
Настоящее Фаталистическое	2,95	0,67	2,69	0,61

Результаты средних значений способности к построению временных перспектив в исследуемых группах старшеклассников распределились примерно одинаково. Это свидетельствует о сбалансированном взгляде на жизнь. Старшеклассники ценят прошлые воспоминания как источник силы, который помогает преодолеть трудности настоящего и снять страх перед неизвестным будущим. Они умеют наслаждаться настоящим, но при этом не рискуя безосновательно и способны отложить мгновенные желания ради будущих достижений.

Таблица 49 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) во временной перспективе старшеклассников 10-х и 11-х классов

10 класс -11 класс		
временная перспектива	U-Манна-Уитни	α
Прошлое Негативное	3859,0	0,007
Настоящее Гедонистическое	4425,0	0,189
Будущее	4850,0	0,788
Прошлое Позитивное	4270,0	0,090
Настоящее Фаталистическое	3837,0	0,006

У старшеклассников 10 класса в большей степени чем у старшеклассников 11 класса выражено негативное отношение к прошлому ($U=3859$; $\alpha=0,007$), которое они видят неприятным, связанным с негативным опытом и чувствами, а также фаталистическое настоящее ($U=13044,5$; $\alpha=0,022$) как проявление экстернальности и веры во внешние обстоятельства (табл. 49).

Таблица 50 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) во временной перспективе юношей и девушек 10-х, 11-х классов

временная перспектива	СТАРШЕКЛАССНИКИ	
	юноши -девушки	
	U-Манна-Уитни	α
Прошлое Негативное	4308,5	0,115
Настоящее Гедонистическое	3505,0	0,001
Будущее	4585,5	0,370
Прошлое Позитивное	4901,0	0,904
Настоящее Фаталистическое	4034,5	0,024

В результате статистического анализа различий временной перспективы (критерий U-Манна-Уитни) между группами юношей и девушек 10-х и 11-х классов были получены статистически значимые различия по шкалам «Настоящее гедонистическое» ($U=3505$; $\alpha=0,001$), которое более выражено у девушек, и «Настоящее фаталистическое» ($U=4034,5$; $\alpha=0,024$) которое преобладает у юношей (табл. 50).

Результаты построения временной перспективы студентами 1-вых – 4 – х курсов представлены в таблице 51.

Таблица 51 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов методики «Опросник временной перспективы» (Ф. Зимбардо) в выборке студентов колледжа 1-х – 4-х курсов

Временная перспектива	1 курс		3 курс		4 курс	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
Прошлое Негативное	2,73	0,88	3,04	0,83	2,97	0,86
Настоящее Гедонистическое	3,34	0,52	3,40	0,48	3,41	0,65
Будущее	3,60	0,47	3,21	0,62	3,40	0,58
Прошлое Позитивное	3,76	0,61	3,51	0,68	3,74	0,70
Настоящее Фаталистическое	2,64	0,59	2,98	0,69	2,77	0,59

В результате статистического анализа различий временной перспективы (критерий U-Манна-Уитни) между группами студентов 1-го и 3-го курсов были выявлены статистически значимые различия по показателям шкал «Будущее» ($U=418,5$; $\alpha=0,002$), ориентация на будущее, целенаправленная деятельность по осуществлению собственных планов более выражена у студентов 1 курса. Фаталистическое настоящее ($U=492,5$; $\alpha=0,019$) как склонность верить в случай или судьбу, подчиняться ей превалирует у студентов третьего курса. Статистически значимых различий в показателях временной перспективы у студентов 3-го и 4-го курсов выявлено не было (табл. 52).

Проводя сравнительный анализ показателей временной перспективы объединенной выборки старшеклассников 10-х и 11-х классов и объединенной выборки студентов 1-х – 4-х курсов были выявлены особенности построения временной перспективы (табл. 53).

Таблица 52 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) построения временной перспективы студентов колледжа 1-х - 4-х курсов

временная перспектива	1 курс - 3 курс		1 курс – 4 курс		3 курс – 4 курс	
	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α
Прошлое Негативное	552,5	0,085	1104,5	0,152	1500,5	0,742
Настоящее Гедонистическое	636,5	0,398	1236,0	0,550	1554,5	0,984
Будущее	418,5	0,002	1063,5	0,090	1222,0	0,055
Прошлое Позитивное	588,5	0,178	1323,5	0,967	1275,5	0,106
Настоящее Фаталистическое	492,5	0,019	1194,0	0,387	1234,0	0,064

Таблица 53 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов методики «Опросник временной перспективы» (Ф. Зимбардо) в совокупных выборках старшеклассников и студентов колледжа

Временная перспектива	старшеклассники		студенты	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
Прошлое Негативное	3,01	0,82	2,93	0,86
Настоящее Гедонистическое	3,40	0,57	3,39	0,58
Будущее	3,30	0,57	3,39	0,58
Прошлое Позитивное	3,50	0,73	3,68	0,68
Настоящее Фаталистическое	2,83	0,66	2,79	0,63

В результате статистического анализа различий в планировании временных перспектив (критерий U-Манна-Уитни) между объединенными группами старшеклассников (10-х и 11-х классов) и студентов (1-х – 4-х курсов) были получены статистически значимые различия по шкале «Прошлое позитивное» опросника временной перспективы ($U=13044,5$; $\alpha=0,022$).

Студенты колледжа испытывают более теплое, ностальгическое отношение к своему прошлому, чем старшеклассники (табл. 54).

Таблица 54 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) построения временной перспективы старшеклассников и студентов колледжа

старшеклассники – студенты		
временная перспектива	U-Манна-Уитни	α
Прошлое Негативное	14268,5	0,324
Настоящее Гедонистическое	15101,0	0,917
Будущее	13766,0	0,129
Прошлое Позитивное	13044,5	0,022
Настоящее Фаталистическое	14742,5	0,628

В результате статистического анализа различий в построении временных перспектив (критерий U-Манна-Уитни) между группами старшеклассников 10-х классов и студентов 1-х, 3-х и 4-х курсов получены значимые различия (данные представлены в табл. 55): между группами 10-х классов и 1-ми курсами (все шкалы опросника, кроме шкалы «Настоящее гедонистическое ($U=1676,5$; $\alpha=0,282$)) и между группами 10-х классов и 4-ми курсами по шкале «Прошлое позитивное» ($U=3120$; $\alpha=0,004$). Результаты показывают, что старшеклассники 10 класса более негативно относятся к своему прошлому, менее ориентированы на будущее и реализацию собственных планов, настоящее склонны оценивать как случайность чем студенты 1-го курса колледжа, которые являются их ровесниками (табл. 55).

Анализ различий в построении временной перспективы (критерий U-Манна-Уитни) между группами старшеклассников 11-х классов и студентов 1-х, 3-х и 4-х курсов выявил значимые различия по шкале «Будущее» между группами 11-х классов и 1-ми курсами ($U=987,5$; $\alpha=0,001$). Студенты 1-го

курса более ориентированы на будущее, на осуществление собственных планов, чем одиннадцатиклассники, обучающиеся в школе (табл. 56).

Таблица 55 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) построения временной перспективы старшеклассников 10 класса и студентов колледжа 1-ых - 4-ых курсов

Временная перспектива	10 класс - 1 курс		10 класс - 3 курс		10 класс – 4 курс	
	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α
Прошлое Негативное	1292,5	0,004	2034,5	0,399	3635,0	0,157
Настоящее Гедонистическое	1676,5	0,282	2167,5	0,777	3993,5	0,678
Будущее	1283,0	0,004	2013,5	0,351	3657,0	0,175
Прошлое Позитивное	1389,5	0,016	2030,0	0,388	3120,0	0,004
Настоящее Фаталистическое	1377,5	0,013	2093,0	0,550	3442,5	0,051

Таблица 56 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) построения временной перспективы старшеклассников 11 класса и студентов колледжа 1-х - 4-х курсов

временная перспектива	11 класс- 1 курс		11 класс - 3 курс		11 класс – 4курс	
	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α
Прошлое Негативное	1432,0	0,381	1624,5	0,235	3148,0	0,319
Настоящее Гедонистическое	1566,5	0,887	1707,0	0,435	3243,0	0,489
Будущее	1128,5	0,011	1626,0	0,238	3137,0	0,302
Прошлое Позитивное	1414,5	0,332	1738,5	0,532	3098,0	0,247
Настоящее Фаталистическое	1527,0	0,721	1372,5	0,015	3255,0	0,513

3.5. Формирование рефлексивно-эмотивного комплекса свойств

Анализ результатов опросника изучения эмпатии А. Мехрабиена и Н. Эпштейна позволил определить степень сформированности эмпатийных способностей в исследуемой выборке школьников (табл. 57).

Таблица 57 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов опросника изучения эмпатии А. Мехрабиена и Н. Эпштейна в выборке старшеклассников 10 -х – 11 -х классов

Способность к эмпатии	10 класс		11 класс	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
	20,60	4,82	20,79	4,58

В исследуемой выборке 10 и 11 классов наблюдается средний уровень эмпатии. Старшеклассники зачастую не обладают спонтанностью и не могут предугадать как будут развиваться отношения между людьми. Из-за этого они не всегда могут понять действия других людей. Также у них могут возникать трудности в восприятии окружающих, поскольку у них не хватает непринужденности в выражении собственных чувств [169].

В результате статистического анализа различий в результатах способности к эмпатии (критерий U-Манна-Уитни) между группами юношей и девушек получены статистически значимые различия ($U=3450$; $\alpha=0,001$). У девушек более выражена способность к эмпатии, чем у юношей (табл. 58).

Таблица 58 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) изучения эмпатии у старшеклассников юношей и девушек

Способность к эмпатии	Старшеклассники	
	юноши - девушки	
	U-Манна-Уитни	α
	3450,0	0,001

Как и у старшеклассников исследуемой выборки, у студентов колледжа 1–вых – 4–х курсов был выявлен средний уровень эмпатических способностей.

Согласно полученным данным у студентов 1 курса колледжа был выявлен самый высокий средний балл эмпатических способностей среди исследуемой выборки студентов колледжа. Самый низкий показатель эмпатических способностей выявлен у студентов 3 курса колледжа, однако статистических значимых различий в полученных результатах выборки студентов 1-х - 4-х курсов выявлено не было (табл. 59).

Таблица 59 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов опросника изучения эмпатии А. Мехрабиена и Н. Эпштейна в выборке студентов колледжа 1-вых – 4 – х курсов

Способность к эмпатии	1 курс		3 курс		4 курс	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
	23,66	3,11	22,56	3,84	22,61	3,63

Согласно представленным данным в совокупной выборке старшеклассников (10-х и 11 классов) и совокупной выборке студентов колледжа (1-вых - 4-х курсов), в результате статистического анализа (критерий U-Манна-Уитни) были получены значимые различия по показателям опросника изучения эмпатии ($U=11180$; $\alpha=0,001$). У студентов колледжа выше показатель эмпатических способностей (табл. 60-61).

Степень сформированности рефлексивности обозначается в интенсивности осознания полученного опыта, достигнутом на данный момент уровню прогнозирования событий и своей деятельности в новых условиях. По мнению А.В. Карпова, уровень рефлексивности влияет не только на конечный результат, но и на процессы, а также особенности их протекания [149].

Таблица 60 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов опросника изучения эмпатии А. Мехрабиена и Н. Эпштейна в совокупных выборках старшеклассников и студентов колледжа

Способность к эмпатии	старшеклассники		студенты	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
	20,69	4,70	22,84	3,58

Таблица 61 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) изучения эмпатии у старшеклассников и студентов колледжа

старшеклассники - студенты колледжа		
Способность к эмпатии	U-Манна-Уитни	α
	11180,0	0,001

Изучив степень сформированности рефлексивности у старшеклассников, были получены следующие результаты (табл. 62).

Таблица 62 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов опросника изучения рефлексивности А.В. Карпова у старшеклассников 10-х и 11-х классов

Рефлексивность	10 класс		11 класс	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
	112,57	17,97	115,92	16,17

Полученные данные демонстрируют, что у старшеклассников 10-х и 11-х классов был выявлен средний уровень рефлексивности. Однако, несмотря на то, что значимые различия выявлены не были, показатели средних в 11 классе выше, чем в 10 класс (табл. 63).

В результате анализа данных было обнаружено, что у студентов 4-х курсов колледжа более высокий уровень рефлексивности, чем у студентов 1-

вых курсов. Отмечается положительная динамика развития способности к рефлексивности относительно курса обучения в колледже. Однако, статистически значимых различий в показателях рефлексивности студентов 1-х – 4-х курсов выявлено не было (табл. 64).

Таблица 63 – Распределение средних значений и стандартных отклонений результатов рефлексивности у старшеклассников 10-х и 11 – х классов

Рефлексивность	1 курс		3 курс		4 курс	
	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.	Средн.	Ст. откл.
	118,6	18,86	120,7	17,84	124,9	19,24

Таблица 64 – Результаты статистического анализа различий (критерий U-Манна-Уитни) сформированности рефлексивности у студентов 1-4 курсов колледжа

Рефлексивность	1-3 курс		1-4 курс		3-4 курс	
	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α	U-Манна-Уитни	α
	545,5	0,072	1046,5	0,071	1554,0	0,982

Старший школьный возраст рассматривается как активный период стадии допрофессионального развития, на протяжении которой старшеклассник переходит от оценки своих интересов, ценностей и возможностей к реалистичному профессиональному выбору. Важно выделить психологические компоненты, способствующие формированию готовности старшеклассников к профессиональному выбору. Для изучения психологической структуры профессионального самоопределения старшеклассников гуманитарных профилей был применен корреляционный анализ. Результаты представлены в табл. 65.

Таблица 65 – Корреляционные связи показателей профессионального становления старшеклассников

Идентичность	Эмпатия	Будущее	Прошлое Позитив.	Прошлое Негатив.	Настоящее Фаталист.	Настоящее Гедонист.
	ρ	ρ	ρ	ρ	ρ	ρ
Неопределенная	-0,123	-0,249**	-0,250**	0,087	0,295**	0,056
Навязанная	-0,126	-0,150*	-0,128	0,129	0,347**	-0,127
Мораторий	0,120	0,174*	0,147*	-0,025	-0,086	0,050
Сформирован	-0,046	0,095	0,090	-0,089	-0,258**	-0,023
Рефлексия	0,312**	0,317**	0,078	0,203**	-0,118	0,046

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Таблица 65 (Продолжение)– Корреляционные связи показателей профессиональной идентичности и мотивации профессионального выбора старшеклассников

Статус Идентичности	Внутренние индивидуально значимые мотивы	Внутренние социально значимые мотивы	Внешние положительные мотивы	Внешние отрицательные мотивы
	ρ	ρ	ρ	ρ
Неопределенная	-0,161*	-0,230**	-0,157*	0,124
Навязанная	-0,216**	-0,141*	-0,137	0,416**
Мораторий	0,130	0,119	0,141	-0,131
Сформированная	0,060	0,114	0,004	-0,118

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

В результате корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) были получены статистически значимые связи, которые указывают, что:

- Старшеклассники с неопределенной идентичностью менее ориентированы на построения своего профессионального будущего («Будущее» $\rho=-0,249$; $p=0,001$), опыт событий в прошлом они не оценивают позитивно как возможность, свои ресурсы («Прошлое Позитивное» $\rho=-0,250$; $p=0,001$), поэтому и настоящее представляется для них предопределенным, не зависимым от них. («Настоящее Фаталистическое» $\rho=0,295$; $p=0,001$). Неготовность к профессиональному выбору подкрепляется неосознанностью внутренних индивидуально значимых и социально значимых мотивов («Внутренние индивидуально значимые мотивы» $\rho=-0,161$; $p=0,022$), («Внутренние социально значимые мотивы» $\rho=-0,230$; $p=0,001$), отсутствием понимания внешних положительных причин для совершения выбора («Внешние положительные мотивы» $\rho=-0,157$; $p=0,027$).

- Старшеклассники с выраженной навязанной идентичностью демонстрируют свою беспомощность при построении жизненных планов («Настоящее Фаталистическое» $\rho=0,347$; $p=0,001$). У них не сформирован комплекс внутренних мотивов выбора (Внутренние индивидуально значимые мотивы $\rho=-0,216$; $p=0,002$), (Внутренние социально значимые мотивы $\rho=-0,141$; $p=0,046$), планируя свой профессиональный выбор под давлением окружающих («Внешние отрицательные мотивы» $\rho=0,416$; $p=0,001$).

- Находясь в ситуации «кризиса выбора», старшеклассники активно ищут внутренние и внешние ресурсы в своем прошлом («Прошлое Позитивное» $\rho=0,147$; $p=0,038$) для того, чтобы максимально эффективно для себя спланировать свое профессиональное будущее ресурсы шкалами («Будущее» $\rho=0,174$; $p=0,014$). Ведущей мотивацией профессионального выбора старшеклассников на стадии моратория является внешняя положительная мотивация («Внешние положительные мотивы» $\rho=0,141$; $p=0,046$).

- Выраженная способность к рефлексии способствует развитию у старшеклассников эмпатии ($\rho=0,312$; $p=0,001$) и позволяет конструктивно планировать свое будущее («Будущее» $\rho=0,317$; $p=0,001$), основываясь на

внутренних мотивах и потребностях, интересах, склонностях («Внутренние индивидуально значимые мотивы» $\rho=0,153$; $p=0,030$), а также материальный достаток, престиж профессии и возможности карьерного развития («Внешние положительные мотивы» $\rho=0,151$; $p=0,032$), менее всего обращая внимание на чужое мнение и осуждение своего выбора («Внешние отрицательные мотивы» $\rho=-0,196$; $p=0,005$).

- Выраженность внутренних индивидуально значимых и социально значимых мотивов в ситуации профессионального выбора старшеклассников позволяет им сосредотачиваться на событиях настоящего («Настоящее Гедонистическое» $\rho=0,218$; $p=0,002$; $\rho=0,244$; $p=0,000$), тем самым помогая себе достигать поставленных целей и двигаться вперед («Будущее» $\rho=0,201$; $p=0,004$; $\rho=0,257$; $p=0,001$).

- Выраженные внешние положительные мотивы в ситуации профессионального выбора также позволяют старшеклассникам погружаться в события настоящего и («Настоящее Гедонистическое» $\rho=0,236$; $p=0,001$), сосредотачиваться на поставленных целях и двигаться к ним. («Будущее» $\rho=0,227$; $p=0,001$). Старшеклассники с выраженными внешними отрицательными мотивами демонстрируют беспомощное отношение к событиям, происходящим в настоящем, и безнадежное, предрешенное будущее («Настоящее Фаталистическое» $\rho=0,283$; $p=0,001$).

Для изучения психологической структуры профессионального самоопределения студентов педагогических колледжей был применен корреляционный анализ. Результаты представлены в таблице 66.

В результате проведенного корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) были получены следующие результаты. У студентов с выраженной неопределенной идентичностью, не сформирована готовность к профессиональному выбору, они беззаботны в проживании настоящего («Настоящее Фаталистическое» $\rho=-0,189$; $\alpha=0,020$) и ориентированы на будущее, («Будущее» $\rho=0,432$; $\alpha=0,001$). В построении профессионального будущего ими движет скорее критика и назидание окружающих о

необходимости задуматься о будущем («Внешние отрицательные мотивы» ($\rho=0,254$; $\alpha=0,002$), они не учитывают собственные интересы и потребности в построении своего будущего («Внутренние индивидуально значимые мотивы» ($\rho=-0,337$; $\alpha=0,001$)). Рефлексивно-эмотивный компонент выступает в качестве защитного личностного механизма, при помощи которого студенты представляют образ позитивного будущего («Эмпатия» $\rho=0,382$; $\alpha=0,001$) («Рефлексивность» $\rho=0,210$; $\alpha=0,009$).

Таблица 66 – Корреляционные связи показателей профессионального становления в совокупной выборке студентов колледжа

Параметры	Неопределенная	Навязанная	Мораторий	Сформированная	Рефлексия
	ρ	ρ	ρ	ρ	ρ
Прошлое Негативное	0,040	-0,176*	-0,229**	-0,072	0,173*
Настоящее Гедонистическое	-0,143	0,058	0,039	0,073	0,135
Будущее	0,432**	0,416**	0,391**	0,130	-0,036
Прошлое Позитивное	0,115	0,147	0,324**	0,156	0,017
Настоящее Фаталистическое	-0,189*	-0,253**	-0,282**	-0,040	0,210**
Внутренние индивидуально значимые мотивы	-0,337**	-0,477**	-0,505**	-0,091	0,085
Внутренние социально значимые мотивы	-0,181*	-0,259**	-0,182*	-0,017	0,306**
Внешние отрицательные мотивы	0,254**	0,444**	0,402**	0,006	-0,129
Внешние положительные мотивы	0,075	0,014	0,065	0,088	-0,032
Эмпатия	0,382**	0,229**	0,294**	0,091	0,124

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Студенты с выраженной навязанной идентичностью не оценивают негативно или пессимистично свое прошлое («Прошлое Негативное» $\rho = -0,176$; $\alpha = 0,030$), легко относятся к событиям настоящего («Настоящее Фаталистическое» $\rho = -0,253$; $\alpha = 0,002$) и возлагают надежду на свое будущее и возможности, которые они для себя определяют в нем («Будущее» $\rho = 0,416$; $\alpha = 0,001$). Превалирующей мотивацией построения профессионального будущего у них являются внешняя отрицательная мотивация ($\rho = 0,444$; $\alpha = 0,001$), которая строит образ будущего под воздействием критики или осуждения внутренние индивидуально значимые и социально значимые мотивы" ($\rho = -0,477$; $\alpha = 0,001$), "Внутренние социально значимые мотивы" ($\rho = -0,259$; $\alpha = 0,001$), не включены в построение профессионального будущего. Высокая эмпатическая способность в этом случае вступает как механизм «непреклонного» доверия, который студент как субъект труда испытывает к «источнику власти» под воздействием которого он совершает свой профессиональный выбор («Эмпатия» $\rho = 0,229$; $\alpha = 0,005$).

Студенты, находящиеся на этапе «кризиса выбора» оценивают события, происходящие с ними в прошлом как положительный опыт и возможности для развития («Прошлое позитивное» $\rho = 0,324$; $\alpha = 0,001$), настоящее ими воспринимается объективно («Настоящее Фаталистическое» $\rho = -0,282$; $\alpha = 0,001$), мысли и действия устремлены на построение своего профессионального будущего («Будущее» $\rho = 0,391$; $\alpha = 0,001$), а выраженная способность к эмпатии помогает формировать образ профессионального будущего в области помогающих профессий («Эмпатия" $\rho = 0,294$; $\alpha = 0,001$). Ведущей мотивацией при построении образа будущего является критика и назидание окружающих о необходимости сделать профессиональный выбор, задуматься о своей дальнейшей жизни («Внешние отрицательные мотивы» $\rho = 0,402$; $\alpha = 0,001$) личные потребности, интересы, склонности и возможности для развития при построении профессиональных планов студентами не учитываются («Внутренние индивидуально значимые мотивы» $\rho = -0,505$; $\alpha = 0,001$), («Внутренние социально значимые мотивы» ($\rho = -0,182$; $\alpha = 0,025$).

3.6. Структурно-динамическая концепция профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития

На основе систематизации и обобщения результатов, представленных в главах 1-3, была разработана общая структурно-динамическая концепция профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития, представленная ниже.

1. Ключевые теоретико-методологические основания

1.1. Методологические основания концепции:

- принцип субъекта и субъектный подход,
- принцип деятельности и деятельностный подход,
- принцип системности и системный подход,
- принцип системогеза и системогенетический подход,
- принцип метасистемности и метасистемный подход,
- принцип взаимосвязи и взаимообусловленности профессионального и личностного развития;

- отдельные положения гуманистического подхода (в частности, представления об иерархии потребностей, личностном развитии самореализации, смысло-жизненных ориентациях и др.);

- теоретические конструкты: субъект, личность, субъект труда, потребность, мотив, ценность, смысл, профессиональная деятельность, профессионал, профессиональное становление, профессионально важные качества, жизненные и личностные планы, временная перспектива, психологическое благополучие и др.

1.2. Ключевые теоретические основания образуют отечественные и зарубежные концепции:

- профессионального выбора (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Ф. Парсонс и др.),

- профессионального становления и развития (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков, Э. Гинцберг, Д. Сьюпер, Дж. Холланд и др.),

- личностного развития и самореализации человека в сфере труда (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Э. Берн, А. Маслоу и др.).

2. Общая характеристика, психологическая структура и периодизация профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития

2.1. Профессиональное становление психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития можно (и следует) рассматривать одновременно в двух аспектах:

- в структурном: в этом аспекте такое становление предстает в виде психологической системы, имеющей определенную структуру, включающую ценностно-смысловой, мотивационный и профессионально-личностный компоненты;

- в процессуальном (динамическом): в этом аспекте такое становление предстает в виде процесса, имеющего определенные стадии и фазы: стадия подготовки к выбору профессии психолога включает фазы знакомства с профессией, профессионального намерения и профессионального выбора; стадия профессиональной подготовки включает фазы адаптации, освоения деятельности и готовности к деятельности.

2.2. В структурном аспекте профессиональное становление психолога на этапе допрофессионального развития включено в более широкую систему – метасистему, охватывающую возрастное, социальное, личностное развитие будущего психолога как субъекта жизненного пути.

2.3. В процессуальном аспекте профессиональное становление психолога на этапе допрофессионального развития включено в более длительный процесс, в рамках которого этап допрофессионального развития, выделенный в рамках нашего исследования:

- продолжается этапом профессионального развития, который содержит стадии вхождения в профессиональную деятельность и реализации профессиональной деятельности;

- предваряется более ранними стадиями профессионального развития, которые можно соотнести, например, с дошкольным, младшим школьным и средним школьным возрастом.

2.4. Становление субъекта как профессионала неотделимо от его развития как личности (личность и профессионал находятся в диалогической взаимосвязи, обусловленной взаимовлиянием личности и деятельности). В процессе формирования себя как деятеля и разработки отношения к себе как к активному участнику деятельности субъект проходит процесс становления. Профессиогенез субъекта труда подразумевает динамику его характеристик и свойств, представленных в формате «приростов» личности на пути к профессионализму. Под этими «приростами» подразумевается развитие профессионально важных качеств, ценностно-смысловых установок, компонентов мотивации или трансформация их ранее установленных характеристик (состава или структуры).

2.5. Профессиональное становление психолога на этапе допрофессионального развития предполагает расширение субъектом труда внутреннего потенциала и границ своих возможностей как самосовершенствование в условиях выбора и освоения профессиональной деятельности. Процесс профессионального становления начинается с зарождения у субъекта интереса и позитивного настроения к содержанию профессиональной деятельности психолога, продолжается осознанием и соотнесением имеющихся способностей и ресурсов с содержанием деятельности психолога, а далее – непосредственным освоением данной деятельности в процессе профессиональной подготовки, формированием необходимых профессиональных компетенций и личностных свойств.

2.6. Профессиональное становление психолога на стадии подготовки к профессиональному выбору включает формирование знаний о труде и видах

профессиональной деятельности (фаза знакомства), выявление субъектом труда профессиональных интересов и склонностей (фаза намерений), формирование готовности к профессиональному выбору (фаза выбора).

2.7. Профессиональное становление психолога на стадии профессиональной подготовки предусматривает формирование профессиональных знаний, умений и навыков в процессе профессионального обучения и овладения специфическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выполнения профессиональных задач; формирование профессионально важных качеств, необходимых для успешного функционирования в профессиональной среде и достижения высоких результатов. Стадия профессиональной подготовки является сензитивным периодом, в рамках которого происходит интенсификация и переструктурирование личностного и профессионального становления субъекта труда, обусловленных новой социальной ситуацией. Доминирующими свойствами, определяющими деятельностно-поведенческие преобразования субъекта труда, являются относительно устойчивые комплексы, среди которых свойства, характеризующие профессиональную направленность, степень саморегуляции и активности, а также дисциплинированность, способность к самоконтролю, обязательность, при обязательности преобладания волевых качеств над эмоциональной реактивностью. К основополагающим целям развития субъекта труда на стадии профессиональной подготовки можно отнести: профессиональное самоопределение и возникновение устойчивого представления о специфике выбранной профессиональной деятельности; собственное принятие и устойчивость Я-концепции; стабильность мировоззренческих взглядов и формирование способности устанавливать жизненные цели и перспективы. К факторам, обеспечивающим механизмы результативности процесса профессионального становления на стадии профессиональной подготовки, относятся внутренние ресурсы личности, в частности, мотивационный

комплекс, позитивное самоощущение, готовность к выполнению профессиональной деятельности, степень притязаний и самооценка.

3. Профессиональное становление психолога как будущего субъекта труда на стадии подготовки к профессиональному выбору

3.1. Профессиональное становление будущего психолога как субъекта труда на стадии подготовки к профессиональному выбору характеризуется формированием знания о профессии психолога, зарождением и формированием намерений профессиональной направленности, расширением у оптанта осведомленности о профессиональной деятельности психолога, выявлением своих психологических характеристик и соотнесением их с содержанием и требованиями профессии психолога, осмысленной систематической подготовкой к предпочитаемой профессиональной деятельности.

3.2. Профессиональное становление будущего психолога как субъекта труда на стадии подготовки к профессиональному выбору для случая старшеклассников 10-х и 11-х классов гуманитарных профилей характеризуется рядом особенностей психологической структуры и ее динамики, представленных ниже.

3.3. Примерно половина старшеклассников демонстрирует сформированную готовность сделать профессиональный выбор, в то время как другая половина находится в ситуации кризиса выбора – нереализованного желания найти верный путь своего профессионального будущего.

3.4. Преобладающими мотивами профессионального выбора у старшеклассников являются внутренние индивидуально значимые и социально значимые мотивы, что указывает на учет своих способностей, интересов и потребностей, а также потребностей общества при построении ими профессионального будущего. У старшеклассников 10-го класса в большей степени, чем 11-го класса, выражено негативное отношение к прошлому, которое они связывают с негативным опытом и чувствами, а также

фаталистическое настоящее как проявление экстернальности и веры во внешние обстоятельства.

3.5. Для старшеклассников (10–11 классов) характерен средний уровень эмпатии и рефлексии. Это показывает, что они не всегда понимают чувства и поступки других людей, у них возникают трудности в восприятии окружающих, поскольку у них не хватает непринужденности в выражении собственных чувств. Важно отметить, что у девушек более выражена способность к эмпатии, чем у юношей.

3.6. Старшеклассники с неопределенной идентичностью менее ориентированы на построения своего профессионального будущего, опыт событий в прошлом они не оценивают позитивно как возможность или свои ресурсы, поэтому и настоящее представляется для них predetermined, не зависимым от них. Неготовность к профессиональному выбору подкрепляется неосознанностью внутренних индивидуально значимых и социально значимых мотивов, отсутствием понимания внешних положительных причин для совершения выбора.

3.7. Старшеклассники с выраженной навязанной идентичностью демонстрируют свою беспомощность при построении жизненных планов. У них не сформирован комплекс внутренних мотивов выбора, свой профессиональный выбор они планируют под давлением окружающих.

3.8. Находясь в ситуации «кризиса выбора», старшеклассники активно ищут внутренние и внешние ресурсы в своем прошлом для того, чтобы максимально эффективно для себя спланировать свое профессиональное будущее. Ведущей мотивацией профессионального выбора старшеклассников на стадии моратория является внешняя положительная мотивация.

3.9. Выраженная способность к рефлексии способствует развитию у старшеклассников эмпатии и позволяет конструктивно планировать свое будущее, основываясь на внутренних мотивах и потребностях, интересах, склонностях, а также на внешних положительных мотивах, таких как материальный достаток, престиж профессии и возможности карьерного

развития, менее всего обращая внимание на чужое мнение и осуждение своего выбора.

3.10. Выраженность внутренних индивидуально значимых и социально значимых мотивов в ситуации профессионального выбора старшеклассников позволяет им сосредоточиваться на событиях настоящего, тем самым помогая себе достигать поставленных целей и двигаться вперед.

3.11. Выраженные внешние положительные мотивы в ситуации профессионального выбора также позволяют старшеклассникам погружаться в события настоящего и сосредотачиваться на поставленных целях и двигаться к ним. Старшеклассники с выраженными внешними отрицательными мотивами демонстрируют беспомощное отношение к событиям, происходящим в настоящем, и безнадежное, предрешенное будущее.

3.12. Профессиональное становление студентов педагогических колледжей на стадии готовности к профессиональному выбору характеризуется рядом особенностей психологической структуры и ее динамики, представленных ниже.

3.13. Преобладающим статусом профессиональной идентичности вне зависимости от курса обучения (1–4 курс) является «неопределенная профессиональная идентичность». В процессе обучения в среднем профессиональном образовательном учреждении лишь незначительная часть студентов повышает свой статус профессиональной идентичности, что может говорить о неготовности студентов к определению своих профессиональных перспектив.

3.14. Ведущими мотивами профессионального выбора у студентов, вне зависимости от курса обучения, являются внешние отрицательные мотивы, это указывает на то, что выбор профессионального заведения был осуществлен под влиянием внешних обстоятельств, которые испытуемые трактуют для себя как неблагоприятные.

3.15. Ориентация на будущее, целенаправленная деятельность по осуществлению собственных планов более выражена у студентов 1 курса.

Фаталистическое настоящее как склонность верить в случай или судьбу, подчиняться ей превалирует у студентов третьего курса.

3.16. Для студентов колледжа (1–4 курсов) характерен средний уровень эмпатических и рефлексивных способностей. Самый высокий средний балл эмпатических способностей был выявлен у студентов 1 курса. Самый низкий показатель эмпатических способностей выявлен у студентов 3 курса колледжа. Наблюдается постепенная динамика сформированности способности рефлексивности у студентов от 1 курса к 4-му. У студентов 4–х курсов более высокий показатель рефлексивности по сравнению со студентами 1–х и 3–х курсов.

3.17. У студентов с выраженной неопределенной идентичностью не сформирована готовность к профессиональному выбору, они беззаботны в проживании настоящего и ориентированы на решение проблем в будущем («об этом я подумаю завтра»). В построении профессионального будущего ими движет скорее критика и назидание окружающих о необходимости задуматься о будущем, они не учитывают собственные интересы и потребности в построении своего будущего. Рефлексивно-эмотивный компонент выступает в качестве защитного личностного механизма, при помощи которого студенты представляют образ позитивного будущего.

3.18. Студенты с выраженной навязанной идентичностью не оценивают негативно или пессимистично свое прошлое, легко относятся к событиям настоящего и возлагают надежду на свое будущее и возможности, которые они для себя определяют в нем. Превалирующей мотивацией построения профессионального будущего у них является внешняя отрицательная мотивация, которая строит образ будущего под воздействием критики или осуждения внутренние индивидуально значимые и социально значимые мотивы не включены в построение профессионального будущего. Высокая эмпатическая способность в этом случае выступает как механизм «непреклонного» доверия, который студент как субъект труда испытывает к

«источнику власти» под воздействием которого он совершает свой профессиональный выбор.

3.19. Студенты, находящиеся в фазе «кризиса выбора», оценивают события, происходящие с ними в прошлом как положительный опыт и возможности для развития, настоящее ими воспринимается объективно, мысли и действия устремлены на построение своего профессионального будущего, а выраженная способность к эмпатии помогает формировать образ профессионального будущего в области помогающих профессий. Ведущей мотивацией при построении образа будущего является критика и назидание окружающих о необходимости сделать профессиональный выбор, задуматься о своей дальнейшей жизни личные потребности, интересы, склонности и возможности для развития при построении профессиональных планов студентами не учитываются.

3.20. Сравнение характеристик профессионального становления на стадии готовности к профессиональному выбору для старшеклассников (10 – 11 класс) и студентов педагогических колледжей (1-4 курс) показало:

- «неопределенный статус профессиональной идентичности» более выражен у студентов колледжа, это указывает на то, что старшеклассники в большей степени осознанности и самостоятельности подходят к профессиональному выбору;

- у старшеклассников значительно превалирует выраженность внутренних индивидуально значимых и социально значимых мотивов, а также внешних положительных мотивов профессионального выбора, чем в группе студентов колледжа, у которых превалируют внешние отрицательные мотивы профессионального выбора

- студенты колледжа испытывают более теплое, ностальгическое отношение к своему прошлому, чем старшеклассники. Результаты показывают, что старшеклассники 10 класса более негативно относятся к своему прошлому, менее ориентированы на будущее и реализацию

собственных планов, настоящее склонны оценивать как случайность, чем студенты первого курса колледжа, которые являются их ровесниками.

– студенты первого курса колледжа более ориентированы на будущее, на осуществление собственных планов, чем одиннадцатиклассники, обучающиеся в школе.

4. Профессиональное становление психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки

4.1. На стадии профессиональной подготовки происходит формирование образа специалиста-психолога, подкрепляются внутренние положительные мотивы выбора профессии, происходит систематическое овладение комплексом компетенций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности, формирование профессиональной идентичности и профессионально важных качеств психолога, построение траекторий профессионального развития в профессиональной деятельности, освоение рефлексивного, проактивного и интерактивного поведения в профессиональной деятельности психолога. Стадия профессиональной подготовки включает в себя: фазу адаптации (1 курс обучения), фазу освоения деятельности (2-3 курс обучения) и фазу готовности к деятельности (4; 4-5 курс обучения).

4.2. Психологическая структура профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки содержит три компонента:

- Ценностно-смысловой, включающий отношение личности к базовым ценностным позициям: благосклонность мира в противовес ограничивающему воздействию на человека реалий окружающего; осмысленность мира, справедливость его устройства в противовес хаотичности и случайности; ценность и значимость собственного бытия и индивидуальности. Центральной смысловой составляющей ценностно-смыслового компонента является психологическое благополучие личности психолога.

- Мотивационный, включающий мотивацию к деятельности в различных ее аспектах (побуждающую силу новизны профессиональной задачи, мотивацию самоизменения в деятельности и др.). Важнейшей составляющей мотивационного компонента является взаимоотношение субъекта труда и времени (временные перспективы). Только познав и овладев собственным временем, субъект может развиваться как личность и как профессионал. Особое значение придается способности субъекта труда к построению и дальнейшей реализации профессиональных планов.

- Профессионально-личностный, включающий личностные профессионально важные качества психолога (эмоциональная устойчивость, отсутствие склонности к доминированию, рефлексивно-эмпатичные свойства).

4.3. Структура детерминационных связей успешности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки с составляющими компонентами психологической структуры профессионального становления отражена в виде разработанной в рамках исследования структурно-динамической модели профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки (см. п. 2.3 главы 2).

4.4. Психологические детерминанты успешности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки включают разнородные свойства, относящиеся к различным компонентам психологической структуры профессионального становления. При этом детерминация успешности профессионального становления различается в разных фазах стадии профессиональной подготовки.

4.5. Детерминанты успешности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки в фазе адаптации (1 курс обучения) определяются двумя независимыми друг от друга детерминантными линиями:

1) индикаторами первой линии являются: сформированность базовых убеждений в осмысленности мира и ценности собственного «Я», высокий уровень самопринятия как составляющей психологического благополучия личности, мотив позитивного ожидания результатов деятельности;

2) индикаторами второй линии выступают: низкий уровень рефлексивности; мотив самооценки волевого усилия как готовность прикладывать предельные усилия, руководствуясь стремлением не столько к эффективности, сколько к максимальному соблюдению требований деятельности и ориентацией на фаталистическое настоящее; таким образом, высокие показатели успешности профессионального становления в фазе адаптации вероятнее у студентов-психологов с экстернальной позицией относительно собственного развития.

4.6. Детерминанты успешности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки в фазе освоения деятельности (2-3 курс обучения) определяются двумя детерминантными линиями:

1) индикаторами первой линии являются: высокие значения мотива самооценки личностного потенциала (мотивационный компонент), базовые убеждения в осмысленности мира и ценности собственного «Я» (ценностно-смысловой компонент);

2) индикаторами второй линии являются: развитая способность к рефлексии (профессионально-личностный компонент), низкий уровень мотива самооценки волевого усилия (мотивационный компонент), несформированность самопринятия как показателя психологического благополучия, высокая степень ориентации на гедонистическое настоящее.

4.7. Система детерминант профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки в фазе готовности к деятельности (4 курс обучения) представлена двумя детерминантными линиями:

1) индикаторами первой линии являются: выраженность ориентации на позитивное прошлое, высокая выраженность ориентации на будущее как

стремления к планированию и достижению будущих целей, сформированное базовое убеждение в осмысленности и справедливости мира и контролируемости (предсказуемости) событий;

2) индикаторами второй линии являются переменные, относящиеся к профессионально важным качествам психолога: высокий уровень рефлексивности и эмпатической тенденции, высокая степень эмоциональной устойчивости, отсутствие склонности к доминированию.

4.8. Системогенез профессионально-важных качеств психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки характеризуется следующим:

1) В фазе адаптации (1 курс) факторная модель ПВК будущих психологов включает четыре фактора: 1) удовлетворенность социальными взаимодействиями, 2) сила личности, 3) открытость и живость в общении, 4) интерес к душевному миру человека. Структура факторов и их вклад в проявление поведенческих индикаторов свидетельствует о преобладании факторов саморегуляционной природы (совладание с негативными переживаниями) над профессионально-инструментальными (открытость и эмоциональная живость) и профессионально-смысловыми (интерес к душевному миру человека). В силу этого функциональный смысл модели ПВК студентов-первокурсников – самоподдержка.

2) В фазе освоения деятельности факторная содержит три фактора: 1) самодостаточность в социальных взаимодействиях, 2) лидерство, 3) интерес к душевному миру человека. Модель ПВК студентов-второкурсников в большей степени профессионально специфична и предстает как модель влияния. В отличие от этого, структура модели ПВК для 3-го курса включает четыре фактора: 1) удовлетворенность социальными взаимодействиями, 2) осознание профессиональной ответственности, 3) легкость в общении, 4) межличностные границы. Данная факторная модель объединяет ресурсы и риски, и представляет собой модель совладания.

3) В фазе готовности к деятельности (4 курс) структура факторной модели представлена четырьмя факторами: 1) удовлетворенность социальными взаимодействиями, 2) харизматичное общение, 3) бремя профессиональной ответственности, 4) интерес к душевному миру человека. Факторная модель ПВК студентов выпускного курса является наиболее профессионально-специфичной в своей структуре и представляет – модель психологической готовности к профессиональной деятельности.

4.9. Динамика рефлексивно-эмотивных свойств психолога на стадии профессиональной подготовки включает ряд особенностей:

- профессиональное становление на данной стадии предполагает трансформацию рефлексии и эмпатии как способностей обыденного познания чужой и собственной психической реальности в профессиональный план;

- в фазе адаптации (1 курс) эмпатия соотносится с определенной незрелостью личности, ее неустойчивостью по отношению к эмоциональному давлению со стороны окружающих; подобное содержание эмпатии нефункционально в качестве профессиональной способности;

- в фазе освоения деятельности (2 курс) происходит усиление эмпатических способностей в сравнении со всеми остальными годами обучения как более ранними, так и последующими; при этом принципиальное содержательное различие между уровнями эмпатии – определяемое ими позиционирование индивида в системе «Я-другие»; высокий уровень эмпатии определяет особую значимость переживаний других.

- в фазе освоения деятельности (3 курс) возрастание рефлексивности соответствует менее выраженному проявлению способности к позитивным отношениям к другим и низкими показателями самопринятия; возросшая способность к рефлексивному познанию и оценке межличностных процессов «открывает» студенту манипулятивное содержание некоторых из устоявшихся эмоциональных связей с окружающими, незрелость и нефункциональность этих связей для его развития; более отчетливо

сформированные способности к рефлексии обостряют конфликт самопринятия;

– в фазе готовности к деятельности (4 курс) эмпатийная тенденция сопрягается с рефлексией, образуется единый рефлексивно-эмпатический процесс; повышается уровень эмпатических способностей до высокого; с учетом произошедшей профессионализации эмпатической тенденции, можно предположить, что часть студентов на 4-том курсе уже осознанно подготовлена к выбору направлений профессиональной деятельности, включающей взаимодействие с контингентом, особо неблагополучным в эмоциональном и социальном плане.

4.10. Динамика мотивационного компонента профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки зависит от сформированности профессионально-личностного компонента. По мере профессионального становления в процессе подготовки в вузе диспозиция мотивов (структура преобладающих мотивов) значимо не изменяется. При этом мотивация, оцениваемая в контексте профессионально-важных личностных качеств, проявляет специфику, обусловленную фазой профессиональной подготовки:

1) Состязательный мотив у будущих психологов, склонных к робости, пассивности, осторожности, в фазе адаптации (1 курс) выше, чем в фазе готовности к деятельности (4 курс). Этот результат раскрывает важный нюанс вхождения в профессиональную среду и стратегию продвижения себя в ней у субъектов с изначально низкой социальной активностью, неуверенностью в собственных возможностях отстаивать свои интересы: для них условием самоутверждения в избранной деятельности становится непрямой характер конкуренции, исключая открытый соперничество и столкновение с окружением. Состязание в деятельности, позволяющее обрести удовлетворяющий статус, опосредствуется внешней оценкой результатов. Для студентов, склонных к смелости, в фазе адаптации (1 курс) состязательный мотив малозначим – они используют непосредственные стратегии

самопродвижения. В фазе готовности к деятельности (4 курс) ситуация противоположна, что объясняется сменой характера освоения профессиональной деятельности (практико-деятельностный), поскольку задачи практической деятельности психолога, решаемые студентами на практике и практикумах, требуют уверенности, определенной доли инициативы, готовности к деятельности.

2) В фазе адаптации (1 курс) показатели познавательной позиции по отношению к собственной активности (рефлексия) еще не сопряжены с соответствующей субъектной мотивацией. Фаза освоения деятельности (2-3 курс) предполагает овладение деятельностью и собственной ролью в этой деятельности и является сензитивным периодом для формирования субъектности. Рефлексивность способствует усилению диспозиции мотивов, характерной для субъекта деятельности: познания; достижения успеха и самодвижения через успех. Внутренняя мотивация как вовлеченность в деятельность без побуждений извне, самостимуляция к деятельности, формирование и поддержание интереса к деятельности. В фазе готовности к деятельности (4 курс) рефлексивные процессы приобретают функциональную роль внутреннего контура регулирования поэтому не связаны непосредственно с какими-либо мотивационными диспозициями.

4.11. Динамика содержания временных перспектив в разных фазах стадии профессиональной подготовки:

1) В обобщенном профиле временной перспективы адаптационной фазы (1 курс) имеет место феномен диссоциативно-фаталистической временной перспективы, который проявляется в сложных жизненных периодах. Соотношение ориентаций на прошлое, настоящее и будущее распределяется как: теплое, но при этом достаточно объективное отношение к прошлому; восприятие жизни в настоящем преимущественно сквозь призму ограничений, а не возможностей и жизненных радостей; неустойчивое отношение к будущему, подверженное, по всей вероятности, ситуативным влияниям.

2) В фазе освоения деятельности (2-3 курс) обобщенный профиль ориентаций во времени студентов-психологов можно охарактеризовать как псевдонегативный. В негативном восприятии прошлого отсутствует последовательность и однозначность: акцент на негативных аспектах прошлого не сопровождается обесцениванием позитивно окрашенных воспоминаний; показатели ориентации на позитивное прошлое близки к фоновым в отличие от типично негативного варианта профиля, где высокие показатели по ориентации на негативное прошлое сочетаются с низкими показателями по ориентации на позитивное прошлое. Показатели ориентации на гедонистическое настоящее не столь низки как в типичном негативном профиле. Усиление ориентации на негативное прошлое в фазе освоения деятельности (2-3 курсы), в отличие от других этапов профессионального становления, является во многом ситуативно обусловленным и связано с мотивацией поиска внутренних дефицитов в собственной истории личностного формирования.

3) Профиль временной перспективы фазы готовности к деятельности (4 курс) имеет черты переходного между профилями адаптационной фазы и фазы освоения деятельности. Он отражает установки и поведение, которые характеризуются усилением временной ориентации на гедонистическое настоящее, характеризующееся активным поиском стимуляции, принятием риска, фиксацией на настоящем, снижением интереса к прошлому и ожиданий от будущего, соответствует выходу на качественно новый уровень профессионального развития, и, соответственно, началу нового адаптационного цикла.

4.12. Динамика ценностно-смыслового компонента профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки:

1) В фазе адаптации (1 курс) у студентов наблюдается появление внутренних ориентиров для собственного жизнеустройства, которое неотделимо от убеждения в ценности собственной личности и права на самореализацию. Этот результат подтверждает содержание задачи

профессионально-личностного развития будущих психологов на адаптационном этапе: самоподдержку, поиск опор, внешних и внутренних;

2) В фазе освоения деятельности (2-3 курс) преобладает убеждение в безопасности самопроявления и принятия окружением, которые позволяют выстраивать отношения с окружающими с открытостью и дружелюбием. Личностный рост воспринимается студентами в качестве индивидуальной задачи, в которой основное место занимают возможности и мотивация их использования. Независимость поведения от внешних подкреплений согласуется с ценностным отношением к собственному «Я», убежденности в неотъемлемом праве быть собой. На этом этапе профессиональной подготовки можно констатировать интенсивную интеграцию внутренних реакций с ценностно-смысловой основой представлений о мире, поиск внутренних ресурсов, ответов на вопросы «для чего все» и «что можно ожидать и на что можно рассчитывать в жизни».

3) В фазе готовности к деятельности (4 курс) наблюдается превалирование убеждения в ценности собственного «Я» который тесно связан с показателями психологического благополучия, самопринятием и выраженностью тенденции к личностному росту.

4.13. Связи психологического благополучия как ключевой составляющей ценностно-смыслового компонента профессионального становления с личностными особенностями и построением жизненных планов психолога на стадии профессиональной подготовки:

1) Психологическое благополучие студентов-психологов в фазе адаптации связано с определенными личностными диспозициями. Личностные черты стенического регистра: эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, общительность, смелость, которые объединяет преобразующая активность, отсутствие внутреннего напряжения и склонности к чувству вины, соотносятся с психологическим благополучием, и наоборот, качества гипостенического, слабого регистра соответствуют более выраженному психологическому дискомфорту. Вместе с тем

профессионально-важное качество (сдержанность-экспрессивность), не обнаруживает в данной фазе взаимосвязи с психологическим благополучием. Это может означать незавершенность процесса интеграции, объединения личностных качеств и личностных ресурсов (психологическое благополучие) в систему, которая складывается в русле профессионально-заданных способов личностного функционирования. Наиболее последовательно и однозначно связанным с готовностью к построению жизненных планов и их реализации аспектом психологического благополучия является наличие целей в жизни. Жизненные цели и жизненные планы соотносятся как ориентиры и пути движения к ним, с необходимостью дополняют друг друга. Выявлено, что устремленность к будущему способствует, а фиксация на настоящем препятствует долгосрочному планированию собственной жизни. Пассивная позиция, полная зависимость от обстоятельств и неверие в возможность существенно повлиять на свою жизнь и в настоящем, и в будущем, представляет содержательную противоположность личностной автономии и самодостаточности студентов-первокурсников. Фиксация на гедонистических возможностях настоящего ориентирует студентов не на последовательное достижение результата, имеющего долгосрочную ценность, а на то, чтобы радоваться жизни, причем только теми способами, которые доступны в настоящем.

2) В фазе освоения деятельности (2 курс) наблюдается, что личностные диспозиции стеничного регистра, соотносятся с более высоким уровнем психологического благополучия личности. Более непринужденный, дружелюбный, свободный от напряжения и стремления к контролю тон общения у студентов проявляется как типологически обусловленная стихийная компетентность в общении экстравертированных, активных и оптимистично настроенных (стенических) личностей. Степень психологического благополучия связана со сформированностью ПВК стеничного регистра: эмоциональной устойчивостью и уверенностью в себе;

личностными качествами, отражающими направленность личности (доверчивость-подозрительность)

3) Корреляции показателей различных аспектов психологического благополучия личности студентов-психологов в фазе готовности к деятельности с личностными качествами будущего психолога также, как и в предшествующих фазах, отражают согласованность выраженности психологического благополучия с личностными ПВК стеничного регистра: эмоциональной устойчивостью и уверенностью в себе; личностными качествами, отражающими направленность личности (доверчивость-подозрительность).

4) Психологическое благополучие у студентов в фазе готовности к деятельности (4 курс) становится значительно менее связанным с индивидуально-личностными диспозициями. Этот личностный ресурс становится в определенной мере управляемым. Проявляется собственная активность личности в конструировании своего психологического благополучия, эффективная при любой диспозиционной основе, что не наблюдалось в предшествующих фазах и представляет обобщенную личностную реакцию на жизненную ситуацию с разной степенью рефлексивного осознания. Выявлена связь психологического благополучия и способности к успешной реализации целей (самоэффективность в деятельности), которая характерна лишь для фазы готовности к деятельности и не проявилась в предшествующих фазах стадии профессиональной подготовки. Согласованность уверенности в своих возможностях достигать желаемых результатов с удовлетворенностью собственным поведением во взаимодействиях с окружающими у студентов-психологов в фазе готовности к деятельности свидетельствует о том, что психологическое благополучие в аспекте общего позитивного настроения в отношениях с окружающими приобретает характер профессиональной позиции, формируемой и конструируемой в процессе профессионального становления.

5. Верификация, прикладное применение и дальнейшее развитие

5.1. Основные положения представленной концепции получили разностороннее теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение, представленное:

- для стадии профессиональной подготовки – в главе 2,
- для стадии подготовки к профессиональному выбору – в главе 3.

5.2. Представленные концептуальные положения определяют рамки необходимого и целесообразного содержания психологического сопровождения профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития. Разработка такого сопровождения представляет собой прикладное применение рассматриваемой концепции и будет способствовать ее дальнейшей верификации, уточнению и развитию.

Выводы по главе 3

Проведенный анализ профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии подготовки к профессиональному выбору этапа допрофессионального развития позволяет сделать следующие выводы:

1. Психологическая структура профессионального становления старшеклассников 10-х и 11-х классов гуманитарных профилей характеризуется следующими особенностями:

1) Примерно равное количество старшеклассников исследуемой выборки (10–11 классов) демонстрируют как сформированную готовность сделать профессиональный выбор - они определились с планами на будущее, демонстрируют осознанность и самостоятельность профессионального выбора, так и находятся в ситуации «кризиса выбора» - желании найти верный путь своего профессионального будущего.

2) Преобладающими мотивами профессионального выбора у старшеклассников являются внутренние индивидуально значимые и социально значимые мотивы, что указывает на учет своих способностей, интересов и потребностей, а также потребностей общества при построении ими профессионального будущего. Необходимо отметить, что у старшеклассников 10 класса в большей степени чем у старшеклассников 11 класса выражено негативное отношение к прошлому, которое они связывают с негативным опытом и чувствами, а также фаталистическое настоящее как проявление экстернатальности и веры во внешние обстоятельства.

3) В исследуемой выборке старшеклассников (10–11 классов) наблюдается средний уровень эмпатии и рефлексии. Это показывает, что они не всегда понимают чувства и поступки других людей, у них возникают трудности в восприятии окружающих, поскольку у них не хватает непринужденности в выражении собственных чувств. Важно отметить, что у девушек более выражена способность к эмпатии, чем у юношей.

4) Старшеклассники с неопределенной идентичностью менее ориентированы на построения своего профессионального будущего, опыт событий в прошлом они не оценивают позитивно как возможность, свои ресурсы, поэтому и настоящее представляется для них предопределенным, не зависимым от них. Неготовность к профессиональному выбору подкрепляется неосознанностью внутренних индивидуально значимых и социально значимых мотивов, отсутствием понимания внешних положительных причин для совершения выбора.

5) Старшеклассники с выраженной навязанной идентичностью демонстрируют свою беспомощность при построении жизненных планов. У них не сформирован комплекс внутренних мотивов выбора, свой профессиональный выбор они планируют под давлением окружающих.

6) Находясь в ситуации «кризиса выбора», старшеклассники активно ищут внутренние и внешние ресурсы в своем прошлом для того, чтобы максимально эффективно спланировать свое профессиональное будущее.

Ведущей мотивацией профессионального выбора старшеклассников на стадии моратория является внешняя положительная мотивация.

7) Выраженная способность к рефлексии помогает развитию у старшеклассников эмпатии и позволяет конструктивно планировать свое будущее, опираясь на внутренние мотивы, потребности, интересы, а также на внешние положительные мотивы, такие как материальный достаток, престиж профессии и возможности карьерного развития, менее всего обращая внимание на чужое мнение и осуждение своего выбора.

8) Выраженность внутренних индивидуально значимых и социально значимых мотивов в ситуации профессионального выбора старшеклассников позволяет им сосредоточиваться на событиях настоящего, тем самым помогая себе достигать поставленных целей и двигаться вперед.

9) Выраженные внешние положительные мотивы в ситуации профессионального выбора также позволяют старшеклассникам погружаться в события настоящего и сосредотачиваться на поставленных целях и двигаться к ним. Старшеклассники с выраженными внешними отрицательными мотивами демонстрируют беспомощное отношение к событиям, происходящим в настоящем, и безнадежное, предрешенное будущее.

2. Психологическая структура профессионального становления студентов педагогических колледжей характеризуется:

1) Преобладающим статусом профессиональной идентичности вне зависимости от курса обучения (1–4 курс) является «неопределенная профессиональная идентичность». Необходимо отметить, что в процессе обучения в среднем профессиональном образовательном лишь незначительная часть студентов повышает свой статус профессиональной идентичности, что может говорить о неготовности студентов к определению своих профессиональных перспектив.

2) Ведущими мотивами профессионального выбора у студентов педагогических колледжей вне зависимости от курса обучения являются внешние отрицательные мотивы, это указывает на то, что выбор

профессионального заведения был осуществлен под влиянием внешних обстоятельств, которые испытуемые трактуют для себя как неблагоприятные.

3) Ориентация на будущее, целенаправленная деятельность по осуществлению собственных планов более выражена у студентов 1 курса. Фаталистическое настоящее как склонность верить в случай или судьбу, подчиняться ей превалирует у студентов третьего курса.

4) У студентов колледжа (1–4 курсов) был выявлен средний уровень эмпатических и рефлексивных способностей. Самый высокий средний балл эмпатических способностей был выявлен у студентов 1 курса. Самый низкий показатель эмпатических способностей выявлен у студентов 3 курса колледжа. Наблюдается постепенная динамика сформированности способности рефлексивности у студентов от 1 курса к 4-тому. У студентов 4–х курсов более высокий показатель рефлексивности, по сравнению со студентами 1–вых и 3–их курсов.

5) У студентов с выраженной неопределенной идентичностью, не сформирована готовность к профессиональному выбору, они беззаботны в проживании настоящего и ориентированы на решение проблем в будущем (об этом я подумаю завтра). В построении профессионального будущего ими движет скорее критика и назидание окружающих о необходимости задуматься о будущем, они не учитывают собственные интересы и потребности в построении своего будущего. Рефлексивно-эмотивный компонент выступает в качестве защитного личностного механизма, при помощи которого студенты представляют образ позитивного будущего.

6) Студенты с выраженной навязанной идентичностью не оценивают негативно или пессимистично свое прошлое, легко относятся к событиям настоящего и возлагают надежду на свое будущее и возможности, которые они для себя определяют в нем. Превалирующей мотивацией построения профессионального будущего у них являются внешняя отрицательная мотивация, которая строит образ будущего под воздействием критики или осуждения внутренние индивидуально значимые и социально значимые

мотивы не включены в построение профессионального будущего. Высокая эмпатическая способность в этом случае вступает как механизм «непреклонного» доверия, который студент как субъект труда испытывает к «источнику власти» под воздействием которого он совершает свой профессиональный выбор.

7) Студенты, находящиеся в фазе «кризиса выбора», оценивают события, происходящие с ними в прошлом как положительный опыт и возможности для развития, настоящее ими воспринимается объективно, мысли и действия устремлены на построение своего профессионального будущего, а выраженная способность к эмпатии помогает формировать образ профессионального будущего в области помогающих профессий. Ведущей мотивацией при построении образа будущего является критика и назидание окружающих о необходимости сделать профессиональный выбор, задуматься о своей дальнейшей жизни личные потребности, интересы, склонности и возможности для развития при построении профессиональных планов студентами не учитываются.

3. В результате сравнительного анализа данных в подвыборках старшеклассников (10 – 11 классов) и студентов колледжа (1- 4 курса) было установлено:

– «неопределенный статус профессиональной идентичности» более выражен у студентов колледжа, это указывает на то, что старшеклассники в большей степени осознанности и самостоятельности подходят к профессиональному выбору;

– у старшеклассников значительно превалирует выраженность внутренних индивидуально значимых и социально значимых мотивов, а также внешних положительных мотивов профессионального выбора, чем в группе студентов колледжа, у которых превалируют внешние отрицательные мотивы профессионального выбора

– студенты колледжа испытывают более теплое, ностальгическое отношение к своему прошлому, чем старшеклассники. Результаты

показывают, что старшеклассники 10 класса более негативно относятся к своему прошлому, менее ориентированы на будущее и реализацию собственных планов, настоящее склонны оценивать как случайность чем студенты первого курса колледжа, которые являются их ровесниками.

– студенты первого курса колледжа более ориентированы на будущее, на осуществление собственных планов, чем одиннадцатиклассники, обучающиеся в школе.

4. Разработана целостная структурно-динамическая концепция профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития, учитывающая структурно-функциональные и процессуально-динамические особенности становления на различных стадиях данного этапа и определяющая целесообразное содержание психологического сопровождения.

ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА КАК СУБЪЕКТА ТРУДА НА ЭТАПЕ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

4.1. Структурно-функциональное обеспечение подготовки психологов на этапе допрофессионального развития

Профессиональное становление психолога как субъекта труда на всех стадиях этапа допрофессионального развития предполагает структурно-динамические изменения в профессионально-личностном развитии, формировании ценностей, убеждений, структуре мотивации, социальных и коммуникативных способностях. Процесс профессионального становления предполагает и изменения в отношении восприятия себя в профессии. Критерии, по которым оценивается внутренняя профессиональная компетентность и успешность, субъективная эталонная модель профессионала, внутреннее представление о том, каким должен быть идеальный психолог – профессионал, также изменяются и совершенствуются на каждой стадии профессионализации, по мере накопления будущим психологом опыта и приобретения профессиональных компетенций.

Для успешного прохождения каждой стадии допрофессионального развития, формирования в нем ключевых конструктов профессионального становления психолога необходимо создание структурно-функционального обеспечения программ психологического сопровождения.

Основополагающими принципами психологического сопровождения профессионального становления психолога на этапе допрофессионального развития являются:

1. Принцип системности, который позволяет учесть множество факторов, влияющих на профессиональное становление психолога, и создать оптимальные условия для формирования профессиональной компетентности

и развития индивидуального стиля профессиональной деятельности. Принцип системности реализуется в рассмотрении образовательного процесса в среднем, среднем профессиональном и высшем образовании в контексте широкой социальной и культурной среды. Формирование профессиональных ценностей и установок психолога как субъекта труда, таким образом, происходит под влиянием социальных и культурных факторов.

Важной задачей при организации системы психологического сопровождения профессионального становления субъекта труда является изучение и учет основных мотивов выбора профессии, профессиональных интересов и склонностей, влияния социального окружения на формирование профессиональной идентичности, развитие профессиональных компетенций и навыков самоэффективности субъекта труда.

2. Принцип индивидуально-личностного развития направлен на создание условий для максимального раскрытия внутреннего потенциала психолога как субъекта труда. При построении программ психологического сопровождения профессионального становления необходим учет индивидуальных особенностей субъекта труда (оптант, студента), его интересов, мотивации и потребностей. Каждый субъект рассматривается как уникальная личность со своими специфическими возможностями и задачами развития, это позволяет адаптировать профессионально-образовательный процесс и создать оптимальные условия для его профессионального становления. Реализация принципа индивидуально-личностного развития способствует формированию готовности субъекта труда (оптанта) к профессиональному выбору, а в последующем, на стадии профессиональной подготовки формирует готовность студента-психолога к профессиональной деятельности, развитию его профессиональной идентичности.

Принцип активности субъекта предполагает активное участие субъекта в процессе своего профессионального становления, самостоятельность и ответственность за достижение поставленных целей. Активность субъекта труда в профессиональном становлении на этапе обучения в школе

проявляется в активном участии в профориентационных мероприятиях, основанных на личных интересах, способностях и жизненных целях, выборе профиля обучения в школе. На стадии профессиональной подготовки субъект труда должен активно участвовать в профессиональных мероприятиях (семинары, мастер-классы, конференции, тренинги) программы дополнительного образования, чтобы получить профессиональное образование, соответствующее его жизненным целям.

4. Субъектно-деятельностный принцип предполагает погружение субъекта труда в ситуацию профессиональной деятельности и решения реальных профессиональных задач, что позволяет ему применять свои знания и навыки на практике, а также развивать новые компетенции в процессе решения профессиональных задач. Центральным вектором субъектно-деятельностного принципа является формирование рефлексивности, способствующей формированию профессионального мышления и самосознания, постановке профессиональных целей и задач, а также оценке достижений и дефицитов в выполняемых элементах профессиональной деятельности.

Структурно-функциональная модель психологического сопровождения профессионального становления субъекта труда на стадии подготовки к профессиональному выбору представлена на рисунке 22.

Просветительская работа профориентационного характера в школе является неотъемлемой частью системы профориентации и направлена на информирование и расширение представлений старшеклассников о мире психологических профессий, требованиям, предъявляемым к ним, перспективах и возможностях для профессионального самоопределения и построения жизненных планов. Просветительская профориентационная работа проводится в разных формах.

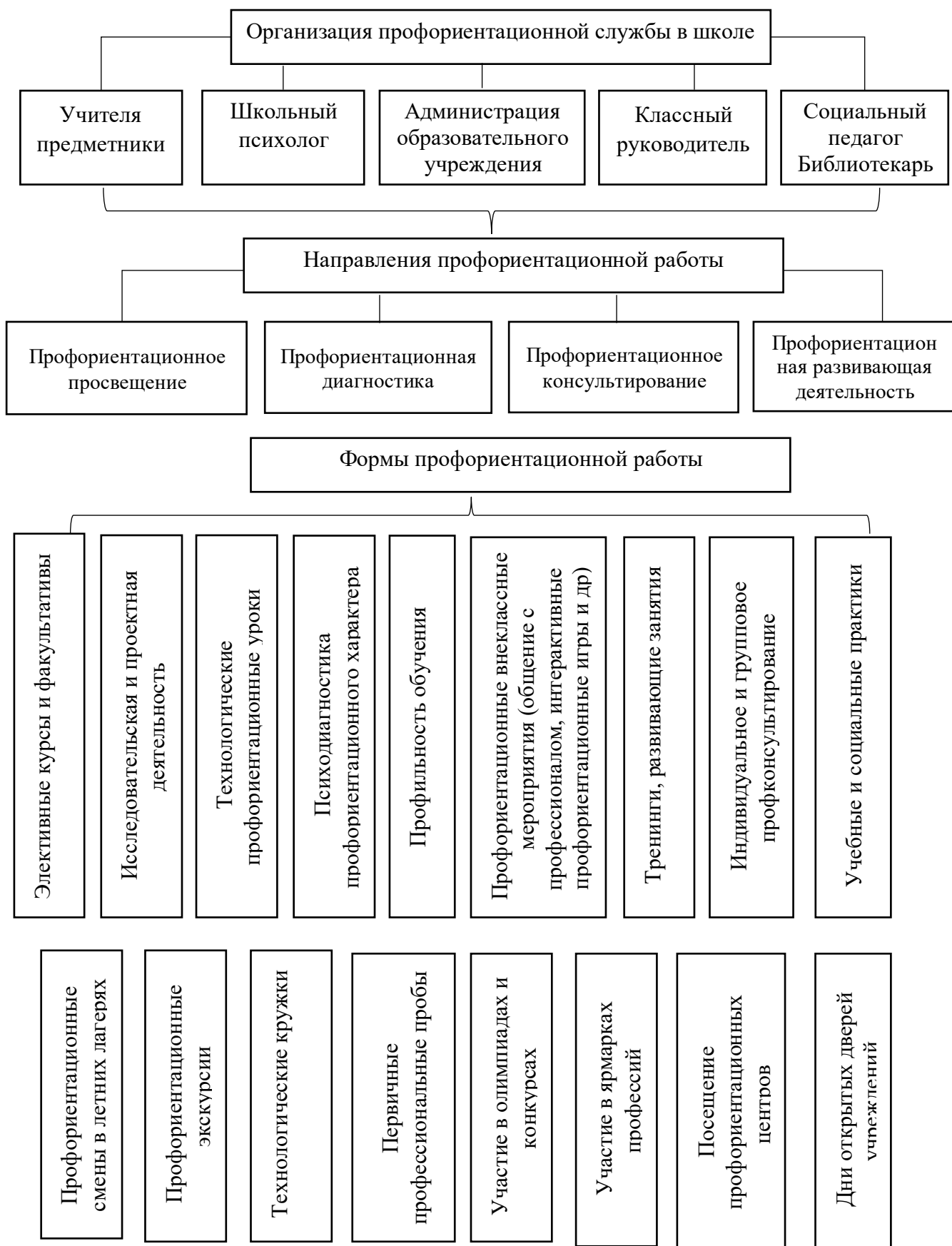


Рисунок 22 – Структурно-функциональная модель психологического сопровождения профессионального становления на стадии готовности к профессиональному выбору

К примеру, на мастер-классах и практических семинарах старшеклассники могут получать информацию о профессии и ее специализациях, их особенностях, возможностях и ограничениях, что помогает более глубоко понять профессиональную сферу, которая может быть потенциально интересна. Экскурсии в организации, психологические центры, производственные предприятия позволяют оптантам познакомиться с условиями работы и увидеть, как происходит процесс профессиональной деятельности в реальности. Безусловно, профориентационная просветительская работа должна быть систематической и включать в себя все уровни образования – начальную, основную и старшую школу.

Профориентационная диагностика помогает старшеклассникам выявить свои сильные стороны, определить интересы и склонности и определить для себя наиболее подходящее профессиональное направление. Диагностика помогает старшеклассникам избежать ошибок при выборе профиля обучения и способствует успешному старту обучения в нем. Важно отметить, что профориентационная диагностика лишь один из конструктов психологического сопровождения, она не содержит в себе решений о выборе профессии, а является инструментом для самоанализа возможностей при построении профессиональных перспектив субъектом труда. Обязательным условием применения современных средств профориентационной диагностики является их доказательность. Современные средства профориентационной диагностики включают в себя тестирование, активизирующие игры, методы психологической диагностики личности.

Средства *профориентационной развивающей работы* строятся на результатах диагностики и направлены на формирование или развитие необходимых навыков для построения оптантом лично профессиональных перспектив. Тренинги, практикумы, профессиональные пробы, активизирующие игры профориентационного характера, развивающие занятия, обучающие встречи как средства профориентационной развивающей работы должны создавать условия для формирования положительной

мотивации выбора, развитию рефлексивно-эмпатийных свойств как профессионально важных качеств психолога, индивидуального развития старшеклассника для решения актуальных задач этого периода.

Профориентационное консультирование является одним из важных компонентов психологического сопровождения профессионального становления старшеклассника. Его целью является обращение к своему внутреннему «Я», развитие навыков самопознания и самоанализа, а также использование знаний о своих психологических особенностях для успешного самоопределения и формирования осознанности профессионального выбора. Эти навыки позволяют старшекласснику глубже понять себя, свои потребности, мотивы и ценности, они помогают осознать свои сильные и слабые стороны, а также определить свои профессиональные предпочтения и способности, что способствует осознанному профессиональному выбору, разработке стратегии личностно-профессионального развития и самосовершенствования.

Процесс профессионального становления оптанта на стадии подготовки к профессиональному выбору является сложным и многогранным. Он включает в себя поиск своего места в обществе, определение целей и приоритетов, а также развитие личностной и профессиональной идентичности. При разработке программ психологического сопровождения необходимо уделять внимание развитию навыков целеполагания, формированию положительного образа времени, своего прошлого, настоящего и будущего, что способствует формированию уверенности в своих силах, развивает самоконтроль, эмоциональную и поведенческую саморегуляцию. Как было показано в результатах проведенного исследования, старшеклассники, обладающие развитой временной перспективой, лучше адаптируются к изменениям, более гибкие и способны принимать решения, основанные на долгосрочных перспективах. Особое внимание необходимо уделять развитию рефлексивности как профессионально важному качеству психолога и способности, помогающей старшекласснику объективно

оценивать свой опыт, формировать знание о себе и планировать свое будущее. Развитая рефлексия способствует формированию осознанности и психологической готовности к профессиональному выбору.

Психологическое сопровождение профессионального становления субъекта труда на стадии профессиональной подготовки представлена на рисунке 23.

Программа психологического сопровождения профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки может включать в себя следующие формы.

Обучающие тренинги. Современное общество ставит перед психологами высокие требования в области профессиональной компетентности и эффективности работы. Психолог должен обладать широким спектром профессионально важных качеств, таких как эмпатия, рефлексия, коммуникативные навыки, профессиональное мышление, эмоциональная устойчивость и т.д. Для развития этих качеств проводятся тренинги, которые направлены на расширение знаний и навыков будущих психологов, а также на формирование их профессиональной идентичности. Тренинги по развитию эмпатии помогают студентам-психологам улучшить свои навыки восприятия и интерпретации эмоций другого человека, а также научиться эффективно выражать свою собственную эмоциональную отзывчивость. Такие тренинги включают в себя упражнения на осознание своих эмоций, тренировку наблюдательности и практику активного слушания. Тренинги по развитию коммуникативных навыков помогают психологам научиться эффективно взаимодействовать с другими людьми, устанавливать доверительные отношения и создавать поддерживающую атмосферу. В рамках таких тренингов проводятся игры и упражнения, способствующие расширению способности вербальной и невербальной коммуникации, развитию навыков активного слушания.

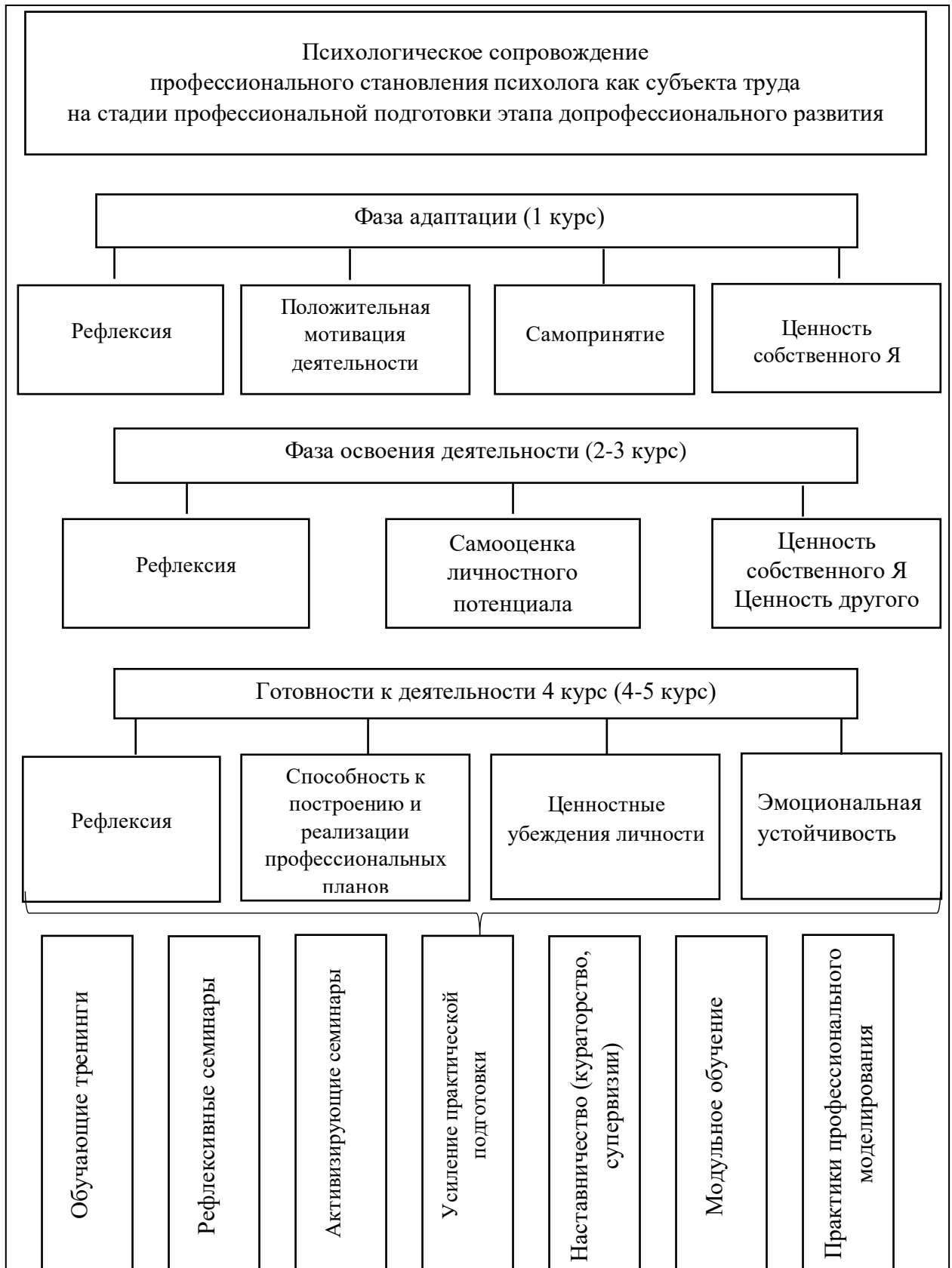


Рисунок 23 – Психологическое сопровождение профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития

Тренинги по развитию профессионального мышления направлены на обучение студентов-психологов методам анализа информации, построению гипотез и принятию обоснованных решений. В рамках таких тренингов проводятся упражнения на логическое мышление, тренировка навыков критического мышления и анализа ситуаций.

Тренинги, направленные на формирование профессиональной идентичности, позволяют психологам развить чувство целостности и значимости своей профессиональной деятельности, они построены на работе с самооценкой, развитием профессиональной мотивации и пониманием ценностей психологического труда. Они помогают студентам-психологам стать более уверенными в своих профессиональных способностях и лучше ориентироваться в профессиональной деятельности.

Как уже показывалось в исследовании, рефлексия играет важную роль в профессиональном становлении студентов-психологов. Она позволяет им осознавать и анализировать свои действия, мысли и эмоции, что способствует более глубокому пониманию профессиональной деятельности. Рефлексивные семинары являются одним из эффективных методов обучения, способствующих развитию рефлексивных навыков студентов-психологов.

Рефлексия в профессиональном образовании представляет собой процесс осознания, анализа и оценки способностей к профессиональной деятельности. Она включает в себя размышления над своими профессиональными действиями, эмоциями, сопровождающими их. Рефлексия помогает студентам понять, какие компетенции, трудовые действия или личностно-профессиональные компоненты им нужно развивать, чтобы стать успешными в профессии психолога. На *рефлексивных семинарах* студентам предоставляется возможность поделиться своими профессиональными затруднениями, задать вопросы и получить обратную связь от более опытных практических психологов и преподавателей. В ходе семинаров студенты могут осознавать и анализировать свои ошибки,

преодолевать трудности и находить новые подходы к решению профессиональных задач.

Для проведения рефлексивных семинаров могут использоваться различные методы. Одним из них является метод «кругового обсуждения», в котором студенты обсуждают конкретные трудности, которые были вызваны профессиональной ситуацией, с которыми они столкнулись, например, на практике. Другим методом является «анализ случаев», когда студентам предлагается анализировать и обсуждать различные кейсы из практики психологов. Также могут использоваться методы «психологической игры» и «групповой дискуссии».

Среди активизирующих методов можно выделить методы проблемного обучения, ролевых игр, проектной деятельности, дискуссии и другие. Активизирующие семинары основаны на принципе активного участия студентов-психологов в процессе профессионального обучения. Они направлены на развитие универсальных и профессиональных компетенций студентов. Активизирующие профессиональные семинары предоставляют возможность студентам практически применять полученные знания и навыки в моделировании решения психологических ситуаций. Применение активизирующих профессиональных семинаров в подготовке студентов-психологов имеет ряд преимуществ: групповая форма проведения семинаров позволяет студентам развивать навыки работы в команде, конструктивной коммуникации и способности принятия коллегиального решения проблемных ситуаций. Оценка эффективности активизирующих профессиональных семинаров проводится с помощью различных методов, таких как анкетирование студентов, наблюдение за их активностью и участием в семинарах, анализ результатов практических заданий и другие. Позитивные результаты включают повышение учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов, повышение качества психологического обучения и развитие профессиональных навыков.

В современном профессиональном образовании активно поднимается тема наставничества. Применительно к подготовке психолога роль наставника особенно велика. Наставники, являясь опытными профессионалами, обладающими глубоким пониманием психологии, могут делиться своими знаниями и опытом, представлять к анализу уникальные случаи и примеры из своей практики.

Наставничество в профессиональной подготовке студентов-психологов позволяет соединить теоретическое образование с практическим опытом, а также обеспечить персонализированный подход к развитию каждого студента-психолога в соответствии с его профессионально-личностными дефицитами.

Взаимодействие студента с опытным практикующим психологом-наставником позволяет студенту получить уникальный опыт из первых рук. Наставник содействует формированию практических навыков, профессионального мировоззрения и профессиональной идентичности у студента. Кроме того, наставничество способствует развитию саморефлексии у студента и повышению его профессионального мышления. Процесс взаимодействия с наставником стимулирует академический рост студента путем обеспечения индивидуальной поддержки в выполнении учебно-профессиональных задач, а также осуществления обратной связи и конструктивной критики. Наставник помогает студенту справиться с трудностями, оказывает ему психологическую поддержку в процессе профессионального становления.

4.2. Психологическая поддержка профессионального становления психолога на стадии подготовки к профессиональному выбору

Современные формы и средства профориентационной работы со старшеклассниками включают в себя разнообразные методы, инструменты и

технологии, которые помогают им в определении своих интересов, навыков и профессиональных предпочтений.

Ряд современных профориентационных технологий строятся на различных цифровых платформах («Профессиональная среда», «Навигатум», «Калейдоскоп профессий», «ПрофВыбор.ру», «Атлас новых профессий», «Профилум», «Zасобой», «Уроки по профориентации» и т.д.), которые предоставляют старшеклассникам информацию о различных профессиях, включая их описание, требования, перспективы и рекомендации по выбору профессиональных образовательных программ. Цифровые средства позволяют старшеклассникам тестировать свои профориентационные навыки, когнитивные способности и предпочтения.

Организация учебных и социальных практик в компаниях, организациях и на производстве позволяет старшеклассникам попробовать себя в профессии, совершая первичные профессиональные пробы, узнать требования и реалии профессиональной деятельности.

Одной из важнейших проблем профессионального образования на сегодняшний день является то, что около 35% выпускников вузов не работает по полученной специальности. В поисках себя, «своей профессии» они меняют множество занятий, пробуют себя в различных сферах деятельности. На это тратится огромное количество времени и ресурсов. В основе всего – проблема неготовности к профессиональному выбору на этапе допрофессионального развития, отсутствие у старшеклассников представления о своей будущей профессии (не говоря уже о профессиональной идентичности), недостаточно сформированная внутренняя мотивация, все это приводит к не вполне обдуманному профессиональному выбору и во многих случаях – к тому, что студенты уже на начальных этапах профессионального обучения бросают учебу.

Возможной причиной таких процессов является то, что специальные школьные программы, нацеленные на формирование у обучающихся профессиональных предпочтений, не выполняют своей функции. В

большинстве своем профориентационные программы построены на следующей теоретической модели: наиболее подходящей для человека является та профессия, требования которой наиболее соответствуют его личностным качествам и способностям. Следовательно, школьный психолог, профконсультант и педагог должны предоставлять оптантам полную информацию об их способностях и требованиях к навыкам и умениям, необходимым в конкретных профессиях, за счет такого сопоставления должен формироваться профессиональный выбор. Необходимо отметить, что информированность старшеклассников о мире профессий очень скудна. Об этом может свидетельствовать тот факт, что на вопрос десятиклассникам «Какие профессии ты знаешь?» в среднем называлось не более 30 профессий. (заметим, что в настоящее время справочник профессий включает в себя 7000 профессий, из них только 30% являются новыми в профессиональном поле). Считается, что школьники сами способны совершать рациональный выбор профессии. Но было доказано, что человек не способен принимать абсолютно правильные решения в условиях неполноты информации, отсутствия сформированной системы ценностей и способности к рациональному суждению. Поскольку условия внешней социальной среды становятся все более непредсказуемыми, а взгляды школьников на мир еще недостаточно сформированы (обычно у них более узкий взгляд на вещи), часто выбор ими профессии оказывается спонтанным и непредсказуемым.

Для решения основных задач профессионального становления на этапе подготовки к профессиональному выбору предлагается формирование у старшеклассников навыков, способствующих эффективному выбору их будущей профессиональной деятельности. К таким навыкам необходимо отнести:

- рефлексивность как способность старшеклассника быть внимательным к себе, понимать свои интересы, желания и склонности, выделять свои возможности, сильные и слабые стороны личности, осознавать свои ценности, потребности и мотивы;

- формирование целеполагания и способности к построению жизненных перспектив, принятие ответственности за себя, свои решения, возможности выстраивать перспективные планы будущего;

- развитие стратегии интерактивного поведения, предполагающая направленность своего поведения и деятельности на реализацию выстроенных профессиональных планов.

Разные формы профориентационной работы по-разному влияют на формирование у старшеклассников готовности к профессиональному выбору. К примеру, обсуждение проблем профессионального выбора на рефлексивном семинаре со старшеклассниками положительно влияет на формирование у них всех выше приведенных навыков, а вот проведение профориентационного тестирования лишь в незначительной степени способствует формированию перечисленных навыков.

Таким образом, нужно отметить, что основным принципом организации профориентационной работы в школе должно быть все, направленное на пробуждение собственной активности старшеклассника. Необходимо отойти от традиционной диагностико-рекомендательной схемы профориентации в школе. Психологическое сопровождение должно включать в себя современные активные методы и технологии, направленные на создание условий для формирования осознанного профессионального выбора.

Умение принимать решения и осуществлять осознанный выбор в ситуациях неопределенности – необходимые условия становления личности на этапе допрофессионального развития. На этапе окончания школы старшеклассники впервые оказываются в ситуации принятия ответственного решения, которое влияет на их будущее. Создавая проект своих будущих действий, человек меняет свою жизнь. При этом построение проекта будущего происходит в процессе познания себя, понимания своих целей, возможностей, склонностей. Умение видеть свою жизнь в перспективе, определять направления своей деятельности, предвидеть последствия принятых решений

способствует формированию у старшеклассников активности, целеустремленности и ответственности.

Принятие решения о выборе на начальном этапе профессионального и личностного самоопределения в школьном возрасте обусловлено влиянием ряда факторов, среди которых наиболее изучены интересы и склонности подростков, их представления о мире современных профессий, ценностные ориентации, мотивация достижений и т.п. Все перечисленные факторы можно отнести к внешним условиям, от которых зависит профессиональный выбор. Однако, трудности и противоречия, переживаемые подростками на этапе выбора, могут свидетельствовать и о скрытых, еще недостаточно осознанных ими побудительных мотивах, обуславливающих принятие решения.

Планирование перспектив профессионального развития является одной из важнейших составляющих содержания подросткового и юношеского возраста. Решения, принимаемые в этот период, могут оказать значительное влияние на будущее профессионального развития, усложнить или облегчить дальнейший профессиональный путь.

Профессиональное становление старшеклассника на этапе допрофессионального развития – это продолжительный многогранный процесс развития отношения к выбираемой профессии и к самому себе как к будущему субъекту профессиональной деятельности. Это активная личностная позиция, при которой старшеклассник сам выбирает профессию и сам проходит период профессионального обучения, сам строит свою собственную профессиональную траекторию посредством реализации собственного интеллектуального и личностного потенциала.

Познавательные установки старшеклассников играют ключевую роль в развитии и формировании профессиональных интересов. Они направлены на понимание сущности профессии, ее особенностей, требований и возможностей. Старшеклассник, обладающий сильными познавательными установками, стремится узнать, как можно больше о выбираемой им профессии. Развитие профессиональных интересов способствует активному и

целенаправленному усвоению знаний, а приобретение знаний, в свою очередь, позволяет расширить и углубить профессиональные интересы. Поэтому для успешного развития и формирования профессиональных интересов необходимо создать условия, способствующие углубленному изучению выбранной профессии. Это может быть обеспечено через систему начального профессионального образования. Важно отметить, что все формы и средства профориентационного сопровождения должны быть интегрированы в образовательные программы и поддерживаться всеми субъектами отношений (профессиональным сообществом, педагогами, старшеклассником, администрацией образовательного учреждения, родителями).

В 2023 году Президентом Российской Федерации были утверждены поправки о внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» о трудовом воспитании школьников, а именно: «... формирование у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам»; «содействие добровольческой (волонтерской) деятельности обучающихся, их участию в общественно полезном труде»; «...участвовать в общественно полезном труде, предусмотренном образовательной программой и направленном на формирование у обучающихся трудолюбия и базовых трудовых навыков, чувства причастности и уважения к результатам труда» [317].

Как ранее было сказано, старший школьный возраст рассматривается как активный период стадии допрофессионального развития, на протяжении которой личность переходит от оценки своих интересов, ценностей и возможностей к реалистичному профессиональному выбору. Психолого-педагогические условия, в которых оказывается личность в этот период, или дают ей преимущества, или же тормозят развитие профессиональных способностей.

Современным методом, помогающим формировать позитивную мотивацию выбора, является обучение на рабочем месте. Для данного метода характерно привлечение старшеклассников к профессиональному труду

(например, в административных офисах, социальных и волонтерских центрах, медицинских и образовательных учреждениях), что способствует их социализации, открывает дополнительные образовательные возможности и устанавливает связь с будущей профессиональной деятельностью.

В отечественной (советской) практике профориентационной работы и трудового воспитания подрастающего поколения был опыт взаимодействия школы и учебно-производственных комбинатов. Одной из основных целей учебно-производственного комбината было ознакомление старшеклассников с процессами и содержанием труда рабочих профессий. Старшеклассники проводили один день в неделю в учебно-производственном комбинате, получая обучение по выбранной профессии. По окончании обучения ученики сдавали квалификационные экзамены и получали свидетельство о владении трудовой специальностью. Набор специальностей для обучения согласовывался с органами местного самоуправления и районными организациями народного образования.

Интересный опыт демонстрирует программа «Школа-труд», она представляет собой структурированный план учебных предметов, в которых изучаемый материал тесно связан с миром профессий и предполагает выполнение конкретных трудовых действий на основе обучения. Участие в программе дает возможность старшеклассникам попробовать себя в трудовой деятельности, определить свои профессиональные предпочтения и выстроить дальнейшую профессиональную перспективу. Приведем пример программы «Школа-труд», реализованной между средней школой Хьюстена и отделом строительных технологий компании Siemens. Данная программа была рассчитана на 96 часов профессиональной подготовки строительной деятельности. Программа длилась четыре недели, старшеклассники работали по шесть часов четыре раза в неделю. Отбор на программу осуществлялся через собеседование. Прохождение обучения не ограничивалось формированием практических навыков, в программу был включен и предметный компонент обучения. Учебный план состоял из пяти модулей,

включающих 12 уроков в каждом модуле. В процессе изучения модулей старшеклассники выполняли проекты, направленные на развитие навыков межличностного и профессионального общения, укрепления доверия при работе в группе, развитие готовности к принятию решения. После прохождения программы старшеклассники научились не только «мастерить столы и стулья», но и выработали навыки эффективного взаимодействия в трудовом коллективе, нацеленного на решение единой производственной задачи. Таким образом, у старшеклассников были сформированы предметные и метапредметные компетенции, необходимые для получения работы и построения своей профессиональной карьеры в будущем [90].

Проведенные исследования показали, что старшеклассники, включенные в программу «Школа-труд», демонстрируют более высокую школьную успеваемость и готовность к профессиональному выбору, чем те из них, чьи образовательные программы не включают обучения на рабочем месте [376]. Полученный результат объясняется тем, что программа обучения на рабочем месте обеспечивает создание уникального контекста, помогающего старшекласснику осознать значимость школьного обучения для будущего профессионального выбора, и дает возможность почувствовать себя компетентным в решении трудовых задач [364]. Старшеклассники начинают осознавать связь между учебными достижениями и возможностями дальнейшего профессионального выбора, это понимание служит повышением мотивации для изучения тех учебных предметов, которые ранее считались не нужными [90; 383].

Ожидания успеха и ценностные убеждения являются важными предикторами поведения старшеклассников, связанного с достижениями по различным школьным предметам и направленностью их профессионального выбора. Интервенции, разработанные для формирования ценностных убеждений учащихся, обычно сосредоточены на компоненте полезности, поскольку ценность полезности является более внешней по своей природе по сравнению с внутренней ценностью или ценностью достижения и,

следовательно, легко поддается внешнему вмешательству [88]. Применяемые в учебном процессе приемы релевантных интервенций подчеркивают полезность содержания изучаемого учебного курса для жизни старшеклассников, стимулируют их устанавливать связи между учебным материалом, реальной жизнью и профессиональной деятельностью. Например, старшеклассников просят поразмышлять над практической значимостью изучаемой учебной темы для различных профессий или конкретной профессии, которую они для себя выбрали. Подумать об образовательных и профессиональных траекториях, которые они будут реализовывать после школы [88]. Поскольку приемы релевантной интервенции способствуют установлению связи между тем, что изучают на уроках старшеклассники и жизнью, это дает возможность им интегрировать содержание курса в свои профессиональные интересы, а также может помочь им построить новый, ранее не осознаваемый профессиональный путь (например, из-за отсутствия у них мотивации в области математики, необходимой для этой профессии) [88]. В рамках релевантных интервенций, направленных на установление связи учебного материала курса с миром профессий, старшеклассники размышляют над типичными вопросами о профессиональной ориентации (например, «Какая работа меня интересует?»; «Какие варианты профессий соответствуют моим способностям и ожиданиям?») и собирают новую информацию о возможном профессиональном пути [88]. Таким образом, релевантные интервенции побуждают старшеклассников думать о своем будущем, что положительно влияет на процесс их профессионального самоопределения.

Самовосприятие компетентности, активность поведения, настойчивость и субъективная ценность успеха способствуют достижению высокой академической успеваемости старшеклассником. Различают три компонента субъективной ценности учения: интерес, важность и полезность. В этой связи, задача для педагогов заключается в том, чтобы вызвать познавательный интерес к освоению знаний и помочь старшеклассникам понять, что

проводимые учебные занятия направлены на формирование компетенций, при помощи которых они расширяют границы возможностей профессионального выбора и построения дальнейших профессиональных перспектив [90].

Теория самоопределения является метатеорией мотивации и постулирует, что индивидуальное поведение является активным процессом и определяется тремя универсальными психологическими потребностями человека:

- потребностью в автономии, которая представляет собой стремление чувствовать себя инициатором собственных действий, самостоятельно контролировать свое поведение;

- потребностью в компетентности, под которой подразумевается желание субъекта достичь определенных внутренних и внешних результатов, стремление быть эффективным в чем-либо;

- потребностью в связи с другими людьми, которая обозначает стремление субъекта к установлению надежных отношений, основанных на чувствах привязанности и принадлежности [90].

Чем больше удовлетворены эти основные психологические потребности, тем сильнее внутренняя мотивация к саморазвитию и ощущение психологического благополучия.

Известно, что автономия возникает, когда люди способны реализовать свои личные цели, ценности и интересы. В школьной среде поддержка автономии может быть получена, если педагоги будут принимать точку зрения своих учеников и учитывать их потребности, интересы и предпочтения. Компетентность рассматривается как потребность испытывать удовлетворение от решения стоящих перед тобой задач. В контексте школы это означает, что педагог ставит перед старшеклассником сложную задачу, а тот, выполнив задание, получает последующие положительные отзывы, подтверждающие, что его усилия оказались не напрасными. Потребность во взаимосвязи сопряжена с ощущением того, что человек тесно связан со

значимыми для него людьми, что о нем заботятся эти люди, включая чувство принадлежности к тем, о ком он заботится [90].

Старшеклассник, согласно возрастному контексту своего развития, имеет фундаментальные потребности в автономии и принадлежности, таким образом, условия среды, которые включают в себя как поддержку, так и автономию, стимулируют его мотивацию. Ориентация на профессию, мастерство или интерес к приобретению компетенции для себя, успешно развивается в окружающей среде, обеспечивающей высокий уровень принятия и благополучия, где ошибки, рассматриваются как стимул для обучения и самосовершенствования, а не индикатор отказа от действия [375].

Старшеклассники, которые чувствуют заботу, которых наставляют и поддерживают педагоги, показывают более высокую академическую успеваемость. Кроме того, они как правило, поддерживают своих сверстников и более социализированы как в классе, так и вне его.

Существуют четыре способа, с помощью которых педагоги-наставники могут развивать позитивные отношения со старшеклассниками, не затрагивая их автономию.

1. Педагоги могут настроиться на мышление учеников и соответствующим образом скорректировать обучение (сонастройка).
2. Можно педагогам признать, что старшеклассники могут быть самостоятельными (поддержка).
3. Возможно создать психологически комфортную, доверительную обстановку в классе (взаимосвязь).
4. Педагоги могут помочь им понять, какие действия в классе правильные или неправильные (мягкая дисциплина), а не просто создавать железные правила без объяснения того, почему их надо соблюдать.

Таким образом, следуя правилам, постулируемым теорией самоопределения, создание в образовательном процессе заботливой среды будет способствовать развитию позитивной мотивации обучения у старшеклассников [90].

В теории самоопределения выделяется два вида мотивации и стилей регулирования поведения в них:

- контролируемая мотивация может включать в себя внешнее регулируемое поведение, которое часто определяется непредвиденными обстоятельствами (т.е. угрозой наказания или материального вознаграждения), и интроецированное регулирование, которое приводит к поведению, вызванному внутренним давлением, чтобы избежать вины или стыда;

- автономная мотивация может включать в себя идентифицированную регуляцию, которая происходит, когда старшеклассник следует своим важным целям, и интегрированную регуляцию, когда цели и стандарты поведения интегрированы в понимание себя. Такое поведение полностью волевое.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс программ трудового воспитания позволят старшеклассникам устанавливать цели для своего профессионального будущего и разрабатывать четкие планы для их достижения, формировать позитивные профессионально-личностные убеждения, уверенность и компетентность в их достижении.

Помощь старшекласснику на этапе допрофессионального развития может включать в себя разработку и внедрение психолого-педагогических методов, нацеленных на развитие когнитивного компонента самооценки для достижения положительных результатов в образовательной деятельности и на развитие аффективного компонента самооценки для достижения положительных эмоционально-мотивационных результатов профессионального выбора [90].

Центральное место в психологическом сопровождении профессионального становления старшеклассников занимает изучение вариантов построения профессионального выбора. Психологическая поддержка необходима уже на этапе сбора информации, в ходе которого старшеклассники исследуют свои интересы и ожидания в отношении

потенциальной профессиональной деятельности, узнают об особенностях той или иной профессиональной деятельности, изучают рынок труда [88]. Научно-методически построенное психологическое сопровождение профессионального становления на данном этапе позволяет старшеклассникам, исследовавшим разные варианты построения своего профессионального будущего, сделать успешный профессиональный выбор [88].

4.3. Рекомендации по психологическому сопровождению профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки

Профессиональное становление личности – это продолжительный процесс формирования и развития отношения к выбранной профессии и проецирования себя в ней как субъекта профессиональной деятельности.

Профессиональное становление студента опирается на профессиональное самоопределение у подросткового и юношеского возраста, так как студенческий возраст является следующей ступенью развития в онтогенезе.

Условиями психологического сопровождения профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки являются:

1. Содержательная, психологически благоприятная профессионально-ориентированная образовательная среда.
2. Активное взаимодействие с преподавателями, кураторами, наставником и практикующими психологами как носителями профессиональных образцов, ценностей и поведения.

3. Закрепление позиции субъекта в учебно-профессиональной деятельности.

4. Повышение субъективной значимости профессии психолога.

5. Эмоционально позитивное отношение к профессии и к себе как к субъекту психологического труда. Эмоциональное позитивное отношение к себе является важным фактором, определяющим эффективность учебно-профессиональной деятельности и психологическое благополучие. Студенты, имеющие более положительное отношение к себе как к субъекту психологического труда, более уверены в себе, своих способностях, мотивированы достигать высоких результатов и лучше справляются со стрессом и трудностями профессиональной деятельности.

6. Включение в процесс профессиональной деятельности и общения уже с первого курса обучения. Профессиональное становление студентов-психологов напрямую связано с приобретаемым индивидуальным опытом, поэтому важно дать возможность студенту во время учебного процесса анализировать собственный профессиональный опыт посредством размышлений, рефлексии проживаемых учебно-профессиональных событий, выявляя новые перспективы и способы постижения сути, укрепляя профессионально-образовательную эффективность.

7. Обновление внутренних психологических механизмов (рефлексии, эмпатии, потребностно-мотивационной сферы, системы профессиональных ценностей и профессионально-важных качеств) для соответствия требованиям профессиональной деятельности методами психолого-педагогического воздействия.

Развитие студента-психолога как личности и как субъекта деятельности является важнейшей целью высшего образования и может рассматриваться в качестве его системообразующего фактора.

Целью высшего образования является формирование гармонично развитой личности с мировоззренческими позициями и установками в

отношении обучения и профессии, обеспечивающие способность и готовность выпускника к высоким достижениям для общества [87].

Профессиональное становление психолога как субъекта труда отражается в смысловых образованиях и определяется в изменении самосознания как компонента саморазвития. Феномен саморазвития рассматривается как основной внутренний механизм профессионального становления субъекта труда. Основанными содержательными характеристиками саморазвития выступают: ценностные ориентации, личностные смыслы, самооценка, мотивационно-волевые компоненты, целеполагание. Они определяют направленность и динамику саморазвития, уровень зрелости личностных компонентов, их гармоничное сочетание, дают возможность преобразовать себя, организовывать деятельность по собственному самосовершенствованию. Субъективные отношения субъекта труда являются наиболее подвижным ее элементом, так как выражают непосредственную его связь с обстоятельствами жизни, с жизненно важными условиями, динамика которых проявляется во внутренних личностных изменениях и прежде всего в системе отношений. Поэтому, превращение пассивного отношения субъекта труда к окружающему миру в активное происходит при изменении деятельности и социальной ситуации его жизни.

Эффективность профессионального становления на стадии профессиональной подготовки обуславливается комплексом волевых качеств, таких как самостоятельность, решительность, настойчивость, т.е. следование выбранной линии поведения, несмотря на первоначальные неудачи и самообладание.

Важным периодом профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки является первый курс обучения. От того, насколько успешным для субъекта труда будет его прохождение, зависит и дальнейшее построение его профессионального развития (от разочарования и ухода из профессии до желания быть профессионалом и развиваться в ней). Успех конструктивного прохождения

субъектом труда периода социально-психологической адаптации в решающей степени зависит от того, как и насколько владеет он навыками социального взаимодействия, необходимыми для функционирования в студенческой среде, на какие ценности в области будущей профессиональной деятельности будет ориентировать себя уже в начальном периоде обучения. Субъект, вступая в новую социальную ситуацию, приступая к новой для себя учебно-профессиональной деятельности, привыкает, приспосабливается к многообразным условиям этой деятельности, адаптируется к ней и в ней [105].

Результаты проведенного исследования показывают, что успешность профессионального становления психолога в фазе адаптации детерминировано критериями ценностно-смыслового, мотивационного и профессионально-личностного компонента системогенеза и направлены на формирование «фундаментального оптимизма» – уверенность в своей ценности, достаточности ресурсов: способностей, энергии, везения, позитивной обратной связи, чувства защищенности.

Психологическое сопровождение профессионального становления в этот период должно быть направлено на сопровождение протекающих адаптационных механизмов и формирование у студентов-психологов «фундаментального оптимизма» как конструкта системогенеза.

Социально-психологическая адаптация личности обусловлена опосредованностью включения в социальную среду индивидуальных особенностей студента-психолога. В качестве таких опосредующих звеньев выступает мотивационная структура личности, ее внутренняя позиция и социальные отношения. Если мотивационная структура личности не соответствует требованиям профессионально-образовательной среды, возникают проблемы в социально-психологической адаптации, субъект труда испытывает конфликт между своими потребностями и требованиями окружающей среды, что ведет к дезадаптации. Таким образом, доминирующее влияние на процесс и характер социально-психологической адаптации оказывает соответствие «мотивационного ядра» личности содержанию, целям

и условиям реальной учебно-профессиональной деятельности. Мотивационное ядро личности представляет собой систему мотивов, ценностей и потребностей, которые определяют направленность их деятельности, так как являются основным фактором, определяющим профессионально-личностный выбор и ориентацию личности в социальной среде. Внутренняя позиция личности представляет собой совокупность установок, представлений и ценностей, которые определяют ее отношение к себе и окружающему миру, она может быть адаптивной или дезадаптивной, что существенно влияет на способность личности к успешной социально-психологической адаптации. Внутренняя деятельность студентов обусловлена мотивацией, направленной на профессиональную реализацию в будущей профессии. Мотив является не самопорождающимся явлением, это результат деятельного отношения к предмету активности.

Таким образом, воздействуя на мотивационно-потребностную сферу студента, его внутреннюю позицию, мы можем формировать у него необходимые профессиональные потребности и мотивы, а также вырабатывать стратегии их достижения.

Способность субъекта труда выстраивать социальные отношения являются неотъемлемой частью успешного прохождения им процесса социально-психологической адаптации, так как качество и характер социальных отношений существенно влияют на процесс адаптации и психологическое благополучие личности. Преобладание той или иной формы адаптационных процессов зависит от степени самопознания личности. Процесс самопознания предполагает адекватную оценку структуры содержательных сил личности и ее мотивационного ядра, включая культурные ценности, которые в обычных условиях не являются предметом самоанализа. Проявление стихийной или сознательной формы адаптационных процессов зависит от уровня их протекания. Стихийная форма адаптации характеризуется нерефлексивными действиями, основанными на интуитивных решениях. Эта форма может быть эффективна в краткосрочной

перспективе, но не всегда приводит к устойчивым и долгосрочным результатам. Сознательная форма социально-психологической адаптации предполагает осознанное и целенаправленное стремление личности к саморазвитию и самосовершенствованию. Субъект труда активно изучает свои сильные и слабые стороны, а также развивает новые навыки и компетенции для успешного взаимодействия с окружающей средой. Адаптационные процессы, связанные с формированием функционального уровня целостности личности при их сознательном характере, протекают в форме самообразования, саморазвития.

Таким образом, мероприятия психологического сопровождения профессионального становления психолога как субъекта труда, направленные на поддержку создание психологически благополучной образовательной среды, наличие поддерживающих отношений способствуют успешной социально-психологической адаптации личности.

Развитием мотивационного уровня саморегуляции психических состояний является становление индивидуального стиля мотивационной саморегуляции (коррекция и модификация мотивов). Личность прямо и осознанно подвергает пересмотру свою мотивационную систему, корректирует те установки и побуждения, которые, по какой-либо причине необходимо изменить. Можно выделить некоторые волевые качества, например, такие как самостоятельность, решительность, настойчивость, т.е. следование выбранной линии поведения, несмотря на первоначальные неудачи и самообладание. Следует отметить, что весь комплекс этих качеств обуславливает успешность в учебно-профессиональной деятельности [105].

Одним из механизмов оптимизации профессионального становления в фазе адаптации является обучение студентов-психологов саногенному мышлению. Обучение саногенному мышлению направлено на формирование профессиональной позиции психолога, развитие способности управлять своей эмоциональной сферой, устойчивостью. Студент-психолог, обладая саногенным мышлением, обладает способностью направлять свои усилия на

достижение потребностей профессионально-личностного развития, и тем самым, на совершенствование своего профессионального образа. Саногенное самопознание предполагает осознание эмоциональных барьеров, мешающих эмоциональной устойчивости. Рефлексивность, направленная на анализ своих потребностей, мотивов, критическое осмысление внутренних эмоциональных барьеров, способствует самовоспитанию и формированию саногенного мышления. Такие качества личности как целеустремленность, уверенность в действиях, устойчивость к внешним воздействиям, способность к самостоятельным решениям, стремление к сохранению ценностных ориентаций сливаются с волевыми качествами в единый сплав и обеспечивают объективный выбор цели и стратегии ее достижения.

Обучение саногенному мышлению строится по принципу расширения поля профессионального сознания, т.е. включения в область осознанного количества профессиональных действий психолога.

Детерминантами, обеспечивающими успешность профессионального становления психолога как субъекта труда в фазе освоения деятельности, являются уверенность в собственном потенциале и его реализации (оптимизм, связанный с самореализацией в избранной деятельности) и субъектная позиция в деятельности по отношению к собственному развитию, взаимодействию с жизненной ситуацией.

В фазе освоения деятельности особенно важным является сопровождение процесса формирования уникальности функционального и экзистенциального «Я» и необходимых личностных и профессиональных качеств, которые требуются для эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Для понимания сущности профессионального становления студентов-психологов, его структуры и механизмов формирования в процессе профессиональной подготовки необходимо учитывать движущие силы формирования профессионального сознания. Термины «самосознание», «представление о себе» применяются для описания когнитивной стороны

самосознания, знание человека о себе. Эмоциональная сторона самосознания описывается с помощью терминов «отношение к себе» и «самооценка». «Образ Я» рассматривается как структурное образование самосознания, своего рода «итоговый продукт» неразрывной деятельности трех его сторон – когнитивной, эмоциональной и регуляторной.

На формирование профессионального сознания оказывают влияние: система межличностных отношений; внешняя оценка деятельности; психологическая готовность к профессиональной деятельности; интериоризация эталонных характеристик психологической профессиональной деятельности; способность к размышлению; вовлечение в практическую профессиональную деятельность; внутренняя активность личности в отношении профессиональной самореализации [399].

Процесс профессионального становления предполагает динамическое отношение личности к собственному миру, формирование и осознание комплекса отношений к пространству и времени, восприятие и осмысление человеком пространства и времени как взаимообусловленных реальностей и категорий [204].

Стадия профессиональной подготовки является началом самостоятельной сознательной жизни, в этот период актуализируются процессы рефлексии и самоанализа. Именно в этот период фактор времени впервые осознается и входит в самосознание. На первый план выходит будущее, появляются глобальные цели, при этом ближняя и дальняя перспектива совмещаются с трудом. Настоящее начинает восприниматься с позиции будущего как подготовка к будущей жизни.

В отличие от школьников, которые воспринимают время дискретно, а будущее и прошлое непосредственно, в студенчестве временной горизонт расширяется вглубь и вширь, начинает включать не только личные, но и профессиональные перспективы. Это связано с переориентацией сознания с внешнего контроля на внутренний самоконтроль и с ростом потребности в достижении [166, с. 177-180]. Становится важным приобретение навыков

организации собственного времени, постановки целей, а также возрастает значимость достижения поставленных целей [301].

На этапе освоения профессиональной деятельности необходимо создавать условия для формирования осмысленных, структурированных, выраженных мотивационных ориентаций временных перспектив, которые способствуют целенаправленной, самостоятельно регулируемой и организованной активности, которая наблюдается в реализации настоящего студентами.

Всего выделяют 4 типа восприятия будущего и реализации настоящего студентами в пространстве вуза:

1) Импровизационный вариант характеризуется краткосрочной и слабо насыщенной событиями временной перспективой. Тем не менее, студенты этой группы проявляют наибольшую активность в реализации университетской жизни. У них наблюдалась ориентация на настоящее.

2) Самоорганизационный вариант характеризуется долгосрочной, конкретной, узконаправленной временной перспективой. Настоящее воспринимается как период жизненного пути, предназначенный для саморазвития, самосовершенствования, развития знаний, умений и навыков. В этой группе доминирует ориентация на благоприятное будущее.

3) Обывательский вариант. Здесь отдаленное будущее почти не представлено, распространена среднесрочная временная перспектива, активность имеет гедонистический характер.

4) Инвестиционный вариант характеризуется долгосрочными, масштабными и высокоструктурированными перспективами, активная реализация настоящего воспринимается студентами как возможность становления положительных результатов в будущем [4].

Развитие студента-психолога как личности и как субъекта деятельности является важнейшей целью профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития и может рассматриваться в качестве его системообразующего фактора. Формирующаяся субъектность студента-

психолога позволяет ему размышлять о собственном первичном опыте профессиональной деятельности, формировать индивидуальное представление о своих возможностях, ценностях, интересах профессиональной деятельности.

В фазе освоения деятельности у студентов-психологов могут возникнуть трудности с формированием субъектной позиции, которые могут приводить к «кризису профессионального выбора» (3 курс) и усложнять процесс профессионального становления. Психологическая поддержка должна проходить в виде обучающих, коммуникативных и личностных тренингов, которые помогают студенту-психологу осознать свои возможности и преодолеть трудности, которые мешают формированию субъектной позиции. Особая роль на этом этапе профессиональной подготовки должна отводиться наставнику, опытному практикующему психологу, который помогает студенту развиваться в профессии, формировать в ней субъектную позицию.

Фаза готовности к профессиональной деятельности детерминирована выраженностью ориентации испытуемых на будущее как стремлением к планированию и достижению будущих целей и усилением значимости смысловой компоненты профессионального становления.

Профессиональное становление студента как психолога на стадии профессиональной подготовки осуществляется при соблюдении следующих условий:

1. Прецедентное (идентификация) условие является одним из ключевых факторов в процессе профессионального становления студента-психолога. Оно предполагает возможность студента узнать и осознать свою профессиональную идентичность, а также принять ее. Для этого необходимо обеспечить студенту доступ к различным видам психологической деятельности, которые позволят ему увидеть разнообразие профессиональных ролей и функций психолога. Кроме того, важно создать условия для саморефлексии и самоанализа студента, чтобы он мог осознать свои сильные

и слабые стороны, свои интересы и ценности, что способствует укреплению профессиональной идентичности.

2. Интердиктивное (отчуждение) условие предполагает временное отчуждение студента-психолога от своей собственной личности и включение его в профессиональную роль. Это необходимо для того, чтобы студент мог осуществлять профессиональную деятельность без перекрестного влияния своих личностных характеристик и эмоционального состояния в процессе профессиональной деятельности. Для соблюдения данного условия необходимо проводить обучающие тренинги и практические занятия, которые помогут студенту осознать различие между его личностью и профессиональной ролью. Также важно предоставить студенту возможность получить обратную связь от опытных практикующих психологов, чтобы он мог оценить сформированность своей профессиональной компетентности и готовности к выполнению профессиональной деятельности.

3. Юстициальное (различение) условие предполагает способность студента-психолога различать сформированность профессиональных действий, степень владения эмоциональными реакциями в процессе выполнения профессиональных проб. Важно проводить регулярные рефлексивные семинары и дискуссии, где студенты могут обсуждать свои профессиональные ситуации, делиться опытом и получать обратную связь от опытных практикующих психологов. Участие студента в профессиональных конференциях и семинарах, где он может знакомиться с различными подходами и современными практиками профессиональной деятельности психолога для расширения профессиональных компетенций [98].

Воплощение этих условий реализует развитие профессиональных признаков в ходе профессиональной подготовки.

Саморазвитие определяется в качестве интегративного процесса активного преобразования студентом-психологом себя, направленного на достижение жизненно значимых профессиональных и личностных целей, основными компонентами которого являются когнитивно-рефлексивный

(самопонимание, самоосознание особенностей своей личности и уровня развития профессиональной компетентности), мотивационно-ценностный (ценности, мотивы, потребности), эмоциональный (самооценка способностей) и практический (способность к саморегуляции), образующие целостную систему и тесно взаимосвязанные между собой. Саморазвитие тесно связано с самоэффективностью – стремлением развивать у себя профессиональную компетентность и добиваться жизненных целей. При этом самоэффективность связана с самоактуализацией, а ценность саморазвития связана с уровнем рефлексии субъекта [60, с. 86].

Результаты исследований показывают, что наиболее эффективное развитие субъекта труда происходит в процессе овладения профессиональной деятельностью, значимой для субъекта.

Профессионально-личностное саморазвитие субъекта труда на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития проходит следующие этапы:

- 1) Ориентировочный этап, к которому относятся мотивация (формирование профессиональной направленности), целеполагание и планирование (выстраивание пути собственного развития).
- 2) Исполнительный этап: реализация пути развития с помощью специальных средств и технологий.
- 3) Контрольно-корректировочный этап рефлексии процесса и результата, последующая корректировка в случае необходимости.

Профессиональное становление психолога как субъекта труда на стадии обучения нужно рассматривать как процесс самопроектирования – самостоятельного построения стратегии профессионального-личностного развития. Можно выделить основные *характеристики* профессионально-личностного саморазвития:

- видение жизненного пути самоопределения;
- продуктивная социальная адаптация;
- достижение качества профессиональных компетенций;

- непрерывное самообразование;
- зрелость эмоциональной сферы;
- социальная ответственность личности;
- сознательная саморегуляция на уровне самоуправления;
- сформированная иерархия ценностей во главе с общечеловеческими ценностями, духовно-нравственная направленность личности;
- развитая «Я-концепция» как продукт теоретического осмысления своей личности, собственных жизненных целей и предмет нарастающего целенаправленного «вырабатывания»;
- стратегия жизни, построенная в соответствии с личностными ценностями, притязаниями, устремлениями и индивидуальными возможностями осуществления.

Таким образом, в качестве основных *компонентов* профессионально-личностного саморазвития рассматриваются:

1. *Мотивационный* (или мотивационно-целевой) – совокупность условий, определяющих направленность и величину усилий: стремление к саморазвитию, повышение своей профессиональной компетенции; глубина и расширение профессиональных интересов.

2. *Содержательно-операционный* (когнитивно-деятельностный, операционно-деятельностный, содержательно-деятельностный) – система компетенций знаний, умений, навыков, опыт творческой деятельности: способность и готовность к приобретению новых знаний, критическому восприятию информации, ее анализу и синтезу, изучению, систематизации и обобщению научно-технической информации, использованию информационных технологий и баз данных в профессиональной области.

3. *Рефлексивный* (или оценочно-рефлексивный): компетенции осознания и оценки себя и своих способностей, поступков, мотивов и целей; способности конструктивно строить взаимоотношения с окружающими; осознание требований социума и их анализ с точки зрения поставленных целей

профессионального саморазвития; способность к осмыслению результатов саморазвития в выбранной профессиональной сфере деятельности.

В качестве *критериев* профессионального саморазвития выступают:

1. Профессиональная направленность – высокая внутренняя мотивация, готовность к профессиональному саморазвитию и потребность в нем.
2. Способность к осуществлению профессионального саморазвития (объем знаний и компетенций).
3. Развитость рефлексивных умений как способность к объективной оценке собственных действий) [44].

Важнейшими показателями профессионального образования является успешность учебно-профессиональной деятельности, профессиональная направленность, общественная и научная активность.

Успешность обучения включает частные показатели: успеваемость, удовлетворенность профессиональной подготовкой, отношение к избранной профессии, сформированность умения работать без контроля.

Общественная активность оценивается по участию в общественной работе, наличию активной жизненной позиции, умению организовать и руководить собой и людьми.

Исследовательская активность измеряется научной продуктивностью, профессиональным творчеством.

Таким образом, процесс сопровождения профессионального становления студентов-психологов должен быть направлен на «внутренне обусловленное прогрессивное самоизменение, выражающееся в изменении качества учебно-профессиональной деятельности», представляющее собой единство мотивационного, когнитивно-деятельностного и оценочно-рефлексивного компонентов: [304, с. 12]

- формирование устойчивой мотивации к саморазвитию;

- закрепление способности и готовности к получению знаний и их реализации в учебно-профессиональной деятельности с целью саморазвития и самосовершенствования;

- совершенствование навыков учебно-профессиональной деятельности студентов вуза на основе самоанализа и осмысления результатов профессионального саморазвития.

Показателями успешного прохождения стадии профессиональной подготовки студентами-психологами и сформированности готовности к профессиональной деятельности выступают: сформированная потребность в непрерывном профессиональном развитии; умение проектировать и реализовывать траекторию развития профессионального пути; умение оценивать свои действия в процессе профессиональной деятельности и осуществлять, при необходимости, корректировку развития своего профессионального пути.

Выводы по главе 4

1. Внедрение в образовательный процесс программ развития трудового воспитания позволит старшеклассникам устанавливать цели для своего профессионального будущего и разрабатывать четкие планы для их достижения, формировать позитивные профессионально-личностные убеждения, уверенность и компетентность в их достижении.

2. На этапе допрофессионального развития психолога происходят изменения в его профессионально-личностном развитии. Эти изменения затрагивают формирование ценностей, убеждений, мотивации, социальных и коммуникативных способностей. Также происходят изменения в самооценке и восприятии себя в профессии. На каждом этапе профессионализации меняются критерии, по которым оценивается его внутренняя

профессиональная компетентность и успешность. Субъективная модель идеального психолога-профессионала также развивается и меняется по мере накопления опыта и приобретения профессиональных навыков. Для успешного прохождения каждой стадии допрофессионального развития и формирования ключевых конструктов профессионального становления психолога требуется разработка структурно-функционального обеспечения программ психологического сопровождения.

3. Важным элементом системы профориентации становится разработка эффективных программ психологического сопровождения профессионального становления старшеклассников. Содержанием таких программ должны стать мероприятия, направленные на активизацию профессионального интереса старшеклассников к профессиям, востребованным на современном рынке труда, к которым относится и профессия психолога. Эффективной реализацией системы профориентационного сопровождения в школе будет способствовать применение: приемов релевантных интервенций, которые формируют понимание старшеклассниками важности изучаемых в школе учебных предметов для будущей профессии, и таким образом воздействуют на их профессиональные интересы; наставничества как эффективного механизма познания мира профессий и активизации профессионального самоопределения личности, включения в учебный процесс технологии профессионального образования и обучения; интеграции цифровых технологий в учебный процесс, включая инновации, такие как цифровая дистрибуция, искусственный интеллект, технологии распределенных реестров для формирования знаний у старшеклассников о их применении в современном мире профессий.

4. Принципами психологического сопровождения профессионального становления психолога на этапе допрофессионального развития являются: 1) Принцип системности, предполагающий учет множества факторов, влияющих на профессиональное становление психолога,

и создание оптимальных условий для формирования профессиональной компетентности и развития индивидуального стиля профессиональной деятельности. 2) Принцип индивидуально-личностного развития, направленный на создание условий для максимального раскрытия внутреннего потенциала психолога как субъекта труда. 3) Принцип активности субъекта как важное участие в процессе своего профессионального становления, самостоятельность и ответственность за достижение поставленных целей. 4) Субъектно-деятельностный принцип, предполагающий погружение в ситуацию профессиональной деятельности и решение реальных профессиональных задач, что позволяет применять свои знания и навыки на практике, а также развивать новые компетенции в процессе решения профессиональных задач.

5. Структурно-функциональная модель психологического сопровождения профессионального становления субъекта труда на стадии подготовки к профессиональному выбору включает в себя направления, формы и участников профориентационного взаимодействия.

6. При разработке программ психологического сопровождения профессионального становления в школе следует уделить внимание развитию навыков постановки целей, формированию позитивного отношения к времени и собственной истории, настоящему и будущему. Это помогает укрепить уверенность в своих возможностях, развить самоконтроль и эмоциональную устойчивость, а также поведенческую саморегуляцию. Старшеклассники с развитой временной перспективой лучше адаптируются к изменениям, более гибкие и способны принимать решения на основе долгосрочных перспектив. Особое внимание следует уделить развитию рефлексивности как способности старшеклассника объективно оценивать свой опыт, формировать представление о себе и планировать свое будущее. Развитая рефлексия способствует осознанности и психологической готовности к выбору профессии.

7. Основными формами психологического сопровождения профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки являются: обучающие тренинги, направленные на расширение знаний и навыков будущих психологов, а также на формирование их профессиональной идентичности; рефлексивные семинары, помогающие студентам понять какие компетенции, трудовые действия или личностно-профессиональные компоненты им нужно развивать, чтобы стать успешными в профессии психолога; активизирующие профессиональные семинары, дающие возможность студентам практически применять полученные знания и навыки в моделировании решения психологических ситуаций; наставничество в профессиональной подготовке студентов-психологов, которое позволяет соединить теоретическое образование с практическим опытом, а также обеспечить персонализированный подход к развитию каждого студента-психолога в соответствии с его профессионально-личностными дефицитами.

8. Программы психологического сопровождения профессионального становления на этапе подготовки к профессиональному выбору должны быть направлены на формирование у старшеклассников навыков, способствующих эффективному выбору их будущей профессиональной деятельности. К таким навыкам необходимо отнести: навыки рефлексивности как способности старшеклассника быть внимательным к себе, понимать свои интересы, желания и склонности, выделять свои возможности, сильные и слабые стороны личности, осознавать свои ценности, потребности и мотивы; целеполагания и способности к построению жизненных перспектив, принятие ответственности за себя, свои решения, возможности выстраивать перспективные планы будущего; развитие стратегии интерактивного поведения, предполагающее направленность своего поведения и деятельности на реализацию выстроенных профессиональных планов.

9. Современным методом, помогающим формировать позитивную мотивацию выбора, является обучение на рабочем месте. Для данного метода характерно привлечение старшеклассников к профессиональному труду (например, в административных офисах, социальных и волонтерских центрах, медицинских и образовательных учреждениях), что способствует их социализации, открывает дополнительные образовательные возможности и устанавливает связь с будущей профессиональной деятельностью.

10. Ожидания успеха и ценностные убеждения являются важными предикторами поведения старшеклассников, связанного с достижениями по различным школьным предметам и направленностью их профессионального выбора. Внедрение в учебно-образовательный процесс приемов релевантной интервенции подчеркивает полезность содержания изучаемого учебного курса для жизни старшеклассников, стимулирует их устанавливать связи между учебным материалом, реальной жизнью и профессиональной деятельностью и побуждает старшеклассников думать о своем будущем, что положительно влияет на процесс их профессионального самоопределения.

11. Внедрение в образовательный процесс программ трудового воспитания, которые позволят старшеклассникам устанавливать цели для своего профессионального будущего и разрабатывать четкие планы для их достижения, формировать позитивные профессионально-личностные убеждения, уверенность и компетентность в их достижении. Помощь старшекласснику на этапе допрофессионального развития может включать в себя разработку и внедрение психолого-педагогических методов, нацеленных на развитие когнитивного компонента самооценки для достижения положительных результатов в образовательной деятельности, и на развитие аффективного компонента самооценки для достижения положительных эмоционально-мотивационных результатов профессионального выбора.

12. Условиями психологического сопровождения профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки являются: содержательная, психологически благоприятная

профессионально-ориентированная образовательная среда; активное взаимодействие с преподавателями, кураторами, наставником и практикующими психологами как носителями профессиональных образцов, ценностей и поведения; закрепление позиции субъекта в учебно-профессиональной деятельности; повышение субъективной значимости профессии психолога; эмоционально позитивное отношение к профессии и к себе как к субъекту психологического труда; включение в процесс профессиональной деятельности и общения уже с первого курса обучения; обновление внутренних психологических механизмов (рефлексии, эмпатии, потребностно-мотивационной сферы, системы профессиональных ценностей и профессионально-важных качеств) для соответствия требованиям профессиональной деятельности методами психолого-педагогического воздействия.

13. Профессиональное становление психолога как субъекта труда отражается в смысловых образованиях и определяется в изменении самосознания как компонента саморазвития. Саморазвитие – основной внутренний механизм профессионального становления субъекта труда. Основанными содержательными характеристиками саморазвития выступают: ценностные ориентации, личностные смыслы, самооценка, мотивационно-волевые компоненты, целеполагание.

14. Основными компонентами профессионально-личностного саморазвития являются: мотивационно-целевой, совокупность условий, определяющих направленность и величину усилий: стремление к саморазвитию, повышение своей профессиональной компетенции; глубина и расширение профессиональных интересов; содержательно-операционный, система компетенций знаний, умений, навыков, опыт творческой деятельности: способность и готовность к приобретению новых знаний, критическому восприятию информации, ее анализу и синтезу, изучению, систематизации и обобщению научно-технической информации, использованию информационных технологий и баз данных в

профессиональной области; рефлексивный, компетенции осознания и оценки себя и своих способностей, поступков, мотивов и целей; способности конструктивно строить взаимоотношения с окружающими; осознание требований социума и их анализ с точки зрения поставленных целей профессионального саморазвития; способность к осмыслению результатов саморазвития в выбранной профессиональной сфере деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги исследования проблемы профессионального становления психолога на этапе допрофессионального развития, необходимо отметить следующее. Основным результатом представленной работы является разработка структурно-динамической концепции профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе его допрофессионального развития. В современной психологии труда существует ряд научных направлений, в которых проводятся исследования процессов профессионального самоопределения, профессионального развития, профессионализации, субъекта труда, однако очень незначительное количество из них направлено на изучение этих процессов на стадии допрофессионального развития, которая, согласно нашей классификации, включает в себя стадию подготовки к профессиональному выбору и стадию профессиональной подготовки. Однако, даже в тех немногих исследованиях результаты автономно отражают либо структурные конструкты изучаемых явлений, либо динамику изучаемого явления, что не дает возможности для определения особенностей изучаемого явления в полноте его содержания.

Между тем, современная ситуация на рынке труда отражает дефицит кадров социономических профессий, способных полноценно включиться в трудовую деятельность и эффективно выполнять должностные обязанности согласно запросам и проблемам времени. Таким образом, данное исследование и его основной результат – структурно-динамическая концепция профессионального становления психолога как субъекта труда – целесообразно рассматривать как один из вариантов решения проблемы.

Результаты проведенного анализа позволили получить данные, которые интегрируют в себе теоретико-методологические и технологические основы изучения профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе его допрофессионального развития. Они представлены в системной разработке исследовательских концептов профессионального становления, выступивших базисной составляющей для теоретического и эмпирического

анализа содержания работы. Разработанные основы обусловлены целью исследования, адекватны объекту и исходят из реальных возможностей в проведении системного исследования. Полученные результаты позволяют утверждать, что общая цель исследования достигнута, его гипотезы проверены, а задачи выполнены.

Перспективы дальнейшего продолжения исследования связаны:

- с расширением операционализации компонентов психологической структуры (ценностно-смыслового, мотивационного и профессионально-личностного) профессионального становления психолога, направленной на включение в будущие эмпирические исследования дополнительных психологических свойств, характеризующих процесс и результат профессионального становления;

- с увеличением длительности рассматриваемого этапа допрофессионального развития психолога за счет включения в него более ранних возрастных и образовательных периодов (возможно, вплоть до периода дошкольного детства и дошкольного образования);

- с интеграцией изучения различных этапов профессионального становления психолога (допрофессионального развития и профессионального развития) с целью разработки целостной концепции профессионального становления психолога, охватывающей весь период его профессиогенеза как потенциального и актуального субъекта труда.

Перспективными направлениями дальнейших исследований профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе его допрофессионального развития могут стать вопросы: формирования профессионального мышления, индивидуального стиля профессиональной деятельности и деятельностной автономности; формирование социального и эмоционального интеллекта студентов-психологов, их умения решать межличностные задачи и действовать адекватно и проницательно в ситуации социального взаимодействия. Еще одним важным направлением исследований, развивающих тематику и результаты диссертационного

исследования, является разработка профориентационных систем и технологий, актуальных потребностям современного рынка труда и построенных на цифровых инновациях, таких как цифровая дистрибуция, искусственный интеллект, технологии распределенных реестров.

Результаты исследования позволяют сформулировать следующие **общие выводы:**

1. Структурно-динамическая концепция профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития отражает психологическую структуру данного становления (включающую ценностно-смысловой, мотивационный и профессионально-личностный компоненты), его процессуальную периодизацию, содержащую стадии подготовки к профессиональному выбору (с фазами знакомства с профессией, формирования профессиональных намерений и выбора профессии) и профессиональной подготовки (с фазами адаптации, освоения деятельности и готовности к деятельности), а также закономерности его детерминации и системогенеза. Концепция определяет целесообразное содержание его психологического сопровождения, предусматривающее конкретные целевые воздействия в различных фазах стадии подготовки к профессиональному выбору и стадии профессиональной подготовки.

2. Системогенез профессионального становления психолога на стадии подготовки к профессиональному выбору этапа допрофессионального развития определяется соподчиненностью внутренних мотивов выбора профессии над внешними, сформированностью готовности к профессиональному выбору, сбалансированностью субъективного времени, развитостью рефлексивно-эмпатичных свойств как основы профессионально-важных качеств будущей профессии.

3. Системогенез ценностно-смыслового, мотивационного и профессионально-личностного компонента профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии допрофессионального развития характеризуется взаимообусловленностью, неравномерность которых

обосновывается переломными моментами профессиогенеза и особенностями социальной ситуации развития психолога как субъекта труда.

4. Профессиональное становление психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития детерминировано: в фазе адаптации – экстернальной позицией собственного развития (уверенность в своей ценности, достаточность ресурсов: способностей, энергии, везения, позитивной обратной связи, чувства защищенности, готовности прикладывать предельные усилия, руководствуясь стремлением не столько к эффективности, сколько к максимальному соблюдению требований деятельности психолога); в фазе освоения деятельности – субъектной позицией в деятельности по отношению к собственному развитию, взаимодействию с жизненной ситуацией (интерес к деятельности, желание проверить свои возможности в ней, личностно включиться в деятельность, развитая способность к рефлексии); в фазе готовности к деятельности – индивидуальный стиль в деятельности (стремление к планированию и достижению будущих целей, сформированное базовое убеждение в осмысленности мира как убеждение в его справедливости (разумности, упорядоченности происходящего), высокий уровень рефлексивности, высокий уровень эмпатической тенденции, высокая степень эмоциональной устойчивости, отсутствие склонности к доминированию).

5. Ценностно-смысловой компонент профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития характеризуется следующими проявлениями: 1) в фазе адаптации содержание развития направлено на самоподдержку, поиск опор, внешних и внутренних; 2) в фазе освоения деятельности происходит интенсивная интеграция внутренних реакций с ценностно-смысловой основой представлений о мире; 3) в фазе готовности к деятельности наблюдается превалирование убеждения в ценности собственного «Я», психологическим благополучием, самопринятием и выраженностью тенденции к личностному росту.

6. Динамика мотивационного компонента профессионального становления психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки этапа допрофессионального развития зависит от сформированности профессионально-личностного компонента. По мере профессионального становления в процессе профессиональной подготовки в вузе диспозиция мотивов (структура ведущих, преобладающих мотивов) инвариантна. При этом мотивация, оцениваемая в контексте профессионально важных личностных качеств, характеризуется спецификой, проявляющейся в каждой фазе профессиональной подготовки.

7. Системогенез профессионально важных качеств психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки характеризуется вариативностью в различных фазах: 1) в фазе адаптации преобладают факторы саморегуляционной природы (совладание с негативными переживаниями) над профессионально-инструментальными (открытость и эмоциональная живость) и профессионально-смысловыми (интерес к душевному миру человека); 2) в фазе освоения деятельности структура включает четыре фактора и представляет собой модель совладания: удовлетворенность социальными взаимодействиями, фактор осознания профессиональной ответственности, легкость в общении, фактор межличностных границ; 3) в фазе готовности к деятельности структура факторной модели представлена следующими факторами: удовлетворенности социальными взаимодействиями, позитивного общения, профессиональной ответственности и интереса к душевному миру человека.

8. Динамика рефлексивно-эмотивных свойств психолога как субъекта труда на стадии профессиональной подготовки характеризуется рядом закономерностей. Становление студентов-психологов предполагает трансформацию рефлексии и эмпатии как способностей обыденного познания чужой и собственной психической реальности в профессиональные способности. Профессионализация эмпатии, выражающаяся в ее переструктурировании и функциональной перенастройке, приводит к

принципиальному обновлению этой личностной способности, изменению ее функциональной роли и места в системе профессионально-личностных качеств психолога. Процесс формирования профессионализированной эмпатии предполагает наличие сензитивного периода, а также кризиса, отражающего момент утраты функциональности качества в его прежнем виде, и недостаточной функциональности обновленной личностной способности.

9. Психологическое благополучие студентов-психологов в фазе адаптации связано с определенными личностными диспозициями. Личностные черты стенического регистра (эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, общительность, смелость, которые объединяет преобразующая активность, отсутствие внутреннего напряжения и склонности к чувству вины) соотносятся с психологическим благополучием, и наоборот, качества гипостенического, слабого регистра соответствуют более выраженному психологическому дискомфорту. Вместе с тем, ПВК «сдержанность-экспрессивность» не обнаруживает на данном этапе профессионального становления взаимосвязи с психологическим благополучием. Это может означать незавершенность процесса интеграции, объединения личностных качеств и личностных ресурсов (психологическое благополучие) в систему, которая складывается в русле профессионально-заданных способов личностного функционирования. Важным аспектом психологического благополучия, наиболее последовательно и однозначно связанным с готовностью к построению жизненных планов и их реализацией, является наличие целей в жизни. Жизненные цели и жизненные планы соотносятся как ориентиры и пути движения к ним, с необходимостью дополняя друг друга.

10. На этапе допрофессионального развития психолога происходят изменения в его профессионально-личностном развитии. Эти изменения затрагивают формирование ценностей, убеждений, мотивации, социальных и коммуникативных способностей. Также происходят изменения в самооценке и восприятии себя в профессии. На каждом этапе профессионализации

меняются критерии, по которым оценивается его внутренняя профессиональная компетентность и успешность. Субъективная модель идеального психолога-профессионала также развивается и меняется по мере накопления опыта и приобретения профессиональных навыков. Для успешного прохождения каждой стадии допрофессионального развития и формирования ключевых конструктов профессионального становления психолога целесообразно осуществлять психологическое сопровождение профессионального становления психолога как субъекта труда в соответствии с предложенными по итогам исследования структурно-функциональным обеспечением программ такого сопровождения и рекомендациями по осуществлению сопровождения на стадиях подготовки к профессиональному выбору и профессиональной подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Азбель, А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.А. Азбель. – СПб., 2004. – 219 с.
4. Акелян, Н.С. Восприятие будущего и реализация настоящего студентами [Электронный ресурс]. – 2012. – URL: <http://scipeople.ru/publication/108578/> (дата обращения: 15.06.2023).
5. Акименко, А.К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения в системе социально-психологической адаптации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.К. Акименко. – Саратов, 2008. – 27 с.
6. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. – Л.: ЛГУ, 1977. – 332 с.
7. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: Ленинградский государственный университет, 1968. – 336 с.
8. Анастаси, А. Психологическое тестирование. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1 – 316 с.; Т.2. – 292 с.
9. Андреева, А.Д. Динамика формирования профессиональной идентичности у старшеклассников московских и региональных школ / А.Д. Андреева, А.Г. Лисичкина, Л.А. Бримова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2021. – № 2. – С. 127-140. – DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-127-140
10. Анохин, П.К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 399 с.

11. Анцупов, А.Я. Социально-психологическая оценка персонала: теория и практика / А.Я. Анцупов, В.В. Ковалев. – М.: Проспект, 2023. – 352 с.
12. Аркаева, Н.И. Формирование смысложизненных ориентаций у студентов-психологов как фактор психологической безопасности личности [Электронный ресурс] // Концепт. – 2015. – № 02 (февраль). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-smyslozhiznennyh-orientatsiy-ustudentov-psiologov-kak-faktor-psiologicheskoy-bezopasnosti-lichnosti> (дата обращения: 15.06.2023).
13. Асеев, В.Г. Значимость и временная стратегия поведения // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 6. – С. 28-37.
14. Асеев, В.Г. Механизмы детерминации психического развития // Мир психологии. – 2012. – № 2(70). – С. 40-46.
15. Асеев, В.Г. Структурные характеристики мотивационной системы личности // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / отв. ред.: Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева. – М.: Наука, 1976. – С. 172-192.
16. Асмолов, А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 526 с.
17. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2002. – 265 с.
18. Бабочкин, П.И. Проблемы становления специалистов в высшей школе (региональный аспект). – М., 1997. – 34 с.
19. Барабанщиков, В.А. Системность. Восприятие. Общение / В.А. Барабанщиков, В.Н. Носуленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 479 с.
20. Баранцев, Р.Г. Синергетика в современном естествознании / Р.Г. Баранцев; Р.Г. Баранцев; предисл. Г.Г. Малинецкого. – Изд. 2-е, доп. – М.: URSS, 2009. – 144 с.– (Синергетика: от прошлого к будущему). – ISBN 978-5-397-00259-2.

21. Бекасов, О.Б. Анализ событийной структуры жизненного пути личности // Гуманистические проблемы психологической теории: сб. статей / под ред. К.А. Абульхановой-Славской. – М.: Наука, 1995. – С. 169-179.
22. Белова, Д.Е. Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д.Е. Белова. – Екатеринбург, 2004. – 26 с.
23. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
24. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – М.: Эксмо, 2015. – 592 с.
25. Бессонова, Ю.В. О структуре психологического благополучия // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / сост. Ю.В. Братчикова. – Екатеринбург, 2013. – С. 30–35.
26. Бинсвангер, Л. Бытие-в-мире. – М.: КСП+, Ювента, Ленато, 1999. – 300 с.
27. Блинецова, О.И. Ценностно-смысловая сфера личности студентов как цель воспитания [Электронный ресурс] / О.И. Блинецова, И.П. Шапенкова // Вестник НГУ. Психологические и педагогические науки. – 2009. – № 3. – URL: <http://vestnik.nvsu.ru> (дата обращения: 15.06.2023).
28. Блинов, Б.В. Некоторые особенности развития индивидуальных качеств в процессе вузовской подготовки специалиста / Б.В. Блинов, В.П. Петров // Проблемы формирования профпригодности специалистов. – М., 1985. – С. 23-27.
29. Богданович, Н.В. Особенности ценностно-смысловой сферы у студентов в период обучения в вузе / Н.В. Богданович, Е.И. Щеткина, А.А. Борисова, Н.А. Шевцова, Л.П. Моисеева // Психология и право. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 232–249. – DOI: 10.17759/psylaw.2019090216

30. Бодров, В.А. Психологический подход к проблеме формирования профессионала // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.; Ярославль. – 2016. – С. 54-71.
31. Бонивелл, И. Ключи к благополучию: что может позитивная психология. – М.: Время, 2009. – 192 с.
32. Бордовская, Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: проблемное поле исследований // Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: сб. статей / под ред. Н.В. Бордовской. – СПб., 2012. – С. 3-24.
33. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Е.М. Борисова – М., 1995. – 46 с.
34. Боташева, Х.Ю. Духовно-нравственные ценности студента университета в зеркале социологического анализа // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 7. – С.259-265.
35. Брушлинский, А.В. Психология субъекта. – СПб.: Алетейя, 2003. – 269 с.
36. Будиайте, Г.Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта / Г.Л. Будиайте, Т.В. Корнилова // Психологический журнал. –1993. – Т. 14, № 5. – С. 99-105.
37. Булгакова, Е.В. Профессиональное становление студентов в процессе гуманитарной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Булгакова. – М., 2005. – 230 с.
38. Буюкс, Т.М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. – 2000. – № 1. – С. 17-25.
39. Бюдженталь, Дж. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / пер. с англ. А.Б. Фенько. – М.: Класс, 1998. – 336 с.

40. Василюк, Ф.Е. Семиотика и техника эмпатии // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 3–14.
41. Веккер, Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 2000. – 685 с.
42. Вербицкий, А.А. Вопросы генезиса и саморегуляции познавательной и профессиональной деятельности // Новые исследования в психологии. – М., 1977. – Вып. 1(16). – С. 19-28.
43. Власова, Е.А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов. – Балашов: Николаев, 2008. – 116 с.
44. Власова, Е.А. Условия профессионального саморазвития будущих социальных педагогов / Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 43-2. – С. 66-69.
45. Водяха, С.А. Психометрические показатели опросника психологического благополучия // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 4. – С. 32-36.
46. Водяха, С.А. Современные концепции психологического благополучия личности // Дискуссия: журнал научных публикаций. – 2012. – № 2. – С. 132-138.
47. Войко, Р.А. Профессиональное становление личности студента в высшей школе [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-lichnosti-studenta-v-vysshey-shkole/viewer> (дата обращения: 15.06.2023).
48. Вульф, Б.З. Рефлексия: учить, управляя // Мир образования. – 1997. – № 1. – С. 63–64.
49. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1983, 1984.
50. Гайдамашко, И.В. Качество гуманитарного образования в современной России / И.В. Гайдамашко, Ю.И. Жемерикина, Е.В. Пугачева // Перспективы развития науки и образования: сб. научных трудов по

материалам Международной научно-практической конф.: в 8 частях, Москва, 30 декабря 2014 г. – Часть V. – М.: АР-Консалт, 2015. – С. 98-100.

51. Гайдамашко, И.В. Проблемы и когнитивные особенности личностно-ориентированного обучения / И.В. Гайдамашко, В.М. Кроль // Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем «РАДИОИНФОКОМ-2019»: Сб. научных статей IV Международной научно-практической конф., Москва, 11–15 ноября 2019 г. – М.: МИРЭА – Российский технологический университет, 2019. – С. 522-526.

52. Гайдамашко, И.В. Профессионализация личности на этапе получения высшего образования / И.В. Гайдамашко, Е.М. Климова // Человеческий капитал. – 2020. – № S12-1. – С. 57-63.

53. Гайдамашко, И.В. Психическая устойчивость как феномен безопасности личности / И.В. Гайдамашко, Ю.И. Жемерикина, Е.В. Пугачева // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. – 2015. – № 4(6). – С. 124-127.

54. Гайдамашко, И.В. Психология: наука и практика / И.В. Гайдамашко, С.Л. Кандыбович, М.Ф. Секач // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4(44). – С. 66-75.

55. Гайдамашко, И.В. Психофизиологические обоснования соответствия обучения когнитивной структуре знаний / И.В. Гайдамашко, В.М. Кроль, И.В. Семчук // Педагогика. – 2020. – № 2. – С. 29-39.

56. Гайдамашко, И.В. Условия и механизмы формирования функциональной грамотности в подростковом и юношеском возрасте / И.В. Гайдамашко, И.В. Бабичев, А.Н. Вечерина // Человеческий капитал. – 2022. – № 1(157). – С. 190-195.

57. Гайдамашко, И.В. Цифровая компетентность и онлайн-риски студентов образовательной организации высшего образования / И.В. Гайдамашко, Ю.В. Чепурная // Человеческий капитал. – 2015. – № 10(82). – С. 18-21.

58. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии. – М.: Университет; Высшая школа, 2002. – 400 с.
59. Гамезо, Н.В. Возрастная психология: личность от молодости до старости / Н.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Г.Г. Горелова [и др.]. – М.: Ноосфера, 1999. – 272 с.
60. Гаранина, Ж.Г. Особенности личностного и профессионального саморазвития студентов-психологов в процессе обучения в высшей школе // Интеграция образования. – 2012. – № 1. – С. 84-89.
61. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 21-28.
62. Гинзбург, М.Р. Психология личностного самоопределения: автореф. дис. ... доктора психол. наук / М.Р. Гинзбург. – М., 1996. – 60 с.
63. Гласс, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – М.: Прогресс, 1976. – 494 с.
64. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 256-269.
65. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
66. Головей, Л.А. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Л.В. Рыкман [и др.]. – СПб.: Нестор-История, 2015. – 336 с.
67. Горбунова, М.В. 333 современных профессии и специальности: 111 информационных профиограмм / М.В. Горбунова, Е.В. Кирилук. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 443 с.
68. Грецов, А.Г. Психологические тесты для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов, А.А. Азбель. – СПб.: Питер, 2012. – 208 с.
69. Грищенко, Д.Ю. Мотивация выбора профессии психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д.Ю. Грищенко. – Краснодар, 2003. – 24 с.

70. Гут, Ю.Н. Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения / Ю.Н. Гут, М.К. Кабардов // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019 – Т. 5, № 3. – С. 85-97.

71. Данилова Е.Е. Мотивация выбора будущей профессии у старшеклассников мегаполиса // Актуальные проблемы психологического знания. – 2021. – № 1-2(55). – С. 31-38.

72. Дворяшина, М.Д. Интеллектуальное развитие и успешность обучения / М.Д. Дворяшина, М.Н. Владимирова // Комплексное исследование проблем обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – С. 112-133.

73. Дворяшина, М.Д. О соотношении успеваемости и динамики интеллектуального развития студентов в процессе их обучения в вузе // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 2. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – С. 49-58.

74. Демьянчук, Р.В. Профессиональное становление и развитие личности педагога: основные понятия и контексты // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 11. – С. 197-198.

75. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – (Психологи Отечества: Избр. психол. тр.: В 70 т. / Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т). – ISBN 5-89502-498-X.

76. Деркач, А.А. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих / А.А. Деркач, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – М.: РАГС, 1998. – 250 с.

77. Деятельность: теория, методология, проблемы / сост. И.Т. Касавин. – М.: Политиздат, 1990. – 359 с.

78. Джига, Н.Д. Рефлексия и образование // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 38-43.

79. Дружилов, С.А. Основы психологии профессиональной деятельности инженеров-электриков. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 119 с.
80. Дружинин, В.Н. Варианты жизни. – СПб., 2010. – 156 с.
81. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
82. Дубровина, И.В. Как не упустить главного в подготовке психолога [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. – 2010. – Т. 7, № 1. – С. 3–4. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2010_n1/31869 (дата обращения: 15.06.2023).
83. Дубровина, И.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для вузов. – 4-е изд. – СПб: Питер, 2015. – 592 с.
84. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1981. – 383 с.
85. Егоренко, Т.А. Актуальные проблемы профессионального самоопределения личности старшеклассника // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы VII Международной научно-практической конф., Ярославль, 20–22 октября 2015 г. – Ч. 1. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 160-162.
86. Егоренко, Т.А. Детерминанты профессионального становления субъекта труда – будущего психолога // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 2(47). – С. 36-42.
87. Егоренко, Т.А. Исследование проблемы личностного саморазвития и саморегуляции в системе высшего профессионального образования // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2007. – № 2(39). – С. 33-34.
88. Егоренко, Т.А. Методы активизации профессионального самоопределения личности на этапе допрофессионального развития: опыт

зарубежных стран // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 61-70. – DOI: 10.17759/jmfp.2022110306

89. Егоренко, Т.А. Мотивационный аспект системогенеза профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2023. – № 4. – С. 108–119. DOI: 10.18384/2949-5105-2023-4-108-119

90. Егоренко, Т.А. Мотивация обучения как аспект самоопределения личности на этапе ее допрофессионального развития // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т.8, № 2. – С. 49-55. – DOI: 10.17759/jmfp.2019080205

91. Егоренко, Т.А. Подходы к проблеме становления профессиональной идентичности // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки: материалы VII Всероссийской научно-практической конф., Санкт-Петербург, 12–14 апреля 2017 г. – Ч. 1. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2017. – С. 189-193.

92. Егоренко, Т.А. Подходы к психологическим детерминантам профессионального становления педагога на этапе обучения в вузе // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20, № S1. – С. 8-17.

93. Егоренко, Т.А. Проблема профессионального становления личности на этапе допрофессионального развития // Наука, образование, культура: Сб. статей, Комрат, 11 февраля 2021 г. – Т. 1. – Комрат: Комратский государственный университет, 2021. – С. 660-664.

94. Егоренко, Т.А. Профессиональное самоопределение и социально-психологические проблемы адаптации молодых специалистов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2009. – № 4(51). – С. 72-74.

95. Егоренко, Т.А. Профессиональное самоопределение старшеклассника как актуальная проблема современного образования // Актуальные проблемы государственного, регионального и муниципального

управления: теория, аналитика, практика. – Вып. 6, Ч. 1. – Оренбург: Агентство Пресса, 2017. – С. 278-280.

96. Егоренко, Т.А. Психологическое благополучие и временная перспектива психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/41PSMn623.pdf> (дата обращения: 24.01.2024).

97. Егоренко, Т.А. Психологическое благополучие и ценностно-смысловой компонент системогенеза профессионального становления психолога как субъекта труда на этапе допрофессионального развития [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/74PSMn523.pdf> (дата обращения: 16.12.2023).

98. Егоренко, Т.А. Развитие профессиональной идентичности на этапе обучения в вузе // Личность в профессионально-образовательном пространстве: Материалы XIV Всероссийской научно-практической конф., Екатеринбург, 25 ноября 2015 г. / Научные ред.: Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2015. – С. 33-37.

99. Егоренко, Т.А. Рефлексия как компонент профессионального становления будущего психолога образования на этапе обучения в вузе // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 1(46). – С. 196-201.

100. Егоренко, Т.А. Роль временной перспективы в профессиональном самоопределении студентов / Т.А. Егоренко, Е.М. Родина // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т.4, № 4. – С. 11-15. – DOI: 10.17759/jmfp.2015040402

101. Егоренко, Т.А. Роль семьи в формировании мотивов профессионального выбора старшеклассников // Семья и дети в современном мире: Сб. материалов Международной научно-практической конф., Санкт-

Петербург, 22–23 апреля 2019 г. / Под общ. и научной ред. В.Л. Ситникова. – Т. V. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2019. – С. 340-343.

102. Егоренко, Т.А. Роль социального интеллекта в процессе профессионального становления личности на этапе обучения в вузе // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т.7, № 3. – С. 109-114. – DOI: 10.17759/jmfp.2018070310

103. Егоренко, Т.А. Системогенез профессионально важных качеств личности студентов-психологов на этапе допрофессионального развития / Т.А. Егоренко, И.В. Гайдамашко // Психолого-педагогический поиск. – 2019. – № 4(52). – С. 105-114.

104. Егоренко, Т.А. Социально-психологическая адаптация и ее значение в становлении процессов профессионального самоопределения молодых специалистов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 2(57). – С. 12-14.

105. Егоренко, Т.А. Социально-психологическая адаптация личности в процессе профессионального становления: монография. – Тверь: Тверской гос. технический ун-т, 2011. – 103 с. – ISBN 978-5-7995-0574-5.

106. Егоренко, Т.А. Становление личностного компонента системогенеза психолога как субъекта труда и его психологическое благополучие на стадии профессиональной подготовки // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 4(65). – С. 36-42.

107. Егоренко, Т.А. Становление рефлексивно-эмпатийных свойств личности студента-психолога как основания его психологического благополучия на этапе допрофессионального развития [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PSMN319.pdf> (дата обращения: 21.06.2023).

108. Егоренко, Т.А. Становление эмоционального компонента профессионально-важных качеств студентов-психологов [Электронный

ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т.7, № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/66PSMN419.pdf> (дата обращения: 14.06.2023).

109. Егоренко, Т.А. Формирование профессиональной перспективы личности старшеклассника на этапе его допрофессионального развития // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 24-й Международной научно-практической конф., Екатеринбург, 23–24 апреля 2019 г. / Под научной ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. – С. 306-308.

110. Егоренко, Т.А. Цифровая образовательная среда как механизм развития профессиональной рефлексии на этапе обучения в вузе // Ученые записки ИУО РАО. – 2018. – № 3(67). – С. 18-21.

111. Екатеринина, М.В. Специфика формирования профессионально важных качеств медицинских сестер // Ярославский психологический вестник. – 2021. – № 3(51). – С. 63-68.

112. Елисеев, В.К. Субъектно-профессиональный потенциал будущего учителя как проявление субъектности, компетентности, профессионализма / В.К. Елисеев, М.В. Елисеева // Ученые записки Орловского государственного университета: Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 222 –223.

113. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.

114. Ермолаева, Е.П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 347 с.

115. Ефремова, Г.И. Социально-психологическая готовность молодежи к волонтерской деятельности / Г.И. Ефремова, А.А. Шагурова. – М.: Ритм, 2016. – 154 с. – ISBN 978-5-98422-295-2.

116. Жуковская, Л.В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л.В. Жуковская, Е.Г. Трошихина // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 2. – С. 82–93.

117. Жуковский, В.П. Современные образовательные технологии в условиях оптимизации качества образования / В.П. Жуковский, Л.А. Скворцова // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2016. – № 4(8). – С. 108-110.

118. Журавлев, А.Л. Психология управления совместной деятельностью: Новые направления исследований. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 248 с.

119. Завалишина, Д.Н. Принцип субъекта в исследованиях профессиональной деятельности // Психология и психотехника. – 2012. – № 4(43). – С. 61-71.

120. Завалишина, Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. – М.: Наука, 1985. – 219 с.

121. Завалишина, Д.Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 6. – С. 1-15.

122. Заводчиков, Д.П. Проблема соотношения профессионального развития личности и квалификационных требований в условиях непрерывного профессионального образования / Д.П. Заводчиков, Ю.А. Грацинская // Актуальные проблемы развития профессионального образования: Материалы V Всероссийской научной конф. с международным участием, Рубцовск, 12–13 декабря 2013 г. – Рубцовск: Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова (АлтГТУ), 2013. – С. 23-30.

123. Заводчиков, Д.П. Психологические угрозы профессиональному будущему субъекта профессиональной деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 2. – С. 18-26. – DOI: 10.24411/2307-4264-2019-10203

124. Зазыкин, В.Г. Психология проницательности. – 2-е изд., дораб. и доп. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – ISBN 5-7729-0273-3.

125. Зараковский, Г.М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности. – М.: Наука, 1966. – 114 с.

126. Захарова, И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / И.Г. Захарова. – Тюмень, 2003. –25 с.
127. Зеер, Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 35–44.
128. Зеер, Э.Ф. Прогнозирование профессионального будущего молодежи как фактор развития городской среды / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Н.В. Сыманюк, А.Д. Сущенко, А.А. Степанова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 7. – С. 141-147. – DOI: 10.26170/ro19-07-19
129. Зеер, Э.Ф. Профессиология: психологический контент: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 194 с. – (Высшее образование: Магистратура). – ISBN 978-5-16-014407-8. – DOI: 10.12737/textbook_5d3a9c824a0296.01603624
130. Зеер, Э.Ф. Психологические особенности самоопределения личности в постиндустриальном обществе / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2019. – № 1(53). – С. 76-83.
131. Зеер, Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003 –149 с.
132. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Радей. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 256 с.
133. Зеер, Э.Ф. Психология профессиональных деструкций / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академический проект, 2005. – 240 с.
134. Зеер, Э.Ф. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 17-25. – DOI: 10.26170/2079-8717_2021_01_02

135. Зимбардо, Ф. Парадокс времени: новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.

136. Зимняя, И.А. Адаптация студента; как субъекта учебной деятельности на начальном этапе обучения иностранному, языку в условиях языкового вуза / И.А. Зимняя, С.Н. Вакуров, Е.М. Трофимова [и др.] // Психология студента как субъекта учебной деятельности: сб. научных трудов МГИИЯ им. М. Тореца, вып. 327. – М.: МГИИЯ им. М. Тореца, 1989. – С. 4–14.

137. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М., 1999. – 384 с.

138. Зинченко, В.П. Методологические проблемы психологического анализа деятельности / В.П. Зинченко, В.М. Гордон // Системные исследования. – М.: Наука, 1976. – С. 82-127.

139. Иванова, Е.М. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональному становлению // Вестник Московского университета Серия 14. Психология. – 2013. – № 1. – С. 152-159.

140. Икрин, Г.В. Особенности учебной деятельности и профессиональное развитие личности студента: автореф. дис. ... канд. психол. наук:19.00.01 / Г.В. Икрин. – Пермь, 1998. – 18 с.

141. Иорданский, Н.Н. Основы и практика социального воспитания // Психология и педагогика среды. Тексты. – Костанай: ГорУО, 1997. – С. 53-62.

142. Каганов, А.Б. Рождение специалиста: Профессиональное становление студента. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 111 с.

143. Казанцева, Т.А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. – 2012. – Т. 28, № 6. – С. 51–59.

144. Казанцева, Т.А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.А. Казанцева. – М., 2000. – 24 с.

145. Кандыбович, С.Л. Психологические условия становления профессионализма / С.Л. Кандыбович, А.Я. Анцупов // Человеческий капитал. – 2023. – № 9(177). – С. 99-108. – DOI: 10.25629/НС.2023.09.10

146. Карабанова, О.А. Личностные факторы построения профессиональной карьеры в период вхождения во взрослость / О.А. Карабанова, Е.И. Захарова, Ю.А. Старостина // Национальный психологический журнал. – 2020. – № 4(40). – С. 113-124. – DOI: 10.11621/npj.2020.0409

147. Карпов, А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов // Психологический журнал. – 2006. – № 6. – С. 18–28.

148. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. – М.: ИП РАН, 2004. – 506 с.

149. Карпов, А.В. Психология деятельности. В 5 т. – М.: Изд. дом РАО, 2015.

150. Карпов, А.В. Психология профессиональной адаптации: монография. – М.-Ярославль: Институт «Открытое Общество», 2003. – 161 с.

151. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45-57.

152. Карпова, Е.В. Временная перспектива как базовый конструкт проблемы социально-психологической адаптации личности / Е.В. Карпова, С.Л. Свешникова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 195–201.

153. Карягина, Т.Д. Профессионализация эмпатии: постановка проблемы // Консультативная психология и психотерапия – 2015. – № 5. – С. 235-251.

154. Кашапов, М.М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подхода. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 384 с.

155. Квасова, О.Г. Трансформация временной перспективы личности в экстремальной ситуации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.Г. Квасова. – М., 2013. – 216 с.
156. Киселева, Т.В. Профессиональное становление педагога в инновационной образовательной среде общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Киселева – М., 2002. – 24 с.
157. Климов, Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Культура и спорт; ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
158. Климов, Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учебное пособие. – М.: Изд-во МГУ; Академия, 2004. – 240 с.
159. Климов, Е.А. Психология профессионала: избранные труды. – Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 1996. – 400 с.
160. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
161. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения молодежи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 512 с.
162. Климов, Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск, 2005. – 56 с.
163. Ковалевич, В.Т. Методологические подходы к проблеме успешной социализации личности. Личность и успех / Под ред. Л.В. Коловской. – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2000. – 234 с.
164. Колесова, А.М. Некоторые вопросы повышения успеваемости студентов / А.М. Колесова, М.К. Вязанкина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред. А.А. Бодалева, Е.Ф. Рыбалко. – Вып. 4. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978.
165. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
166. Кон, И.С. Социологическая психология. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.

167. Кондаков, И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 158–164.
168. Кондратьев, Ю.С. Социальная психология студенчества. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 159 с.
169. Конопкин, О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1 – С. 5-12.
170. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
171. Кошелева, Ю.П. Типологические различия общих и специальных способностей студентов при подготовке к социальным профессиям / Ю.П. Кошелева, З.З. Жамбеева, Ю.Н. Гут, А.К. Осницкий, М.К. Кабардов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2023. – Т. 46, № 4. – С. 157–185. – DOI: 10.11621/LPJ-23-43
172. Кричевский, Р.Л. Психология профессиональной карьеры // Психология профессиональной деятельности / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М., 2006. – С. 82–85.
173. Крупнов, А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. – М.: УДН, 1988. – С. 28-39.
174. Кублицкене, Л.Ю. Организация времени личностью как показатель ее активности // Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995. – С. 185-192.
175. Кудрявцев, В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 59-68.
176. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51-60.

177. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.

178. Кузьмина, О.В. Личностные особенности организации времени деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.В. Кузьмина. – М., 1993. – 19 с.

179. Кулешова, Л.Н. Взаимосвязь личностных ценностей и субъективного контроля студентов в учебной деятельности // Цивилизация знаний: российские реалии: Сб. трудов XXII Международной научной конф., Москва, 15–24 апреля 2021 г. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. – С. 554-558.

180. Кулешова, Л.Н. Становление и развитие ценностных приоритетов воспитания // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. – 2010. – № 5(5). – С. 55-61.

181. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

182. Кырова, М.А. Особенности эмпатии у современных подростков [Электронный ресурс] / М.А. Кырова, Е.А. Кувалдина // Концепт. – 2015. – Т. 32. – С. 36–40. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95544.htm> (дата обращения: 19.05.2023).

183. Лавров, П.Н. Информационно-образовательная среда – важнейший компонент новой системы образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8037> (дата обращения: 10.06.2023).

184. Лаптев, Л.Г. Социальная акмеология как инновационная стратегия и практика развития профессиональной культуры и самореализации субъекта труда / Л.Г. Лаптев, И.Л. Лаптева // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2011. – № 11(99). – С. 113-118.

185. Левин, К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.

186. Левин, К. Теория поля в социальных науках / Пер. с англ. – СПб.: Сенсор, 2000. – 368 с.

187. Лемешко, Б.Ю. Исследование статистических свойств оценок и критериев, используемых при анализе корреляционных связей / Б.Ю. Лемешко, А.Д. Дамдинжапова // Обработка информации и математическое моделирование: Материалы Российской научно-технической конф. – Новосибирск, 2016. – С. 76-84.

188. Леньков, С.Л. Взаимосвязь личностных факторов с профессиональной направленностью психологов / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, Е.С. Низамова // Ананьевские чтения-2022. 60 лет социальной психологии в СПбГУ: от истоков – к новым достижениям и инновациям: материалы Международной научной конф., Санкт-Петербург, 18–21 октября 2022 г. – СПб.: Скифия-принт, 2022. – С. 577-578.

189. Леньков, С.Л. Динамика профессионального развития психологов / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сб. материалов IV Международного симпозиума психологов, Рязань, 07–08 апреля 2022 г. – Часть II. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2022. – С. 150-157.

190. Леньков, С.Л. Личностное и профессиональное развитие психологов / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова // Интеграция психологической науки и практики: основные проблемы и новые перспективы развития: сб. трудов Международной научно-практической конф., Мытищи, 10 февраля 2022 г. – СПб.: НИЦ АРТ, 2022. – С. 79-86. – DOI: 10.51623/907478565_79

191. Леньков, С.Л. Модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения: интегративно-типологический подход / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 4. – С. 7-24.

192. Ленъков, С.Л. Профессионализм и профессиональный маргинализм педагогов инновационного образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 1. – С. 152-175.
193. Ленъков, С.Л. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения профессионального становления молодежи / С.Л. Ленъков, Н.Е. Рубцова // Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 31-41.
194. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
195. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003 – 487 с.
196. Лефевр, В.А. Рефлексия. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.
197. Лобанова, Е.В. К проблеме целеполагания высшего образования в контексте компетентностного подхода // Вестник Самарского юридического института. – 2022. – № 1(47). – С. 105-108. – DOI: 10.37523/SUI.2022.47.1.015
198. Лобанова, Е.В. Превращение высшего образования из элитарного в массовое: последствия и перспективы // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 5. – С. 2-9. – DOI: 10.25586/RNU.НЕТ.19.05.P.02
199. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 280 с.
200. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
201. Любимова, Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Московского университета Серия 14. Психология. – 2000. – № 1 – С. 34-37.
202. Мазиллов, В.А. Методологические проблемы психологии. – Ярославль: МАПН, 2006. – 252 с.
203. Малиновский, А.А. Основные понятия и определения теории систем // Системные исследования. – М.: Наука, 1980. – С. 78-90.

204. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М.: Академия, 2015. – 256 с.
205. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
206. Маслоу, А. Мотивация и личность / Пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 2013. – 250 с.
207. Матвеева, Л.Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л.Г. Матвеева. – М., 2004. – 24 с.
208. Махиева, Л.Х. Временная перспектива трансцендентного будущего: история и перспективы исследования [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 6(14). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vremennaya-perspektiva-transtsendentnogo-buduschego-istoriya-i-perspektivy-issledovaniya> (дата обращения: 11.04.2023).
209. Мачурова, Н.Н. Жизненные ценности в понимании студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11 / Н.Н. Мачурова. – СПб, 2000. – 213 с.
210. Мерлин, В.С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, № 1. – С. 58-71.
211. Медведева С.А. Профессиональное самоопределение студентов художественного колледжа [Электронный ресурс]/ С.А. Медведева, Т.Е. Белоцерковец // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 1(91). – URL: <https://research-journal.org/archive/1-91-2020-january/professionalnoe-samoopredelenie-studentov-xudozhestvennogo-kolledzha> (дата обращения: 16.05.2023).
212. Мешков, Н.И. Становление учебно-профессиональной мотивации в процессе подготовки педагогических кадров в университете: автореф. дис. ... доктора психол. наук/ Н.И. Мешков. – СПб., 1993. – 31 с.
213. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

214. Митина, О.В. Моделирование латентных изменений с помощью структурных уравнений // Экспериментальная психология. – 2008. – № 1. – С. 131-148.

215. Мухина, В.С. Механизмы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М.: Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина, 1985. – 140 с.

216. Мясищев, В.Н. Психология отношений. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 398 с.

217. Наследов, А. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. – СПб.: Питер, 2013. – 416 с.

218. Нечаев, Н.Н. Выявление «предмета» профессиональной деятельности как основа формирования базовых понятий в системе профессиональной подготовки психологов / Н.Н. Нечаев, М.Д. Рабесон // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 595. – С. 99-109.

219. Нечаев, Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1985. – 115 с.

220. Носкова, О.Г. История Психологии труда в России (1917-1957) // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / Сост. В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – С. 34-49.

221. Нуркова, В.В. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации: новые феномены / В.В. Нуркова, К.Н. Василевская // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 93–102.

222. Нурмухамбетова, С.А. Профессиональное становление личности студентов в период обучения в ВУЗЕ / С.А. Нурмухамбетова, А.С. Муратова, Н.А. Кочегарова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 4 (23): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 129-130.

223. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.

224. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение. – 1996. – 352 с.
225. Огнев, А.С. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития педагогических кадров / А.С. Огнев, Э.В. Лихачева, Л.П. Николаева. – М.: Спутник+, 2021. – 168 с. – ISBN 978-5-9973-5761-0. – DOI: 10.25633/5761-0
226. Орлов, Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: автореф. дис. ... доктора психол. наук / Ю.М. Орлов. – М.: 1984. – 17 с.
227. Орлов, Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера Беседы психолога со старшеклассниками. – М.: 1987 – 224 с.
228. Осин, Е.Н. Возрастная динамика временной перспективы (на материале российских женщин) [Электронный ресурс] / Е.Н. Осин, Е.А. Орел // Перспективные направления психологической науки: Сб. научных статей. Вып. 2. – М.: НИУ Высшая школа экономики, 2012. – С. 85–103. – URL: http://lia.hse.ru/data/2012/10/14/1247120570/85_.pdf (дата обращения: 19.04.2023).
229. Отт, Н.Г. Влияние рефлексии на формирование субъектности будущих учителей в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Н.Г. Отт. – Тамбов, 2010. – 25 с.
230. Падун, М.А. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман / М.А. Падун, А.В. Котельникова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 4. – С. 98-106.
231. Певцова, Е.А. Формирование юридической профессиональной идентичности: правовые основы стратегий современного самоопределения / Е.А. Певцова, Н.Я. Соколов // Педагогика. – 2019. – № 12. – С. 26-35.
232. Петровский, В.А. Человек над ситуацией. – М.: ВШЭ, 2010. – 560 с.
233. Платонов, К.К. Вопросы психологии труда. – М.: Медицина, 2001. – 218 с.
234. Платонов, К.К. Структура и развитие личности. – М., 1986. – 167 с.

235. Поваренков, Ю.П. Профессиональное становление личности: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Ю.П. Поваренков. – М., 1999. – 359 с.
236. Поваренков, Ю.П. Психология профессионального становления личности (основы психологической концепции профессионализации). – Курск: КГПИ, 1991. – 132 с.
237. Поддубная, О.Ю. Образовательно-воспитательное пространство интернета как средство развития информационной культуры студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Ю. Поддубная. – Рязань. 2010. – 23 с.
238. Поляков, В.А. Технология карьеры. – М.: Дело, 1995. – 128 с.
239. Попова, О.Н. Прогнозирование эффективности самоопределения личности по характеристикам сбалансированности временной перспективы // Сибирский психологический журнал. – 2020. – № 75. – С. 195-208. – DOI: 10.17223/17267080/75/11
240. Посохова, С.Т. Оптимизм: психологическое содержание и личностный смысл // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Социология. – 2009. – № 1. – Ч. 1. – С. 5-16.
241. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
242. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. Справочное издание / Автор-сост. Н.И. Конюхов. – М., 1992. – 100 с.
243. Принцип системности в психологических исследованиях / под ред. В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной. – М.: Наука, 1988. – 231 с.
244. Прошутинский, Ю.С. Психологическая модель адаптации и дезадаптации человека в экстремальных условиях существования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.С. Прошутинский. – СПб, 2003. – 126 с.
245. Психодиагностика: теория и практика / ред. Н.Ф. Талызина. – М.: Прогресс, 1986. – 207 с.

246. Психология труда: учебник и практикум для вузов / под ред. А.В. Карпова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2022. – 364 с.

247. Профессиональная ориентация учащихся: учеб. пособие для студентов пед. институтов / под ред. А.Д. Сазонова. – М.: Просвещение, 2012. – 223 с.

248. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 256 с.

249. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

250. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.

251. Пряжникова, Е.Ю. Проблема профессионального становления личности / Е.Ю. Пряжникова, Т.А. Егоренко // Современная зарубежная психология. – 2012. – Т. 1, № 2. – С. 111-122.

252. Пряжникова, Е.Ю. Профорентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2006. – 496 с.

253. Психодиагностика толерантности личности / отв. ред.: Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.

254. Психологические основы профессионально-технического обучения / под ред. Т.В. Кудрявцева, П.П. Сухарева. – М.: Педагогика, 1988. – 142 с.

255. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – Владимир: ВКТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. – 490 с.

256. Пьянкова, Г.С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала: монография. – Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2008. – 260 с.

257. Рахматуллина, Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности познавательной активности личности: Психологическая служба в вузе. – Казань, 1981. – 44 с.

258. Рейнвальд, Н.И. К вопросу об основных свойствах личности студента // Психолого-педагогические проблемы, формирования личности в учебной деятельности: Сб. науч. тр. – М.: Изд-во Ун-та Дружбы народов, 1988. – С. 85-95.
259. Роговин, М.С. Структурно-уровневые теории в психологии. – Ярославль: ЯрГУ, 1977. – 79 с.
260. Рогонов, П. Не знаяем единым: о духовно-нравственной подготовке студентов // Высшее образование в России. – 1998 – № 3. – С. 38-43.
261. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию, становление человека. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 479 с.
262. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 258 с.
263. Родина, О.Н. Предпосылки успеха в труде психолога / О.Н. Родина, П.Н. Прудков // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 2000. – № 4. – С. 55-65.
264. Розин, В.М. Психология судьбы: программирование или творчество // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 98–105.
265. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб., 2006. – 365 с.
266. Ролз, Дж. Теория справедливости. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета. – 1995. – 535 с.
267. Романов, К.М. Особенности профессионального мышления будущих психологов // Психологический журнал. – 1996. – № 4. – С. 14–18.
268. Романова, М.В. Личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.В. Романова. – Курск, 2014. – 24 с.
269. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 327 с.
270. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его использования. – М.: АН СССР, 1958. – 145 с.

271. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 705 с.
272. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 356 с.
273. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 420 с.
274. Рубцов, В.В. Социальные взаимодействия и обучение в контексте культурно-исторической психологии и теории деятельности // Мир психологии. – 2006. – № 3(47). – С. 59-72.
275. Рубцова, Н.Е. Интегративно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.03 / Н.Е. Рубцова. – Ярославль, 2014. – 59 с.
276. Рубцова, Н.Е. Личностные качества в структуре профессионально важных качеств психологов // Цивилизация знаний: российские реалии: сб. трудов XXIII Международной научной конф., Москва, 08–29 апреля 2022 г. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2022. – С. 625-629.
277. Рубцова, Н.Е. Личностные факторы психологов в структуре их профессиональной направленности // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Иркутск, 29–30 апреля 2022 г. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2022. – С. 261-265.
278. Рыжов, Б.Н. Динамика половозрастных особенностей мотивации в эпоху юности и молодости / Б.Н. Рыжов, О.В. Котова // Системная психология и социология. – 2021. – № 2(38). – С. 23-40. – DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.03
279. Рыжов, Б.Н. Особенности мотивационной сферы студентов и предпочтения различных стилей архитектуры / Б.Н. Рыжов, О.В. Котова //

Системная психология и социология. – 2022. – № 3(43). – С. 15-24. – DOI: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.02

280. Рыжов, Б.Н. Система мотивационных оппозиций как основа психологической индивидуальности // Системная психология и социология. – 2020. – № 4(36). – С. 5-21. – DOI: 10.25688/2223-6872.2020.36.4.1

281. Рыжов, Б.Н. Системная периодизация развития // Системная психология и социология. – 2012. – № 5. – С. 5-24.

282. Рябикина, З.И. Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост. – Краснодар: Экоинвест, 2015. – 167 с.

283. Рябикина, И.В. Структурная организация временной перспективы старшеклассников с разным уровнем учебной успешности: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / И.В. Рябикина. – СПб, 2007. – 26 с.

284. Самохвалова, А.Г. Субъективное благополучие студентов, поступивших в вуз на разные направления подготовки / А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова, О.Н. Вишневская [и др.] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 2. – С. 32–38.

285. Секач, М.Ф. О построении психологической концепции профессионализма психологов служебной деятельности / М.Ф. Секач, Д.И. Кечил // Человеческий капитал. – 2021. – № 10(154). – С. 72-78. – DOI: 10.25629/НС.2021.10.10

286. Семенов, И.Н. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности / И.Н. Семенов, И.А. Савенкова // Мир психологии. – 2007. – № 2. – С. 203–217.

287. Серенкова, В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени // Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995. – С. 192-204 с.

288. Сизикова, М.В. Эмпатия как личностная черта и профессиональное качество психологов-консультантов с различным стажем практической

деятельности: резюме дис. ... канд. психол. наук (PhD HSE) / М.В. Сизикова. – М., 2018. – 28 с.

289. Сикорская, Т.В. Развитие профессионализма практических психологов средствами логоанализа: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Т.В. Сикорская. – М., 2005. – 25 с.

290. Симонов, П.В. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 58–72.

291. Слостенин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в образовании // Научные труды МПГУ: Серия: Психолого-педагогические науки. – М.: Прометей, 2000. – С. 3–22.

292. Сливин, Т.С. Интернет-среда как поле формирования навыков коммуникаций в процессе профессиональной подготовки студентов старших курсов образовательных организаций высшего образования / Т.С. Сливин, М.И. Кузнецов, А.В. Малоземов // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5(102). – С. 240-243. – DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-240-243

293. Слободчиков, В.И. Проблемы развития и воспитания личности в студенческом возрасте // Социальное воспитание. – 2017. – № 2(10). – С. 4–9.

294. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 360 с. – ISBN 978-5-7429-0731-2.

295. Слободчиков, И.М. Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов // Психологическая наука и образование. – 2005. – Т. 10, № 4. – С. 71–77.

296. Собчик, Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ. – СПб.: Речь, 2009. – 224 с.

297. Сорокоумова, Е.А. Психолого-педагогические условия обучения взрослых // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – № 4. – С. 109–114.

298. Сыманюк, Э.Э. Особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста / Э.Э. Сыманюк, А.А. Печеркина, О.В. Закревская // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6(42). – С. 192-202. – DOI: 10.32744/pse.2019.6.16
299. Сыманюк, Э.Э. Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога / Э.Э. Сыманюк, А.А. Печеркина // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 32-37. – DOI: 10.26170/ro16-03-05
300. Сыманюк, Э.Э. Развивающие технологии профессионального образования // Философия образования. – 2006. – № 3(17). – С. 280-285.
301. Сырцова, А. Возрастная динамика временных ориентаций личности / А. Сырцова, О.В. Митина // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 41–54.
302. Сырцова, А. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе / А. Сырцова, Е.Т. Соколова, О.В. Митина // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 85–105.
303. Сырцова, А. Феномен временной перспективы в разных культурах (по материалам исследований с помощью методики ZTPI) / А. Сырцова, О.В. Митина, Дж. Бойд // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. С. 19–31.
304. Темнова, Л.В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.13 / Л.В. Темнова – М., 2014. – 325 с.
305. Тода, М. Логика систем: введение в формальную теорию структуры / М. Тода, Э. Шуфорд // Иерархия и моделирование систем. – Казань, 1989. – С. 322–384.
306. Толочек, В.А. Компетентностный и ПВК-подход: задачи, возможности, ограничения, перспективы / В.А. Толочек, А.С. Машкова // История, современность и перспективы развития психологии в системе Российской академии наук: Материалы Международной юбилейной научной конф., посвященной 50-летию создания Института психологии РАН, Москва,

16–18 ноября 2022 г. / отв. ред.: Д.В. Ушаков, А.Л. Журавлев, А.В. Махнач, Н.Е. Харламенкова, А.В. Юревич, И.И. Ветрова. – М.: Институт психологии РАН, 2022. – С. 763–764.

307. Толочек, В.А. Профессиональная карьера как предмет психологического исследования // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 2(131). – С. 145-154. – DOI: 10.20323/1813-145X_2023_2_131_145

308. Толочек, В.А. Профессиональная карьера: синергетический подход. Часть 1 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9, № 1(33). – С. 13-24. – DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-1-13-24

309. Толочек, В.А. Профессиональная карьера: синергетический подход. Часть 2 // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9, № 2(34). – С. 126-139. – DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-2-126-139

310. Толочек, В.А. Профессиональный отбор: парадигмы XX и XXI столетий. Часть первая // Организационная психология. – 2021. – Т. 11, № 4. – С. 110-128.

311. Толочек, В.А. Профессиональный отбор: парадигмы XX и XXI столетий. Часть вторая // Организационная психология. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 228-247. – DOI: 10.17323/2312-5942-2022-12-1-228-247

312. Толочек, В.А. Психология труда. – 4-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2021. – 496 с.

313. Толочек, В.А. Современная психология труда. – СПб.: Питер, 2010. – 432 с.

314. Толстых, Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.13 / Н.Н. Толстых. – М., 2010. – 27 с.

315. Трофимова, Э.В. Стратегии профессионализации студентов медицинского колледжа [Электронный ресурс] // Вестник медицинского института «Реавиз»: реабилитация, врач и здоровье. – 2016. – № 1(21). – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-professionalizatsii-studentov-meditsinskogo-kolledzha> (дата обращения: 17.05.2023).

316. Файзулаев, А.А. Мотивационная саморегуляция личности. – Ташкент, 1987. – 134 с.

317. Федеральный закон от 04.08.2023 № 479-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202308040076> (дата обращения: 08.09.2023).

318. Федоров, А.И. Временная перспектива в юношеском возрасте: типологический подход: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.И. Федоров. – М. 1996. – 18 с.

319. Федоров, В.Д. Развитие мотивов профессионального самоопределения личности в условиях вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.Д. Федоров. – Киев, 1982. – 26 с.

320. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.

321. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.

322. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 239 с.

323. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 372 с.

324. Феокистова, С.В. Психологическое исследование мотивации студентов в учебном процессе / С.В. Феокистова, Н.К. Муратова // Становление психологии и педагогики как междисциплинарных наук: Сб. статей Международной научно-практической конф., Новосибирск, 15 марта 2023 г. – Уфа: Аэтерна, 2023. – С. 106-109.

325. Феокистова, С.В. Фрустрационная толерантность студентов как фактор сохранения психического здоровья / С.В. Феокистова, С. Пиксайкина

// Патриотизм и Профессионализация в контексте гражданской лояльности. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2019. – С. 75-77.

326. Хлебодарова, О.Б. Особенности проявления эмпатии у психологов и студентов-психологов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т.7, № 6-1. – С. 436-438. – DOI: 10.17748/2075-9908-2015-7-6/1-436-438

327. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – Изд. 2-е, перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

328. Хорни, К. Культура и невроз // Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М: Изд-во Московского университета, 1982. – С. 97–105.

329. Цветкова, М.В. Рефлексия как форма проявления субъектности сознания // Психология и Психотехника. – 2018. – № 2. – С. 22–29.

330. Чемякина, А.В. Компенсаторные функции рефлексивности и интернальности в структуре профессионально-негативных качеств личности // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2016. – № 1. – С. 109-113.

331. Чижо, Н.Ю. Ценностно-смысловая сфера личности студентов вузов с разным типом отношения к профессии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Ю. Чижо. – Саратов, 2011. – 27 с.

332. Шабанов, Г.А. Проблемы и пути повышения качества подготовки специалистов в вузе в условиях возвращения к специалитету // Высшее образование сегодня. – 2023. – № 2. – С. 32-37. – DOI: 10.18137/RNU.NET.23.02.P.032

333. Шабанов, Г.А. Система внутренней оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования // Мир образования – образование в мире. – 2019. – № 3(75). – С. 166-173.

334. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994. – 320 с. – ISBN 5-85998-377-8.

335. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с. – ISBN 978-5-7567-0466-2.
336. Шадриков, В.Д. Мир внутренней жизни человека. – М.: Логос, 2006. – 402 с.
337. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.
338. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 640 с.
339. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / отв. ред. К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
340. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с. – (Достижения в психологии). – ISBN 978-5-9270-0261-0.
341. Шадриков, В.Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9, № 4. – С. 133-144.
342. Шадриков, В.Д. Способности и одаренность человека. – М.: Институт психологии РАН, 2019. – 274 с. – (Достижения в психологии). – ISBN 978-5-9270-0392-1.
343. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129.
344. Шермазанян, Л.Г. Мотивация помогающего поведения в контексте житейской и профессиональной помощи // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23, № 5. – С. 257–289. DOI: 10.17759/cpp.2015230512
345. Шеффе, Г. Дисперсионный анализ. – М.: ГИФ, 1963. – 331 с.

346. Шibaева, Г.Е. Динамика рефлексивно-эмпатийных свойств личности в процессе профессионального становления студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г.Е. Шibaева. – М., 2010. – 27 с.

347. Шилова, Т.А. Влияние рефлексивных и эмпатических способностей на развитие профессиональной компетентности учителя / Т.А. Шилова, Г.В. Харитоновна // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 1. – С. 85-91.

348. Шипилова, Е.В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.В. Шипилова. – М., 2007. – 15 с.

349. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема вузовской подготовки психологов-практиков // Актуальные проблемы психологического знания. – 2009. – № 4(13). – С. 49-58.

350. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2004. – 599 с. – (Библиотека психолога). – ISBN 5-89502-504-8.

351. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды. – М.: Дело, 1995. – 560 с.

352. Щербакова, Н.А. Развитие эмпатических способностей студентов-психологов средствами художественной литературы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.А. Щербакова. – Курск, 2003. – 24 с.

353. Эльконин, Б.Д. Психология развития с позиции культурно-исторической концепции: Курс лекций. – М.: Авторский Клуб, 2022. – 344 с. – ISBN 978-5-907027-59-6. – DOI: 10.54819/9785907027596

354. Юматова, И.И. Динамика профессионального самоопределения студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.И. Юматова. – Ростов н/Д., 2000. – 27 с.

355. Юматова, И.И. Изменение ценностных ориентации студентов в ходе профессионального обучения // Профессия и проблемы образования (теория, методика, практика). – Ростов н/Д.: Фолиант, 2002. – С. 112-115.

356. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации, поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

357. Якунин, В.А. Влияние мотивации и интеллекта на уровень учебной активности студентов // Вестник ЛГУ. – 1977. – № 23 – С.72–94.

358. Яничев, П.И. Субъективные модели прошлого, настоящего и будущего в подростковом и юношеском возрасте // Наш проблемный подросток: учеб. пособие / Под ред. Л.А. Регуш. – СПб.: Союз, 1999. – С. 50-60.

359. Andersen, S.C. The unnoticed influence of peers on educational preferences / S.C. Andersen, M. Hjortskov // Behavioural Public Policy. – 2019. – P. 1–24.

360. Arbuckle, J.L. IBM SPSS Amos 21 User's Guide. – IBM Corp.; Amos Development Corporation. – 2012. – 680 p.

361. Behnk, S. The intersection of psychologists' personal and professional lives // Monitor on Psychology. – 2008. – Vol. 39, N 10. – P. 66.

362. Bieg, S. The role of teachers' care and self-determined motivation in working with students in Germany and the United States / S. Bieg, R. Rickelman, J. Jones, W. Mittag // International Journal of Educational Research. – 2013. – Vol. 60. – P. 27-37.

363. Birkelund, J.F. Long-term labor market returns to upper secondary school track choice: Leveraging idiosyncratic variation in peers' choices / J.F. Birkelund, H.G. Werfhorst // Social Science Research. – 2022. – Vol. 102. – Article 102629. – DOI: 10.1016/j.ssresearch.2021.102629

364. Blustein, D.L. The school-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half / D.L. Blustein, C.L. Juntunen, R.L. Worthington // Handbook of Counseling Psychology / S.D. Brown, R.W. Lent (Eds.). – 3rd ed. – Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, 2000. – P. 435–470.

365. Boniwell, I. Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning / I. Boniwell, P.G. Zimbardo // Positive Psychology in Practice / P.A. Linley,

S. Joseph (Eds.). – Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2004. – P. 165–178. – DOI: 10.1002/9780470939338.ch10

366. Choy, M.W. Cognitive and affective academic self-concepts: Which predicts vocational education students' career choice? // M.W. Choy, A.S. Yeung // *International Journal of Educational Research Open*. – 2022 – Vol. 3. – Article 100123. – DOI: 10.1016/j.ijedro.2022.100123

367. Cohen, J.A Power primer // *Psychological Bulletin*. – 1992. – Vol. 112, – N 1. – P. 156.

368. Covington, M.V. Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review // *Annual Review of Psychology*. – 2000. – Vol. 51. – P. 171–200. – DOI: 10.1146/annurev.psych.51.1.171

369. Diemer, M.A. Vocational hope and vocational identity: Urban adolescents' career development / M.A. Diemer, D.L. Blustein // *Journal of Career Assessment*. – 2007. – Vol. 15, N 1. – P. 98–118. – DOI: 10.1177/1069072706294528

370. Egorenko, T. The problem of personal readiness for professional choice at the stage of her professional development // *Știință, educație, cultură*, Ed. 2022, 11 februarie 2022, Comrat. – Vol. 2. – Comrat, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Comrat, 2022. – P. 280-283. – ISBN 978-9975-83-176-5; 978-9975-83-178-9.

371. Ferrari, L. Time perspective and indecision in young and older adolescents / L. Ferrari, L. Nota, S. Soresi // *British Journal of Guidance & Counselling*. – 2010. – Vol. 38, N 1. – P. 61–82. – DOI: 10.1080/03069880903408612

372. Friedman, H.L. The negative shadow cast by positive psychology: Contrasting views and implications of humanistic and positive psychology on resilience / H.L. Friedman, B.D. Robbins // *The Humanistic Psychologist*. – 2012. – Vol. 40, N 1. – P. 87–102.

373. Gaile, A. Values and career behaviours of entrepreneurs and employees / A. Gaile, I. Bauman-Vitolina, E. Sumilo, D. Skiltere, R.M. Flores // *International*

Journal of Entrepreneurial Behavior & Research. – 2019. – Vol. 26, N 7. – P. 1607-1625.

374. Gaspard, H. The potential for relevance interventions for scaling up: A cluster-randomized trial testing the effectiveness of a relevance intervention in math classrooms / H. Gaspard, C. Parrisius, H. Piesch, M. Kleinhansl, E. Wille, B. Nagengast, C. Hulleman // PsyArXiv. – 2020. – DOI: 10.31234/osf.io/ahj3m

375. Hofer, B.K. Motivation in the college classroom // McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers / W.J. McKeachie, M. Svinicki (Eds.). – New York: Houghton Mifflin, 2002. – P. 118-127.

376. Hughes, K.L. School-to-work: Making a difference in education / K.L. Hughes, T.L. Bailey, M.M. Karp // Phi Delta Kappan. – 2002. – Vol. 84, N 4. – P. 272-279.

377. Janoff-Bulman, R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct // Social Cognition. – 1989. – Vol. 7, N 2. – P. 113-136.

378. Juntunen, C.L. Work hope: Development and initial validation of a measure / C.L. Juntunen, K.B. Wettersten // Journal of Counseling Psychology. – 2006. – Vol. 53, N 1. – P. 94–106. – DOI: 10.1037/0022-0167.53.1.94

379. Karlsson, P. Beliefs influencing students' career choices in Sweden and reasons for not choosing the accounting profession / P. Karlsson, M. Noela // Journal of Accounting Education. – 2022. – Vol. 58. – Article 100756. – DOI: 10.1016/j.jaccedu.2021.100756

380. Kauffman, D.F. Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue / D.F. Kauffman, J. Husman // Educational Psychology Review. – 2014. – Vol. 16, N 1. – P. 1-7. – DOI: 10.1023/B:EDPR.0000012342.37854.58

381. Kenny, M.E. Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs / M.E. Kenny,

D.L. Blustein, L.Y. Walsh-Blair, J. Bempechat, J. Seltzer // *Journal of Vocational Behavior*. – 2010. – Vol. 77. – P. 205–212.

382. Kenny, M.E. Setting the stage: Career development and the student engagement process / M.E. Kenny, D.L. Blustein, R.F. Haase, J. Jackson, J.C. Perry // *Journal of Counseling Psychology*. – 2006. – Vol. 53, N 2. – P. 272–279. – DOI: 10.1037/0022-0167.53.2.272

383. Lapan, R.T. Career development across the K-16 years: Bridging the present to satisfying and successful futures. – Alexandria, VA: American Counseling Association, 2004. – 380 p.

384. Lapan, R.T. Empowering students to become self-regulated learners / R.T. Lapan, C.M. Kardash, S. Turner // *Professional School Counseling*. – 2002. – Vol. 5, N 4. – P. 257–265.

385. Lapan, R.T. Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs / R.T. Lapan, N.C. Gysbers, G.F. Petroski // *Journal of Counseling & Development*. – 2001. – Vol. 79, N 3. – P. 320–330.

386. Lazarus, R.S. Does the positive psychology movement have legs? // *Psychological Inquiry*. – 2003. – Vol. 14, N 2. – P. 93–109.

387. McElheran, J.J.N. Time Perspective, Well-being, and Hope: Master of Education Thesis. – Edmonton, Canada: University of Alberta, 2012. – URL: <http://ebs.mgppu.ru:5009/docview/1216538769/13D98EF19133F957D2D/1?accountid=35419> (access date: 15.06.2023).

388. Parsons, F. Choosing a vocation. – London: Brousson Press, 1909.

389. Piesch, H. Helping parents support adolescents career orientation: Effects of a parent - based utility-value intervention / H. Piesch, I. Häfner, H. Gaspard, B. Flunger, B. Nagengast, J.M. Harackiewicz // *Unterrichtswissenschaft*. – 2019. – Vol. 47. – P. 271–293. – DOI: 10.1007/s42010-018-0024-X

390. Piesch, H. How can a relevance intervention in math support students' career choices? / H. Piesch, H. Gaspard, C. Parrisius, E. Wille, B. Nagengast //

Journal of Applied Developmental Psychology. – 2020. – Vol. 71. – Article 101185.
– DOI: 10.1016/j.appdev.2020.101185

391. Rosenzweig, E.Q. Choose your own intervention: Using choice to enhance the effectiveness of a utility-value intervention / E.Q. Rosenzweig, J.M. Harackiewicz, S.J. Priniski, C.A. Hecht, E.A. Canning, Y. Tibbetts, J.S. Hyde // Motivation Science. – 2019. – Vol. 5. – P. 269–276. – DOI: 10.1037/mot0000113

392. Ryff, C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57, N 6. – P. 1069-1081.

393. Ryff, C.D. The contours of positive human health / C.D. Ryff, B. Singer // Psychological Inquiry. – 1998. – Vol. 9. – P. 1-28.

394. Ryff, C.D. The structure of Psychological Well-Being Revisited / C.D. Ryff, C.L. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69, N 4. – P. 719-727.

395. Seligman, M.E.P. Positive psychology: An introduction / M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, N 1. – P. 5–14.

396. Shirai, T. Time orientation and identity formation: Long-term longitudinal dynamics in emerging adulthood / T. Shirai, T. Nakamura, K. Katsuma // Japanese Psychological Research. – Special issue: Time perspective study now. – 2012. – Vol. 54, N 3. – P. 274-284. – DOI: 10.1111/j.1468-5884.2012.00528

397. Song, J. The Conscientiousness x Interest Compensation (CONIC) model: Generalizability across domains, outcomes, and predictors / J. Song, H. Gaspard, B. Nagengast, U. Trautwein // Journal of Educational Psychology. – 2020. – Vol. 112, N 2. – P. 271-287. – DOI: 10.1037/edu0000379

398. Super, D.E. Vocacional Development; A Framework of Research / D.E. Super, J.O. Crites, R.C. Hummel, H.P. Moser, P.L. Overstreet, C.F. Warnath. – New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1957. – 391 p.

399. Tsakissiris, J. The role of professional identity & self-interest in career choices in the emerging ICT workforce: Masters by Research thesis. – Brisbane, Queensland, Australia: Queensland University of Technology, 2016. – 138 p. – URL: <https://eprints.qut.edu.au/91646/> (access date: 12.07.2023).

400. Yavuz, H. Stress coping strategies of university students // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. – 2020. – Vol. 15. – P. 1202-1217. – DOI: 10.18844/cjes.v15i5.517

401. Zimbardo, P.G. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric / P.G. Zimbardo, J.N. Boyd // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 77, N 6. – P. 1271–1278. – DOI: 10.1037/0022-3514.77.6.1271

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Параметры детерминации успешности профессионального становления

1.1. Параметры и оценка качества регрессионной модели детерминации успешности профессионального становления его ценностно смысловым мотивационным и профессионально личностным компонентом в фазе адаптации стадии профессиональной подготовки

Таблица А.1 – Сводка для регрессионной модели (метод пошагового исключения переменных)

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,307 ^a	,094	,001	,44999
2	,307 ^b	,094	,005	,44902
3	,307 ^c	,094	,010	,44807
4	,307 ^d	,094	,014	,44715
5	,307 ^e	,094	,018	,44624
6	,306 ^f	,094	,022	,44534
7	,306 ^g	,094	,025	,44446
8	,305 ^h	,093	,029	,44367
9	,304 ⁱ	,093	,032	,44290
10	,303 ^j	,092	,036	,44209
11	,302 ^k	,091	,039	,44137
12	,301 ^l	,091	,042	,44062
13	,299 ^m	,090	,045	,43997
14	,297 ⁿ	,088	,048	,43940
15	,295 ^o	,087	,050	,43882
16	,292 ^p	,086	,052	,43828
17	,289 ^q	,083	,054	,43791
18	,284 ^r	,081	,055	,43772
19	,279 ^s	,078	,056	,43747
20	,274 ^t	,075	,057	,43731
21	,267 ^u	,071	,057	,43729

Таблица А.2 – Оценка влияния предикторов на зависимую переменную на основе дисперсионного анализа ANOVA

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	4,916	24	,205	1,012	,452 ^b
	Остаток	47,180	233	,202		
	Всего	52,096	257			

2	Регрессия	4,916	23	,214	1,060	,392 ^e
	Остаток	47,180	234	,202		
	Всего	52,096	257			
3	Регрессия	4,915	22	,223	1,113	,333 ^d
	Остаток	47,180	235	,201		
	Всего	52,096	257			
4	Регрессия	4,908	21	,234	1,169	,280 ^e
	Остаток	47,187	236	,200		
	Всего	52,096	257			
5	Регрессия	4,901	20	,245	1,231	,230 ^f
	Остаток	47,195	237	,199		
	Всего	52,096	257			
6	Регрессия	4,894	19	,258	1,299	,185 ^g
	Остаток	47,202	238	,198		
	Всего	52,096	257			
7	Регрессия	4,882	18	,271	1,373	,146 ^h
	Остаток	47,213	239	,198		
	Всего	52,096	257			
8	Регрессия	4,854	17	,286	1,451	,114 ⁱ
	Остаток	47,242	240	,197		
	Всего	52,096	257			
9	Регрессия	4,820	16	,301	1,536	,088 ^j
	Остаток	47,276	241	,196		
	Всего	52,096	257			
10	Регрессия	4,798	15	,320	1,636	,065 ^k
	Остаток	47,298	242	,195		
	Всего	52,096	257			
11	Регрессия	4,756	14	,340	1,744	,048 ^l
	Остаток	47,339	243	,195		
	Всего	52,096	257			
12	Регрессия	4,724	13	,363	1,872	,034 ^m
	Остаток	47,372	244	,194		
	Всего	52,096	257			
13	Регрессия	4,670	12	,389	2,010	,024 ⁿ
	Остаток	47,426	245	,194		
	Всего	52,096	257			
14	Регрессия	4,600	11	,418	2,166	,017 ^o
	Остаток	47,496	246	,193		
	Всего	52,096	257			
15	Регрессия	4,533	10	,453	2,354	,011 ^p
	Остаток	47,562	247	,193		
	Всего	52,096	257			
16	Регрессия	4,457	9	,495	2,578	,007 ^q
	Остаток	47,639	248	,192		
	Всего	52,096	257			
17	Регрессия	4,346	8	,543	2,833	,005 ^r
	Остаток	47,750	249	,192		
	Всего	52,096	257			
18	Регрессия	4,197	7	,600	3,129	,003 ^s
	Остаток	47,899	250	,192		

	Всего	52,096	257			
19	Регрессия	4,060	6	,677	3,536	,002 ^т
	Остаток	48,036	251	,191		
	Всего	52,096	257			
20	Регрессия	3,903	5	,781	4,081	,001 ^у
	Остаток	48,193	252	,191		
	Всего	52,096	257			
21	Регрессия	3,715	4	,929	4,857	,001 ^в
	Остаток	48,380	253	,191		
	Всего	52,096	257			

Таблица А.3 – Коэффициенты регрессии

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	4,529	,552		8,201	,000
	благоскл	,005	,010	,036	,505	,614
	осмысл	-,014	,016	-,065	-,882	,379
	ценн_я	,014	,014	,066	,980	,328
	позн	-,013	,018	-,090	-,739	,461
	состяз	-,002	,012	-,015	-,193	,847
	достиж	,006	,014	,048	,422	,673
	внутр	,009	,012	,071	,737	,462
	знач_задан	,008	,016	,043	,530	,597
	сложн_задан	,010	,019	,048	,557	,578
	инициат	,009	,015	,048	,582	,561
	мотив_самооц	,035	,016	,202	2,216	,028
	самоомобил	-,066	,028	-,338	-2,339	,020
	самооц_лич_потен	,005	,022	,023	,223	,824
	личн_осм	,006	,014	,043	,400	,690
	позит_ожид	,015	,017	,080	,889	,375
	замкн_общит	-,007	,016	-,031	-,422	,674
	Эмоц_неуст_уст	-,015	,018	-,059	-,822	,412
	Подч_домин	-,003	,014	-,016	-,237	,813
	Сдерж_экспресс	,007	,016	,030	,423	,673
	Робость_смелость	-,001	,015	-,003	-,042	,967
	Доверчив_подозр	,000	,015	,001	,012	,990
	Увер_трев	-,016	,015	-,078	-1,061	,290
Рефлекс	-,027	,017	-,105	-1,599	,111	
Эмпат	-,001	,007	-,014	-,211	,833	
2	(Константа)	4,531	,531		8,539	,000
	благоскл	,005	,010	,036	,506	,613
	осмысл	-,014	,016	-,065	-,884	,378
	ценн_я	,014	,014	,066	,987	,325
	позн	-,013	,018	-,090	-,741	,460

	состяз	-,002	,012	-,015	-,194	,847
	достиж	,006	,014	,048	,423	,672
	внутр	,009	,012	,071	,739	,461
	знач_задан	,008	,016	,043	,531	,596
	сложн_задан	,010	,019	,048	,558	,577
	инициат	,009	,015	,047	,585	,559
	мотив_самооц	,035	,016	,203	2,230	,027
	самоомобил	-,066	,028	-,338	-2,345	,020
	самооц_лич_потен	,005	,022	,023	,224	,823
	личн_осм	,005	,014	,042	,401	,689
	позит_ожид	,015	,017	,080	,895	,372
	замкн_общит	-,007	,015	-,031	-,445	,657
	Эмоц_неуст_уст	-,015	,018	-,059	-,824	,411
	Подч_домин	-,003	,014	-,016	-,237	,813
	Сдерж_экспресс	,007	,016	,031	,427	,670
	Робость_смелость	-,001	,015	-,003	-,042	,967
	Увер_трев	-,016	,015	-,078	-1,073	,284
	Рефлекс	-,027	,017	-,105	-1,617	,107
	Эмпат	-,001	,007	-,014	-,214	,831
3	(Константа)	4,528	,526		8,607	,000
	благоскл	,005	,010	,036	,507	,613
	осмысл	-,014	,016	-,065	-,888	,375
	ценн_я	,014	,014	,066	,988	,324
	позн	-,013	,017	-,090	-,744	,457
	состяз	-,002	,012	-,015	-,190	,849
	достиж	,006	,014	,048	,424	,672
	внутр	,009	,012	,071	,744	,457
	знач_задан	,008	,016	,043	,531	,596
	сложн_задан	,010	,019	,048	,561	,575
	инициат	,009	,015	,047	,587	,557
	мотив_самооц	,035	,016	,202	2,245	,026
	самоомобил	-,066	,028	-,338	-2,349	,020
	самооц_лич_потен	,005	,022	,023	,224	,823
	личн_осм	,005	,014	,042	,402	,688
	позит_ожид	,015	,017	,081	,902	,368
	замкн_общит	-,007	,015	-,032	-,456	,649
	Эмоц_неуст_уст	-,015	,018	-,060	-,843	,400
	Подч_домин	-,003	,014	-,016	-,236	,814
	Сдерж_экспресс	,007	,016	,030	,428	,669
	Увер_трев	-,015	,014	-,077	-1,091	,277
	Рефлекс	-,027	,017	-,105	-1,621	,106
	Эмпат	-,001	,007	-,014	-,216	,829
4	(Константа)	4,516	,521		8,668	,000
	благоскл	,005	,010	,036	,514	,608
	осмысл	-,014	,016	-,064	-,879	,380
	ценн_я	,014	,014	,065	,982	,327
	позн	-,014	,017	-,096	-,834	,405
	достиж	,005	,014	,042	,385	,700
	внутр	,009	,012	,074	,787	,432
	знач_задан	,008	,015	,042	,520	,604

	сложн задан	,011	,019	,050	,580	,563
	инициат	,009	,015	,049	,603	,547
	мотив_самооц	,034	,015	,199	2,252	,025
	самоомобил	-,064	,026	-,326	-2,496	,013
	самооц лич потен	,004	,022	,020	,203	,839
	личн осм	,005	,013	,038	,372	,710
	позит_ожид	,015	,017	,078	,887	,376
	замкн_общит	-,007	,015	-,032	-,461	,646
	Эмоц неуст уст	-,015	,018	-,061	-,859	,391
	Подч домин	-,003	,014	-,016	-,245	,806
	Сдерж экспресс	,007	,016	,031	,442	,659
	Увер_трев	-,016	,014	-,078	-1,115	,266
	Рефлекс	-,027	,016	-,105	-1,625	,105
	Эмпат	-,001	,007	-,013	-,193	,847
5	(Константа)	4,496	,510		8,821	,000
	благоскл	,005	,010	,035	,501	,617
	осмысл	-,014	,016	-,063	-,866	,388
	ценн_я	,014	,014	,066	,985	,326
	позн	-,014	,017	-,098	-,846	,398
	достиж	,005	,014	,041	,381	,704
	внутр	,010	,012	,076	,814	,416
	знач_задан	,008	,015	,043	,537	,592
	сложн задан	,011	,018	,049	,569	,570
	инициат	,009	,015	,050	,625	,532
	мотив_самооц	,034	,015	,197	2,249	,025
	самоомобил	-,064	,025	-,329	-2,534	,012
	самооц лич потен	,004	,022	,019	,186	,852
	личн осм	,005	,013	,040	,388	,699
	позит_ожид	,015	,017	,080	,913	,362
	замкн_общит	-,007	,015	-,031	-,448	,655
	Эмоц неуст уст	-,015	,017	-,062	-,880	,380
	Подч домин	-,003	,014	-,016	-,238	,812
	Сдерж экспресс	,007	,015	,030	,428	,669
	Увер_трев	-,016	,014	-,079	-1,126	,261
	Рефлекс	-,027	,016	-,106	-1,646	,101
6	(Константа)	4,537	,460		9,871	,000
	благоскл	,005	,010	,037	,528	,598
	осмысл	-,014	,016	-,064	-,889	,375
	ценн_я	,014	,014	,066	,999	,319
	позн	-,014	,017	-,099	-,869	,386
	достиж	,005	,014	,040	,372	,710
	внутр	,011	,011	,083	,977	,330
	знач_задан	,008	,015	,041	,520	,604
	сложн задан	,009	,016	,041	,544	,587
	инициат	,010	,015	,052	,652	,515
	мотив_самооц	,034	,015	,195	2,249	,025
	самоомобил	-,064	,025	-,327	-2,532	,012
	личн осм	,006	,013	,044	,432	,666
	позит_ожид	,017	,014	,089	1,195	,233
	замкн_общит	-,006	,015	-,031	-,443	,658

	Эмоц_неуст_уст	-,016	,017	-,063	-,894	,372
	Подч_домин	-,003	,014	-,016	-,240	,811
	Сдерж_экспресс	,007	,015	,031	,445	,657
	Увер_трев	-,016	,014	-,080	-1,142	,255
	Рефлекс	-,027	,016	-,107	-1,666	,097
7	(Константа)	4,509	,444		10,155	,000
	благоскл	,005	,010	,037	,530	,597
	осмысл	-,014	,016	-,064	-,889	,375
	ценн_я	,014	,014	,066	1,001	,318
	позн	-,015	,016	-,101	-,888	,375
	достиж	,005	,014	,041	,380	,704
	внутр	,011	,011	,083	,981	,328
	знач_задан	,008	,015	,043	,543	,587
	сложн_задан	,009	,016	,044	,580	,563
	инициат	,010	,015	,052	,654	,514
	мотив_самооц	,034	,015	,196	2,259	,025
	самоомобил	-,064	,025	-,328	-2,542	,012
	личн_осм	,006	,013	,043	,424	,672
	позит_ожид	,017	,014	,090	1,213	,226
	замкн_общит	-,006	,014	-,029	-,418	,676
	Эмоц_неуст_уст	-,015	,017	-,062	-,885	,377
	Сдерж_экспресс	,006	,015	,027	,404	,686
	Увер_трев	-,016	,014	-,077	-1,121	,263
	Рефлекс	-,027	,016	-,106	-1,657	,099
8	(Константа)	4,479	,436		10,267	,000
	благоскл	,005	,010	,038	,547	,585
	осмысл	-,015	,016	-,067	-,939	,349
	ценн_я	,014	,014	,066	1,006	,316
	позн	-,013	,016	-,093	-,832	,406
	внутр	,011	,011	,089	1,070	,286
	знач_задан	,008	,015	,043	,544	,587
	сложн_задан	,011	,016	,050	,690	,491
	инициат	,009	,014	,046	,592	,555
	мотив_самооц	,035	,015	,199	2,324	,021
	самоомобил	-,061	,023	-,310	-2,583	,010
	личн_осм	,006	,013	,046	,458	,647
	позит_ожид	,018	,014	,095	1,309	,192
	замкн_общит	-,006	,014	-,028	-,415	,679
	Эмоц_неуст_уст	-,016	,017	-,064	-,924	,356
	Сдерж_экспресс	,007	,015	,030	,450	,653
	Увер_трев	-,015	,014	-,077	-1,122	,263
	Рефлекс	-,027	,016	-,106	-1,668	,097
9	(Константа)	4,449	,429		10,361	,000
	благоскл	,005	,010	,034	,500	,618
	осмысл	-,014	,015	-,063	-,895	,371
	ценн_я	,013	,014	,064	,977	,329
	позн	-,013	,016	-,090	-,809	,419
	внутр	,011	,011	,090	1,081	,281
	знач_задан	,008	,015	,043	,542	,588
	сложн_задан	,011	,016	,050	,684	,494

	инициат	,008	,014	,042	,552	,581
	мотив_самооц	,035	,015	,199	2,327	,021
	самоомобил	-,060	,023	-,308	-2,576	,011
	личн_осм	,006	,013	,045	,449	,654
	позит_ожид	,018	,014	,096	1,330	,185
	Эмоц_неуст_уст	-,016	,017	-,066	-,948	,344
	Сдерж_экспресс	,005	,014	,021	,339	,735
	Увер_трев	-,015	,014	-,074	-1,088	,278
	Рефлекс	-,028	,016	-,109	-1,736	,084
10	(Константа)	4,478	,420		10,658	,000
	благоскл	,005	,010	,036	,524	,601
	осмысл	-,014	,015	-,066	-,932	,352
	ценн_я	,014	,014	,065	,986	,325
	позн	-,013	,016	-,090	-,808	,420
	внутр	,011	,011	,088	1,058	,291
	знач_задан	,008	,015	,043	,543	,587
	сложн_задан	,011	,016	,050	,688	,492
	инициат	,007	,014	,040	,524	,601
	мотив_самооц	,034	,015	,199	2,323	,021
	самоомобил	-,060	,023	-,306	-2,565	,011
	личн_осм	,006	,013	,046	,458	,647
	позит_ожид	,018	,014	,095	1,313	,190
	Эмоц_неуст_уст	-,016	,017	-,064	-,926	,355
	Увер_трев	-,015	,014	-,076	-1,117	,265
	Рефлекс	-,028	,016	-,109	-1,730	,085
11	(Константа)	4,478	,419		10,676	,000
	благоскл	,005	,010	,038	,550	,583
	осмысл	-,014	,015	-,064	-,918	,359
	ценн_я	,014	,014	,065	,989	,324
	позн	-,011	,016	-,079	-,727	,468
	внутр	,011	,011	,088	1,058	,291
	знач_задан	,006	,014	,030	,411	,681
	сложн_задан	,012	,016	,055	,773	,440
	инициат	,007	,014	,037	,493	,623
	мотив_самооц	,036	,014	,206	2,471	,014
	самоомобил	-,056	,022	-,287	-2,572	,011
	позит_ожид	,019	,014	,097	1,352	,178
	Эмоц_неуст_уст	-,016	,017	-,064	-,937	,350
	Увер_трев	-,016	,014	-,080	-1,176	,241
	Рефлекс	-,028	,016	-,109	-1,733	,084
12	(Константа)	4,564	,363		12,576	,000
	благоскл	,005	,010	,036	,526	,600
	осмысл	-,014	,015	-,066	-,942	,347
	ценн_я	,014	,014	,067	1,022	,308
	позн	-,013	,015	-,093	-,908	,365
	внутр	,011	,010	,090	1,095	,275
	сложн_задан	,010	,015	,046	,678	,498
	инициат	,008	,014	,041	,548	,584
	мотив_самооц	,035	,014	,199	2,443	,015
	самоомобил	-,053	,021	-,273	-2,567	,011

	позит_ожид	,018	,014	,097	1,352	,178
	Эмоц_неуст_уст	-,016	,017	-,063	-,925	,356
	Увер_трев	-,016	,013	-,077	-1,150	,251
	Рефлекс	-,027	,016	-,107	-1,713	,088
13	(Константа)	4,594	,358		12,835	,000
	осмысл	-,011	,014	-,053	-,808	,420
	ценн_я	,015	,014	,069	1,070	,286
	позн	-,013	,015	-,091	-,895	,371
	внутр	,012	,010	,091	1,110	,268
	сложн задан	,009	,015	,043	,642	,522
	инициат	,008	,014	,045	,603	,547
	мотив_самооц	,034	,014	,198	2,436	,016
	самоомобил	-,054	,021	-,275	-2,592	,010
	позит_ожид	,018	,014	,097	1,350	,178
	Эмоц_неуст_уст	-,015	,017	-,061	-,887	,376
	Увер_трев	-,016	,013	-,081	-1,210	,227
	Рефлекс	-,027	,016	-,105	-1,684	,093
14	(Константа)	4,623	,354		13,054	,000
	осмысл	-,012	,014	-,054	-,825	,410
	ценн_я	,015	,014	,070	1,075	,283
	позн	-,011	,014	-,075	-,764	,445
	внутр	,011	,010	,086	1,057	,292
	сложн задан	,009	,015	,039	,585	,559
	мотив_самооц	,037	,013	,213	2,745	,006
	самоомобил	-,054	,021	-,274	-2,582	,010
	позит_ожид	,020	,013	,104	1,466	,144
	Эмоц_неуст_уст	-,015	,017	-,060	-,877	,381
	Увер_трев	-,015	,013	-,077	-1,156	,249
	Рефлекс	-,027	,016	-,104	-1,672	,096
15	(Константа)	4,683	,339		13,831	,000
	осмысл	-,011	,014	-,052	-,795	,428
	ценн_я	,015	,014	,071	1,093	,275
	позн	-,009	,014	-,060	-,632	,528
	внутр	,012	,010	,092	1,138	,256
	мотив_самооц	,038	,013	,219	2,857	,005
	самоомобил	-,058	,020	-,295	-2,947	,004
	позит_ожид	,021	,013	,109	1,560	,120
	Эмоц_неуст_уст	-,015	,017	-,059	-,867	,387
	Увер_трев	-,015	,013	-,076	-1,145	,253
	Рефлекс	-,027	,016	-,104	-1,677	,095
16	(Константа)	4,641	,332		13,992	,000
	осмысл	-,012	,014	-,055	-,844	,399
	ценн_я	,015	,014	,072	1,118	,265
	внутр	,008	,009	,066	,950	,343
	мотив_самооц	,040	,013	,229	3,039	,003
	самоомобил	-,064	,017	-,326	-3,780	,000
	позит_ожид	,021	,013	,110	1,583	,115
	Эмоц_неуст_уст	-,013	,017	-,051	-,759	,448
	Увер_трев	-,015	,013	-,076	-1,142	,255
	Рефлекс	-,027	,016	-,106	-1,703	,090

17	(Константа)	4,558	,313		14,569	,000
	осмысл	-,012	,014	-,057	-,882	,379
	ценн_я	,015	,014	,070	1,085	,279
	внутр	,009	,009	,067	,964	,336
	мотив_самооц	,039	,013	,223	2,977	,003
	самоомобил	-,064	,017	-,326	-3,779	,000
	позит_ожид	,020	,013	,106	1,530	,127
	Увер_трев	-,011	,012	-,056	-,921	,358
18	Рефлекс	-,028	,016	-,108	-1,751	,081
	(Константа)	4,445	,285		15,576	,000
	ценн_я	,011	,013	,051	,844	,399
	внутр	,008	,009	,064	,919	,359
	мотив_самооц	,038	,013	,222	2,972	,003
	самоомобил	-,064	,017	-,325	-3,771	,000
	позит_ожид	,020	,013	,107	1,538	,125
	Увер_трев	-,012	,012	-,060	-,994	,321
19	Рефлекс	-,027	,016	-,107	-1,739	,083
	(Константа)	4,596	,223		20,649	,000
	внутр	,008	,009	,063	,906	,366
	мотив_самооц	,038	,013	,218	2,922	,004
	самоомобил	-,063	,017	-,323	-3,751	,000
	позит_ожид	,021	,013	,109	1,569	,118
	Увер_трев	-,012	,012	-,058	-,963	,337
20	Рефлекс	-,028	,016	-,110	-1,777	,077
	(Константа)	4,553	,217		20,951	,000
	мотив_самооц	,036	,013	,207	2,817	,005
	самоомобил	-,057	,016	-,293	-3,688	,000
	позит_ожид	,022	,013	,118	1,709	,089
	Увер_трев	-,012	,012	-,060	-,990	,323
21	Рефлекс	-,027	,016	-,106	-1,719	,087
	(Константа)	4,489	,208		21,621	,000
	мотив_самооц	,036	,013	,207	2,815	,005
	самоомобил	-,057	,016	-,293	-3,685	,000
	позит_ожид	,022	,013	,116	1,690	,092
Рефлекс	-,028	,016	-,108	-1,764	,079	

1.2. Параметры и оценка качества регрессионной модели детерминации успешности профессионального становления его ценностно смысловым мотивационным и профессионально личностным компонентом в фазе освоения деятельности стадии профессиональной подготовки

Таблица А.4 – Сводка для регрессионной модели (метод пошагового исключения переменных)

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,312 ^a	,097	,030	,30017
2	,312 ^b	,097	,033	,29968

3	,312 ^c	,097	,036	,29920
4	,312 ^d	,097	,039	,29873
5	,311 ^e	,097	,042	,29828
6	,311 ^f	,097	,045	,29783
7	,311 ^g	,096	,047	,29741
8	,310 ^h	,096	,050	,29701
9	,309 ⁱ	,096	,052	,29662
10	,308 ^j	,095	,055	,29626
11	,307 ^k	,094	,057	,29591
12	,305 ^l	,093	,059	,29561
13	,302 ^m	,091	,060	,29542
14	,301 ⁿ	,090	,062	,29512
15	,298 ^o	,089	,063	,29493
16	,293 ^p	,086	,063	,29497
17	,287 ^q	,083	,063	,29501
18	,280 ^r	,079	,062	,29519
19	,273 ^s	,075	,061	,29535
20	,262 ^t	,069	,057	,29588

Таблица А.5 – Оценка влияния предикторов на зависимую переменную на основе дисперсионного анализа ANOVA

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	2,980	23	,130	1,438	,091 ^b
	Остаток	27,661	307	,090		
	Всего	30,641	330			
2	Регрессия	2,980	22	,135	1,508	,069 ^c
	Остаток	27,661	308	,090		
	Всего	30,641	330			
3	Регрессия	2,978	21	,142	1,584	,051 ^d
	Остаток	27,662	309	,090		
	Всего	30,641	330			
4	Регрессия	2,976	20	,149	1,667	,038 ^e
	Остаток	27,665	310	,089		
	Всего	30,641	330			
5	Регрессия	2,971	19	,156	1,758	,027 ^f
	Остаток	27,669	311	,089		
	Всего	30,641	330			
6	Регрессия	2,965	18	,165	1,857	,019 ^g
	Остаток	27,676	312	,089		
	Всего	30,641	330			
7	Регрессия	2,956	17	,174	1,966	,013 ^h
	Остаток	27,685	313	,088		
	Всего	30,641	330			
8	Регрессия	2,942	16	,184	2,084	,009 ⁱ
	Остаток	27,699	314	,088		
	Всего	30,641	330			
9	Регрессия	2,926	15	,195	2,218	,006 ⁱ

	Остаток	27,714	315	,088		
	Всего	30,641	330			
10	Регрессия	2,905	14	,208	2,364	,004 ^k
	Остаток	27,735	316	,088		
	Всего	30,641	330			
11	Регрессия	2,883	13	,222	2,532	,003 ^l
	Остаток	27,758	317	,088		
	Всего	30,641	330			
12	Регрессия	2,853	12	,238	2,721	,002 ^m
	Остаток	27,788	318	,087		
	Всего	30,641	330			
13	Регрессия	2,801	11	,255	2,918	,001 ⁿ
	Остаток	27,840	319	,087		
	Всего	30,641	330			
14	Регрессия	2,770	10	,277	3,181	,001 ^o
	Остаток	27,870	320	,087		
	Всего	30,641	330			
15	Регрессия	2,720	9	,302	3,474	,000 ^p
	Остаток	27,921	321	,087		
	Всего	30,641	330			
16	Регрессия	2,625	8	,328	3,771	,000 ^q
	Остаток	28,016	322	,087		
	Всего	30,641	330			
17	Регрессия	2,530	7	,361	4,154	,000 ^r
	Остаток	28,110	323	,087		
	Всего	30,641	330			
18	Регрессия	2,407	6	,401	4,604	,000 ^s
	Остаток	28,233	324	,087		
	Всего	30,641	330			
19	Регрессия	2,291	5	,458	5,253	,000 ^t
	Остаток	28,349	325	,087		
	Всего	30,641	330			
20	Регрессия	2,100	4	,525	5,998	,000 ^u
	Остаток	28,540	326	,088		
	Всего	30,641	330			

Таблица А.6 – Коэффициенты регрессии

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	3,945	,264		14,920	,000
	благоскл	-,007	,007	-,059	-,954	,341
	осмысл	,005	,009	,034	,556	,579
	ценн_я	,024	,008	,179	2,856	,005
	позн	-,028	,013	-,228	-2,233	,026

	состяз	,000	,007	-,004	-,068	,946
	достиж	-,010	,009	-,099	-1,143	,254
	внутр	,002	,008	,018	,202	,840
	знач_задан	,009	,009	,060	,987	,324
	сложн_задан	,003	,007	,027	,443	,658
	инициат	-,003	,008	-,023	-,308	,758
	мотив_самооц	-,010	,008	-,075	-1,215	,225
	самоомобил	,004	,013	,028	,336	,737
	самооц_лич_потен	,030	,011	,242	2,750	,006
	личн_осм	,014	,009	,124	1,607	,109
	позит_ожид	,005	,009	,039	,575	,566
	замкн_общит	-,009	,010	-,057	-,920	,358
	Эмоц_неуст_уст	-,004	,009	-,031	-,478	,633
	Подч_домин	,003	,009	,022	,379	,705
	Сдерж_экспресс	,006	,008	,044	,700	,484
	Робость_смелость	-,009	,009	-,065	-1,017	,310
	Доверчив_подозр	-,004	,009	-,027	-,456	,649
	Увер_трев	-,002	,009	-,012	-,179	,858
	Рефлекс	,001	,010	,007	,125	,901
2	(Константа)	3,946	,264		14,974	,000
	благоскл	-,007	,007	-,059	-,954	,341
	осмысл	,005	,009	,034	,554	,580
	ценн_я	,024	,008	,179	2,860	,005
	позн	-,028	,012	-,229	-2,283	,023
	достиж	-,010	,009	-,101	-1,197	,232
	внутр	,002	,008	,019	,213	,832
	знач_задан	,009	,009	,060	,987	,325
	сложн_задан	,003	,007	,027	,439	,661
	инициат	-,003	,008	-,024	-,321	,748
	мотив_самооц	-,010	,008	-,075	-1,215	,225
	самоомобил	,004	,013	,028	,341	,733
	самооц_лич_потен	,030	,011	,243	2,796	,005
	личн_осм	,014	,009	,124	1,609	,109
	позит_ожид	,005	,009	,038	,580	,562
	замкн_общит	-,009	,010	-,057	-,921	,358
	Эмоц_неуст_уст	-,004	,009	-,030	-,477	,634
	Подч_домин	,003	,009	,022	,382	,703
	Сдерж_экспресс	,006	,008	,044	,702	,483
	Робость_смелость	-,009	,009	-,066	-1,022	,308
	Доверчив_подозр	-,004	,009	-,026	-,453	,651
	Увер_трев	-,002	,009	-,012	-,180	,857
	Рефлекс	,001	,010	,007	,122	,903
3	(Константа)	3,951	,260		15,197	,000
	благоскл	-,007	,007	-,059	-,951	,343
	осмысл	,005	,009	,033	,552	,582
	ценн_я	,024	,008	,178	2,864	,004
	позн	-,028	,012	-,228	-2,284	,023
	достиж	-,010	,008	-,102	-1,225	,221
	внутр	,002	,008	,018	,212	,833
	знач_задан	,009	,009	,059	,982	,327

	сложн задан	,003	,007	,028	,457	,648
	инициат	-,003	,008	-,024	-,327	,744
	мотив_самооц	-,010	,008	-,074	-1,211	,227
	самоомобил	,004	,013	,029	,350	,726
	самооц лич потен	,030	,010	,244	2,854	,005
	личн осм	,014	,008	,123	1,607	,109
	позит_ожид	,005	,008	,037	,569	,570
	замкн_общит	-,009	,010	-,056	-,915	,361
	Эмоц_неуст_уст	-,004	,009	-,030	-,477	,634
	Подч_домин	,003	,009	,023	,387	,699
	Сдерж_экспресс	,006	,008	,044	,696	,487
	Робость_смелость	-,009	,009	-,066	-1,035	,301
	Доверчив_подозр	-,004	,009	-,027	-,463	,643
	Увер_трев	-,001	,009	-,011	-,166	,868
4	(Константа)	3,940	,250		15,742	,000
	благоскл	-,007	,007	-,059	-,955	,340
	осмысл	,005	,009	,034	,569	,570
	ценн_я	,024	,008	,179	2,885	,004
	позн	-,028	,012	-,229	-2,297	,022
	достиж	-,010	,008	-,102	-1,226	,221
	внутр	,002	,008	,019	,221	,825
	знач_задан	,009	,009	,059	,980	,328
	сложн задан	,003	,007	,026	,441	,659
	инициат	-,003	,008	-,023	-,320	,749
	мотив_самооц	-,010	,008	-,075	-1,219	,224
	самоомобил	,004	,013	,027	,331	,741
	самооц лич потен	,030	,010	,244	2,860	,005
	личн осм	,014	,008	,124	1,618	,107
	позит_ожид	,005	,008	,037	,572	,568
	замкн_общит	-,009	,010	-,056	-,915	,361
	Эмоц_неуст_уст	-,004	,008	-,027	-,448	,655
	Подч_домин	,004	,008	,024	,422	,673
	Сдерж_экспресс	,006	,008	,045	,716	,475
	Робость_смелость	-,009	,009	-,065	-1,024	,307
	Доверчив_подозр	-,004	,008	-,029	-,516	,606
5	(Константа)	3,920	,233		16,831	,000
	благоскл	-,007	,007	-,059	-,959	,338
	осмысл	,005	,009	,033	,559	,577
	ценн_я	,024	,008	,179	2,899	,004
	позн	-,027	,012	-,222	-2,350	,019
	достиж	-,010	,008	-,097	-1,211	,227
	знач_задан	,009	,009	,060	,999	,318
	сложн задан	,003	,007	,027	,453	,651
	инициат	-,002	,008	-,019	-,275	,784
	мотив_самооц	-,010	,008	-,075	-1,221	,223
	самоомобил	,004	,013	,026	,322	,747
	самооц лич потен	,030	,010	,245	2,872	,004
	личн осм	,014	,008	,126	1,661	,098
	позит_ожид	,005	,008	,037	,584	,559
	замкн_общит	-,009	,010	-,056	-,908	,364

	Эмоц_неуст_уст	-,004	,008	-,026	-,438	,662
	Подч_домин	,003	,008	,023	,405	,686
	Сдерж_экспресс	,006	,008	,045	,719	,473
	Робость_смелость	-,009	,009	-,064	-1,014	,311
	Доверчив_подозр	-,004	,008	-,030	-,533	,594
6	(Константа)	3,913	,231		16,914	,000
	благоскл	-,007	,007	-,059	-,954	,341
	осмысл	,005	,009	,035	,594	,553
	ценн_я	,024	,008	,181	2,930	,004
	позн	-,029	,011	-,231	-2,623	,009
	достиж	-,009	,008	-,092	-1,181	,239
	знач_задан	,009	,009	,060	1,002	,317
	сложн_задан	,003	,007	,026	,432	,666
	мотив_самооц	-,010	,008	-,076	-1,243	,215
	самоомобил	,004	,013	,026	,320	,749
	самооц_лич_потен	,029	,010	,238	2,933	,004
	личн_осм	,014	,008	,125	1,652	,100
	позит_ожид	,005	,008	,037	,580	,562
	замкн_общит	-,009	,010	-,055	-,899	,369
	Эмоц_неуст_уст	-,004	,008	-,026	-,433	,665
	Подч_домин	,003	,008	,023	,396	,693
	Сдерж_экспресс	,006	,008	,045	,720	,472
	Робость_смелость	-,009	,009	-,064	-1,018	,309
	Доверчив_подозр	-,004	,008	-,029	-,513	,609
7	(Константа)	3,929	,226		17,399	,000
	благоскл	-,007	,007	-,060	-,987	,324
	осмысл	,005	,009	,036	,598	,550
	ценн_я	,024	,008	,181	2,943	,003
	позн	-,027	,010	-,219	-2,782	,006
	достиж	-,009	,008	-,091	-1,162	,246
	знач_задан	,010	,009	,065	1,112	,267
	сложн_задан	,003	,007	,023	,395	,693
	мотив_самооц	-,009	,008	-,070	-1,204	,230
	самооц_лич_потен	,029	,010	,237	2,931	,004
	личн_осм	,014	,008	,125	1,665	,097
	позит_ожид	,005	,008	,041	,645	,519
	замкн_общит	-,009	,010	-,056	-,917	,360
	Эмоц_неуст_уст	-,004	,008	-,025	-,421	,674
	Подч_домин	,003	,008	,023	,409	,683
	Сдерж_экспресс	,006	,008	,045	,723	,470
	Робость_смелость	-,009	,009	-,065	-1,029	,304
	Доверчив_подозр	-,004	,008	-,028	-,503	,615
8	(Константа)	3,962	,210		18,886	,000
	благоскл	-,007	,007	-,061	-,997	,320
	осмысл	,005	,009	,037	,626	,532
	ценн_я	,024	,008	,179	2,921	,004
	позн	-,027	,010	-,220	-2,799	,005
	достиж	-,009	,008	-,085	-1,108	,269
	знач_задан	,010	,009	,064	1,104	,270
	мотив_самооц	-,010	,008	-,073	-1,272	,204

	самооц лич потен	,028	,010	,229	2,937	,004
	личн осм	,014	,008	,131	1,772	,077
	позит ожид	,005	,008	,041	,648	,517
	замкн общит	-,009	,010	-,056	-,914	,361
	Эмоц неуст уст	-,004	,008	-,027	-,450	,653
	Подч домин	,003	,008	,024	,417	,677
	Сдерж экспресс	,006	,008	,046	,752	,453
	Робость смелость	-,009	,009	-,065	-1,043	,298
	Доверчив подозр	-,004	,008	-,030	-,538	,591
9	(Константа)	3,977	,206		19,277	,000
	благоскл	-,007	,007	-,062	-1,013	,312
	осмысл	,005	,009	,037	,633	,527
	ценн я	,024	,008	,180	2,947	,003
	позн	-,027	,010	-,219	-2,796	,005
	достиж	-,009	,008	-,084	-1,107	,269
	знач задан	,010	,009	,062	1,077	,282
	мотив самооц	-,010	,008	-,073	-1,273	,204
	самооц лич потен	,028	,010	,227	2,921	,004
	личн осм	,014	,008	,130	1,769	,078
	позит ожид	,006	,008	,043	,688	,492
	замкн общит	-,008	,010	-,053	-,880	,380
	Эмоц неуст уст	-,004	,008	-,029	-,493	,622
	Сдерж экспресс	,007	,008	,052	,867	,387
	Робость смелость	-,009	,009	-,066	-1,046	,296
	Доверчив подозр	-,005	,008	-,031	-,564	,573
10	(Константа)	3,968	,205		19,334	,000
	благоскл	-,007	,007	-,065	-1,070	,285
	осмысл	,005	,009	,037	,623	,534
	ценн я	,024	,008	,179	2,933	,004
	позн	-,027	,010	-,221	-2,827	,005
	достиж	-,009	,008	-,087	-1,149	,252
	знач задан	,010	,009	,061	1,064	,288
	мотив самооц	-,010	,008	-,073	-1,273	,204
	самооц лич потен	,028	,009	,225	2,904	,004
	личн осм	,015	,008	,131	1,785	,075
	позит ожид	,006	,008	,045	,727	,468
	замкн общит	-,008	,010	-,051	-,840	,401
	Сдерж экспресс	,007	,008	,050	,830	,407
	Робость смелость	-,010	,008	-,075	-1,253	,211
	Доверчив подозр	-,004	,008	-,028	-,505	,614
11	(Константа)	3,945	,200		19,716	,000
	благоскл	-,007	,007	-,060	-1,009	,314
	осмысл	,005	,009	,034	,585	,559
	ценн я	,024	,008	,180	2,955	,003
	позн	-,027	,010	-,219	-2,813	,005
	достиж	-,009	,008	-,086	-1,140	,255
	знач задан	,009	,009	,061	1,055	,292
	мотив самооц	-,010	,008	-,074	-1,296	,196
	самооц лич потен	,028	,009	,225	2,911	,004
	личн осм	,014	,008	,129	1,757	,080

	позит_ожид	,006	,008	,045	,725	,469
	замкн_общит	-,008	,010	-,050	-,827	,409
	Сдерж_экспресс	,006	,008	,048	,802	,423
	Робость_смелость	-,010	,008	-,073	-1,223	,222
12	(Константа)	3,979	,191		20,803	,000
	благоскл	-,006	,007	-,055	-,926	,355
	ценн_я	,025	,008	,188	3,203	,001
	позн	-,027	,010	-,219	-2,806	,005
	достиж	-,008	,008	-,083	-1,100	,272
	знач_задан	,009	,009	,061	1,052	,294
	мотив_самооц	-,010	,008	-,072	-1,262	,208
	самооц_лич_потен	,027	,009	,222	2,878	,004
	личн_осм	,014	,008	,128	1,750	,081
	позит_ожид	,006	,008	,049	,785	,433
	замкн_общит	-,007	,010	-,047	-,781	,435
	Сдерж_экспресс	,006	,008	,046	,770	,442
	Робость_смелость	-,010	,008	-,075	-1,264	,207
13	(Константа)	3,996	,190		21,039	,000
	благоскл	-,007	,007	-,059	-1,013	,312
	ценн_я	,025	,008	,189	3,219	,001
	позн	-,026	,010	-,213	-2,746	,006
	достиж	-,009	,008	-,090	-1,199	,231
	знач_задан	,009	,009	,059	1,023	,307
	мотив_самооц	-,010	,008	-,072	-1,258	,209
	самооц_лич_потен	,027	,009	,221	2,867	,004
	личн_осм	,014	,008	,129	1,762	,079
	позит_ожид	,006	,008	,047	,762	,447
	замкн_общит	-,005	,009	-,034	-,595	,552
	Робость_смелость	-,009	,008	-,063	-1,103	,271
14	(Константа)	3,983	,188		21,133	,000
	благоскл	-,007	,007	-,065	-1,127	,260
	ценн_я	,025	,008	,188	3,197	,002
	позн	-,026	,010	-,213	-2,755	,006
	достиж	-,009	,008	-,089	-1,187	,236
	знач_задан	,009	,009	,060	1,040	,299
	мотив_самооц	-,010	,008	-,073	-1,276	,203
	самооц_лич_потен	,027	,009	,219	2,849	,005
	личн_осм	,014	,008	,127	1,742	,082
	позит_ожид	,006	,008	,047	,761	,447
	Робость_смелость	-,010	,007	-,073	-1,338	,182
15	(Константа)	4,003	,186		21,475	,000
	благоскл	-,007	,006	-,060	-1,044	,297
	ценн_я	,025	,008	,189	3,222	,001
	позн	-,027	,009	-,220	-2,873	,004
	достиж	-,009	,008	-,088	-1,176	,240
	знач_задан	,010	,009	,063	1,092	,276
	мотив_самооц	-,010	,008	-,071	-1,247	,213
	самооц_лич_потен	,029	,009	,234	3,145	,002
	личн_осм	,016	,008	,141	1,992	,047
	Робость_смелость	-,010	,007	-,069	-1,276	,203

16	(Константа)	3,946	,178		22,137	,000
	ценн_я	,023	,007	,168	3,048	,002
	позн	-,027	,009	-,222	-2,890	,004
	достиж	-,009	,008	-,088	-1,179	,239
	знач_задан	,009	,009	,060	1,042	,298
	мотив_самооц	-,009	,008	-,068	-1,205	,229
	самооц_лич_потен	,028	,009	,231	3,115	,002
	личн_осм	,016	,008	,142	2,002	,046
	Робость_смелость	-,010	,007	-,071	-1,306	,192
17	(Константа)	4,017	,165		24,331	,000
	ценн_я	,023	,007	,171	3,092	,002
	позн	-,026	,009	-,212	-2,787	,006
	достиж	-,009	,008	-,091	-1,213	,226
	мотив_самооц	-,009	,008	-,067	-1,190	,235
	самооц_лич_потен	,029	,009	,241	3,270	,001
	личн_осм	,017	,008	,150	2,132	,034
	Робость_смелость	-,009	,007	-,069	-1,272	,204
	18	(Константа)	3,928	,148		26,617
ценн_я		,023	,007	,173	3,140	,002
позн		-,025	,009	-,206	-2,710	,007
достиж		-,011	,008	-,104	-1,407	,160
самооц_лич_потен		,029	,009	,236	3,213	,001
личн_осм		,015	,008	,137	1,966	,050
Робость_смелость		-,009	,007	-,062	-1,154	,249
19	(Константа)	3,874	,140		27,669	,000
	ценн_я	,022	,007	,165	3,017	,003
	позн	-,025	,009	-,203	-2,670	,008
	достиж	-,011	,008	-,109	-1,480	,140
	самооц_лич_потен	,029	,009	,234	3,176	,002
	личн_осм	,016	,008	,143	2,063	,040
20	(Константа)	3,877	,140		27,638	,000
	ценн_я	,023	,007	,168	3,067	,002
	позн	-,028	,009	-,223	-2,978	,003
	самооц_лич_потен	,023	,008	,184	2,806	,005
	личн_осм	,014	,008	,122	1,797	,073

1.3. Параметры и оценка качества регрессионной модели детерминации успешности профессионального становления его ценностно смысловым мотивационным и профессионально личностным компонентом в фазе готовности к деятельности стадии профессиональной подготовки

Таблица А.7 – Сводка для регрессионной модели (метод пошагового исключения переменных)

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,381 ^a	,145	,043	,37834
2	,381 ^b	,145	,048	,37741

3	,380 ^c	,145	,052	,37653
4	,380 ^d	,144	,057	,37568
5	,379 ^e	,144	,061	,37491
6	,378 ^f	,143	,064	,37416
7	,377 ^g	,142	,068	,37352
8	,374 ^h	,140	,070	,37297
9	,374 ⁱ	,140	,074	,37223
10	,371 ^j	,137	,076	,37180
11	,368 ^k	,135	,078	,37138
12	,365 ^l	,133	,080	,37101
13	,363 ^m	,132	,083	,37038
14	,361 ⁿ	,130	,086	,36983
15	,357 ^o	,128	,087	,36952
16	,353 ^p	,125	,089	,36928
17	,346 ^q	,120	,088	,36947
18	,339 ^r	,115	,087	,36963
19	,331 ^s	,109	,085	,37000
20	,324 ^t	,105	,085	,37010

Таблица А.8 – Оценка влияния предикторов на зависимую переменную на основе дисперсионного анализа ANOVA

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	4,900	24	,204	1,426	,098 ^b
	Остаток	28,914	202	,143		
	Всего	33,814	226			
2	Регрессия	4,899	23	,213	1,496	,075 ^c
	Остаток	28,914	203	,142		
	Всего	33,814	226			
3	Регрессия	4,892	22	,222	1,568	,056 ^d
	Остаток	28,922	204	,142		
	Всего	33,814	226			
4	Регрессия	4,882	21	,232	1,647	,042 ^e
	Остаток	28,932	205	,141		
	Всего	33,814	226			
5	Регрессия	4,859	20	,243	1,728	,031 ^f
	Остаток	28,955	206	,141		
	Всего	33,814	226			
6	Регрессия	4,834	19	,254	1,817	,023 ^g
	Остаток	28,979	207	,140		
	Всего	33,814	226			
7	Регрессия	4,794	18	,266	1,909	,017 ^h
	Остаток	29,019	208	,140		
	Всего	33,814	226			
8	Регрессия	4,741	17	,279	2,005	,012 ⁱ
	Остаток	29,073	209	,139		
	Всего	33,814	226			
9	Регрессия	4,717	16	,295	2,128	,008 ^j

	Остаток	29,096	210	,139		
	Всего	33,814	226			
10	Регрессия	4,646	15	,310	2,240	,006 ^k
	Остаток	29,168	211	,138		
	Всего	33,814	226			
11	Регрессия	4,575	14	,327	2,369	,004 ^l
	Остаток	29,239	212	,138		
	Всего	33,814	226			
12	Регрессия	4,495	13	,346	2,512	,003 ^m
	Остаток	29,319	213	,138		
	Всего	33,814	226			
13	Регрессия	4,456	12	,371	2,707	,002 ⁿ
	Остаток	29,357	214	,137		
	Всего	33,814	226			
14	Регрессия	4,408	11	,401	2,930	,001 ^o
	Остаток	29,406	215	,137		
	Всего	33,814	226			
15	Регрессия	4,321	10	,432	3,164	,001 ^p
	Остаток	29,493	216	,137		
	Всего	33,814	226			
16	Регрессия	4,222	9	,469	3,440	,001 ^q
	Остаток	29,592	217	,136		
	Всего	33,814	226			
17	Регрессия	4,055	8	,507	3,713	,000 ^r
	Остаток	29,759	218	,137		
	Всего	33,814	226			
18	Регрессия	3,892	7	,556	4,070	,000 ^s
	Остаток	29,921	219	,137		
	Всего	33,814	226			
19	Регрессия	3,695	6	,616	4,499	,000 ^t
	Остаток	30,118	220	,137		
	Всего	33,814	226			
20	Регрессия	3,543	5	,709	5,174	,000 ^u
	Остаток	30,270	221	,137		
	Всего	33,814	226			

Таблица А.9 – Коэффициенты регрессии

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	3,488	,501		6,968	,000
	благоскл	-,005	,011	-,031	-,413	,680
	осмысл	,055	,016	,258	3,436	,001
	ценн_я	-,014	,014	-,082	-1,025	,307
	позн	-,013	,026	-,085	-,526	,600

	состяз	,007	,012	,055	,603	,547
	достиж	-,007	,015	-,053	-,470	,639
	внутр	-,009	,016	-,087	-,551	,582
	знач_задан	,004	,015	,023	,262	,794
	сложн_задан	,013	,013	,087	,974	,331
	инициат	-,001	,015	-,004	-,039	,969
	мотив_самооц	-,013	,014	-,085	-,929	,354
	самоомобил	,010	,020	,056	,503	,616
	самооц_лич_потен	,014	,016	,085	,865	,388
	личн_осм	-,013	,015	-,102	-,881	,379
	позит_ожид	,011	,014	,070	,838	,403
	замкн_общит	-,013	,014	-,064	-,928	,354
	Эмоц_неуст_уст	,013	,013	,077	1,026	,306
	Подч_домин	-,033	,014	-,170	-2,347	,020
	Сдерж_экспресс	,021	,012	,127	1,733	,085
	Робость_смелость	,006	,013	,036	,471	,638
	Доверчив_подозр	-,013	,013	-,075	-1,014	,312
	Увер_трев	,003	,014	,017	,234	,815
	Рефлекс	,024	,013	,125	1,828	,069
	Эмпат	,004	,006	,050	,740	,460
2	(Константа)	3,487	,499		6,986	,000
	благоскл	-,005	,011	-,031	-,413	,680
	осмысл	,055	,016	,258	3,445	,001
	ценн_я	-,014	,014	-,082	-1,038	,301
	позн	-,014	,023	-,087	-,610	,543
	состяз	,007	,012	,055	,605	,546
	достиж	-,007	,015	-,054	-,481	,631
	внутр	-,009	,015	-,086	-,553	,581
	знач_задан	,004	,015	,023	,266	,791
	сложн_задан	,013	,013	,088	,990	,323
	мотив_самооц	-,013	,014	-,085	-,931	,353
	самоомобил	,010	,020	,056	,504	,615
	самооц_лич_потен	,014	,016	,085	,867	,387
	личн_осм	-,013	,015	-,103	-,900	,369
	позит_ожид	,011	,013	,071	,873	,384
	замкн_общит	-,013	,014	-,063	-,930	,354
	Эмоц_неуст_уст	,013	,013	,077	1,029	,305
	Подч_домин	-,033	,014	-,170	-2,352	,020
	Сдерж_экспресс	,021	,012	,128	1,756	,081
	Робость_смелость	,006	,013	,036	,471	,638
	Доверчив_подозр	-,013	,013	-,075	-1,016	,311
	Увер_трев	,003	,014	,017	,232	,817
	Рефлекс	,024	,013	,125	1,833	,068
	Эмпат	,004	,006	,050	,741	,460
3	(Константа)	3,509	,490		7,166	,000
	благоскл	-,004	,011	-,029	-,396	,693
	осмысл	,054	,016	,256	3,452	,001
	ценн_я	-,014	,014	-,083	-1,057	,292
	позн	-,014	,023	-,085	-,598	,551
	состяз	,007	,012	,052	,581	,562

	достиж	-,007	,015	-,055	-,493	,623
	внутр	-,009	,015	-,089	-,578	,564
	знач_задан	,004	,015	,023	,269	,788
	сложн_задан	,013	,013	,089	1,009	,314
	мотив_самооц	-,013	,014	-,085	-,935	,351
	самоомобил	,010	,020	,058	,523	,602
	самооц_лич_потен	,014	,016	,085	,875	,383
	личн_осм	-,013	,015	-,101	-,890	,375
	позит_ожид	,012	,013	,071	,880	,380
	замкн_общит	-,013	,014	-,064	-,942	,347
	Эмоц_неуст_уст	,012	,012	,074	1,006	,316
	Подч_домин	-,033	,014	-,172	-2,393	,018
	Сдерж_экспресс	,021	,012	,129	1,792	,075
	Робость_смелость	,006	,013	,033	,438	,662
	Доверчив_подозр	-,013	,013	-,072	-,992	,322
	Рефлекс	,024	,013	,126	1,862	,064
	Эмпат	,004	,005	,050	,747	,456
4	(Константа)	3,523	,486		7,252	,000
	благоскл	-,004	,011	-,029	-,401	,689
	осмысл	,054	,016	,255	3,450	,001
	ценн_я	-,014	,014	-,082	-1,046	,297
	позн	-,014	,023	-,090	-,633	,527
	состяз	,007	,012	,055	,611	,542
	достиж	-,008	,015	-,057	-,510	,611
	внутр	-,009	,015	-,095	-,629	,530
	сложн_задан	,013	,013	,090	1,028	,305
	мотив_самооц	-,012	,014	-,081	-,908	,365
	самоомобил	,013	,017	,074	,798	,426
	самооц_лич_потен	,014	,016	,088	,908	,365
	личн_осм	-,013	,014	-,103	-,905	,367
	позит_ожид	,011	,013	,071	,877	,382
	замкн_общит	-,013	,014	-,063	-,932	,352
	Эмоц_неуст_уст	,013	,012	,075	1,025	,307
	Подч_домин	-,033	,014	-,170	-2,386	,018
	Сдерж_экспресс	,021	,012	,129	1,794	,074
	Робость_смелость	,005	,013	,031	,419	,676
	Доверчив_подозр	-,013	,013	-,074	-1,039	,300
	Рефлекс	,024	,013	,125	1,858	,065
	Эмпат	,004	,005	,050	,746	,457
5	(Константа)	3,502	,482		7,265	,000
	осмысл	,053	,015	,249	3,440	,001
	ценн_я	-,016	,013	-,091	-1,225	,222
	позн	-,015	,022	-,095	-,672	,502
	состяз	,008	,011	,058	,656	,513
	достиж	-,007	,015	-,055	-,491	,624
	внутр	-,010	,015	-,100	-,661	,509
	сложн_задан	,013	,013	,089	1,012	,313
	мотив_самооц	-,012	,014	-,080	-,896	,371
	самоомобил	,014	,017	,076	,821	,412
	самооц_лич_потен	,014	,016	,090	,928	,355

	личн_осм	-,013	,014	-,104	-,915	,361
	позит_ожид	,011	,013	,067	,837	,404
	замкн_общит	-,013	,014	-,064	-,949	,344
	Эмоц_неуст_уст	,013	,012	,075	1,033	,303
	Подч_домин	-,034	,014	-,173	-2,437	,016
	Сдерж_экспресс	,021	,012	,127	1,770	,078
	Робость_смелость	,005	,013	,031	,417	,677
	Доверчив_подозр	-,013	,013	-,074	-1,040	,300
	Рефлекс	,024	,013	,127	1,897	,059
	Эмпат	,004	,005	,050	,744	,458
6	(Константа)	3,532	,476		7,425	,000
	осмысл	,052	,015	,248	3,431	,001
	ценн_я	-,016	,013	-,092	-1,235	,218
	позн	-,016	,022	-,103	-,738	,461
	состяз	,008	,011	,062	,708	,480
	достиж	-,008	,015	-,059	-,535	,593
	внутр	-,009	,015	-,093	-,619	,536
	сложн_задан	,013	,013	,090	1,029	,305
	мотив_самооц	-,012	,014	-,080	-,900	,369
	самоомобил	,014	,017	,078	,852	,395
	самооц_лич_потен	,015	,016	,093	,973	,332
	личн_осм	-,013	,014	-,104	-,925	,356
	позит_ожид	,011	,013	,069	,868	,387
	замкн_общит	-,013	,014	-,063	-,932	,352
	Эмоц_неуст_уст	,014	,012	,082	1,160	,247
	Подч_домин	-,032	,013	-,166	-2,410	,017
	Сдерж_экспресс	,022	,011	,134	1,924	,056
	Доверчив_подозр	-,014	,013	-,079	-1,113	,267
	Рефлекс	,024	,013	,128	1,917	,057
	Эмпат	,004	,005	,046	,698	,486
7	(Константа)	3,524	,475		7,424	,000
	осмысл	,053	,015	,248	3,439	,001
	ценн_я	-,016	,013	-,093	-1,255	,211
	позн	-,013	,021	-,083	-,618	,537
	состяз	,007	,011	,056	,640	,523
	внутр	-,013	,013	-,129	-,968	,334
	сложн_задан	,013	,013	,086	,990	,323
	мотив_самооц	-,013	,013	-,085	-,955	,341
	самоомобил	,013	,016	,073	,806	,421
	самооц_лич_потен	,013	,015	,083	,882	,379
	личн_осм	-,015	,014	-,114	-1,022	,308
	позит_ожид	,008	,012	,052	,713	,477
	замкн_общит	-,013	,014	-,064	-,946	,345
	Эмоц_неуст_уст	,014	,012	,083	1,175	,241
	Подч_домин	-,032	,013	-,166	-2,405	,017
	Сдерж_экспресс	,021	,011	,130	1,887	,060
	Доверчив_подозр	-,014	,013	-,077	-1,095	,275
	Рефлекс	,024	,013	,128	1,909	,058
	Эмпат	,004	,005	,048	,720	,472
8	(Константа)	3,433	,451		7,620	,000

	осмысл	,053	,015	,249	3,464	,001
	ценн_я	-,016	,013	-,090	-1,211	,227
	состяз	,004	,010	,032	,412	,681
	внутр	-,018	,011	-,176	-1,626	,105
	сложн_задан	,012	,013	,083	,958	,339
	мотив_самооц	-,014	,013	-,095	-1,089	,277
	самоомобил	,010	,016	,058	,665	,507
	самооц_лич_потен	,012	,015	,076	,820	,413
	личн_осм	-,014	,014	-,107	-,971	,333
	позит_ожид	,009	,012	,055	,763	,446
	замкн_общит	-,013	,014	-,065	-,967	,334
	Эмоц_неуст_уст	,014	,012	,082	1,157	,248
	Подч_домин	-,031	,013	-,161	-2,352	,020
	Сдерж_экспресс	,021	,011	,128	1,861	,064
	Доверчив_подозр	-,013	,012	-,070	-1,014	,312
	Рефлекс	,023	,013	,124	1,865	,064
	Эмпат	,004	,005	,049	,744	,458
9	(Константа)	3,415	,448		7,629	,000
	осмысл	,052	,015	,245	3,447	,001
	ценн_я	-,015	,013	-,088	-1,188	,236
	внутр	-,019	,010	-,188	-1,800	,073
	сложн_задан	,013	,012	,089	1,048	,296
	мотив_самооц	-,014	,013	-,093	-1,069	,286
	самоомобил	,011	,016	,063	,733	,465
	самооц_лич_потен	,013	,015	,081	,877	,382
	личн_осм	-,012	,013	-,092	-,885	,377
	позит_ожид	,010	,012	,060	,844	,400
	замкн_общит	-,013	,014	-,065	-,971	,333
	Эмоц_неуст_уст	,013	,012	,080	1,140	,256
	Подч_домин	-,031	,013	-,160	-2,352	,020
	Сдерж_экспресс	,020	,011	,127	1,844	,067
	Доверчив_подозр	-,013	,012	-,070	-1,014	,312
	Рефлекс	,024	,012	,126	1,902	,059
	Эмпат	,004	,005	,047	,720	,473
10	(Константа)	3,497	,432		8,087	,000
	осмысл	,053	,015	,249	3,513	,001
	ценн_я	-,015	,013	-,087	-1,181	,239
	внутр	-,018	,010	-,186	-1,779	,077
	сложн_задан	,013	,012	,087	1,025	,307
	мотив_самооц	-,014	,013	-,089	-1,034	,302
	самоомобил	,011	,016	,062	,716	,474
	самооц_лич_потен	,013	,015	,078	,852	,395
	личн_осм	-,012	,013	-,092	-,886	,377
	позит_ожид	,009	,012	,058	,825	,410
	замкн_общит	-,013	,014	-,066	-,987	,325
	Эмоц_неуст_уст	,013	,012	,075	1,073	,284
	Подч_домин	-,031	,013	-,159	-2,338	,020
	Сдерж_экспресс	,020	,011	,125	1,827	,069
	Доверчив_подозр	-,012	,012	-,069	-,999	,319
	Рефлекс	,025	,012	,134	2,049	,042

11	(Константа)	3,634	,388		9,366	,000
	осмысл	,052	,015	,246	3,485	,001
	ценн_я	-,014	,013	-,082	-1,117	,265
	внутр	-,016	,010	-,164	-1,646	,101
	сложн_задан	,009	,012	,065	,822	,412
	мотив_самооц	-,011	,012	-,070	-,855	,393
	самооц_лич_потен	,011	,015	,069	,760	,448
	личн_осм	-,010	,013	-,080	-,780	,436
	позит_ожид	,010	,011	,064	,902	,368
	замкн_общит	-,013	,014	-,063	-,940	,348
	Эмоц_неуст_уст	,012	,012	,072	1,039	,300
	Подч_домин	-,031	,013	-,159	-2,348	,020
	Сдерж_экспресс	,020	,011	,123	1,799	,073
	Доверчив_подозр	-,013	,012	-,072	-1,040	,299
Рефлекс	,025	,012	,135	2,075	,039	
12	(Константа)	3,781	,336		11,256	,000
	осмысл	,051	,015	,243	3,447	,001
	ценн_я	-,014	,013	-,083	-1,130	,260
	внутр	-,013	,009	-,130	-1,461	,145
	сложн_задан	,005	,010	,037	,530	,597
	мотив_самооц	-,010	,012	-,065	-,800	,425
	личн_осм	-,008	,013	-,067	-,662	,509
	позит_ожид	,010	,011	,063	,897	,371
	замкн_общит	-,014	,013	-,069	-1,037	,301
	Эмоц_неуст_уст	,013	,012	,078	1,128	,260
	Подч_домин	-,030	,013	-,155	-2,293	,023
	Сдерж_экспресс	,020	,011	,125	1,828	,069
	Доверчив_подозр	-,013	,012	-,071	-1,035	,302
	Рефлекс	,025	,012	,134	2,059	,041
13	(Константа)	3,840	,316		12,152	,000
	осмысл	,051	,015	,242	3,441	,001
	ценн_я	-,014	,013	-,084	-1,146	,253
	внутр	-,013	,009	-,127	-1,432	,154
	мотив_самооц	-,010	,012	-,065	-,795	,427
	личн_осм	-,008	,013	-,059	-,596	,552
	позит_ожид	,008	,011	,050	,764	,446
	замкн_общит	-,014	,013	-,070	-1,057	,292
	Эмоц_неуст_уст	,013	,012	,079	1,145	,254
	Подч_домин	-,030	,013	-,156	-2,313	,022
	Сдерж_экспресс	,020	,011	,126	1,848	,066
	Доверчив_подозр	-,012	,012	-,068	-,994	,321
	Рефлекс	,025	,012	,133	2,048	,042
	14	(Константа)	3,817	,313		12,191
осмысл		,051	,015	,242	3,449	,001
ценн_я		-,016	,012	-,092	-1,296	,196
внутр		-,016	,007	-,158	-2,172	,031
мотив_самооц		-,013	,011	-,087	-1,205	,229
позит_ожид		,009	,011	,053	,799	,425
замкн_общит		-,015	,013	-,073	-1,106	,270
Эмоц_неуст_уст		,014	,012	,082	1,192	,235

	Подч_домин	-,031	,013	-,159	-2,364	,019
	Сдерж_экспресс	,020	,011	,121	1,796	,074
	Доверчив_подозр	-,011	,012	-,061	-,901	,368
	Рефлекс	,024	,012	,128	1,995	,047
15	(Константа)	3,908	,291		13,417	,000
	осмысл	,050	,015	,237	3,394	,001
	ценн_я	-,015	,012	-,087	-1,225	,222
	внутр	-,015	,007	-,154	-2,125	,035
	мотив_самооц	-,012	,011	-,079	-1,099	,273
	замкн_общит	-,015	,013	-,074	-1,134	,258
	Эмоц_неуст_уст	,014	,012	,081	1,179	,240
	Подч_домин	-,030	,013	-,152	-2,284	,023
	Сдерж_экспресс	,020	,011	,123	1,824	,070
	Доверчив_подозр	-,010	,012	-,057	-,850	,396
	Рефлекс	,024	,012	,125	1,950	,053
16	(Константа)	3,870	,288		13,455	,000
	осмысл	,050	,015	,234	3,355	,001
	ценн_я	-,015	,012	-,086	-1,214	,226
	внутр	-,014	,007	-,144	-2,018	,045
	мотив_самооц	-,012	,011	-,079	-1,107	,269
	замкн_общит	-,017	,013	-,081	-1,250	,213
	Эмоц_неуст_уст	,016	,011	,093	1,389	,166
	Подч_домин	-,030	,013	-,154	-2,320	,021
	Сдерж_экспресс	,019	,011	,116	1,728	,085
	Рефлекс	,023	,012	,121	1,886	,061
17	(Константа)	3,750	,267		14,069	,000
	осмысл	,047	,015	,221	3,214	,002
	ценн_я	-,013	,012	-,077	-1,090	,277
	внутр	-,017	,007	-,175	-2,675	,008
	замкн_общит	-,016	,013	-,077	-1,184	,238
	Эмоц_неуст_уст	,016	,011	,093	1,384	,168
	Подч_домин	-,031	,013	-,158	-2,373	,019
	Сдерж_экспресс	,019	,011	,117	1,746	,082
	Рефлекс	,023	,012	,124	1,938	,054
18	(Константа)	3,643	,248		14,692	,000
	осмысл	,041	,014	,194	3,023	,003
	внутр	-,016	,006	-,163	-2,522	,012
	замкн_общит	-,016	,013	-,079	-1,207	,229
	Эмоц_неуст_уст	,013	,011	,079	1,201	,231
	Подч_домин	-,030	,013	-,154	-2,324	,021
	Сдерж_экспресс	,019	,011	,115	1,723	,086
	Рефлекс	,023	,012	,120	1,887	,061
19	(Константа)	3,718	,240		15,482	,000
	осмысл	,041	,014	,195	3,044	,003
	внутр	-,017	,006	-,166	-2,573	,011
	замкн_общит	-,014	,013	-,068	-1,054	,293
	Подч_домин	-,032	,013	-,166	-2,523	,012
	Сдерж_экспресс	,021	,011	,132	2,011	,045
	Рефлекс	,023	,012	,122	1,916	,057
20	(Константа)	3,620	,221		16,363	,000

	осмысл	,042	,014	,198	3,094	,002
	внутр	-,017	,006	-,170	-2,637	,009
	Подч_домин	-,033	,013	-,170	-2,584	,010
	Сдерж_экспресс	,020	,011	,125	1,915	,057
	Рефлекс	,022	,012	,117	1,840	,067

1.4. Параметры и оценка качества структурной модели детерминации успешности профессионального становления психологов в фазе адаптации стадии профессиональной подготовки

Таблица А.10 – Вычисление степеней свободы - Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments	36
Number of distinct parameters to be estimated	18
Degrees of freedom (36 - 18)	18
Итоги по модели - Result (Default model)	
Сходимость достигнута Minimum was achieved	
Chi-square = 19,494	
Degrees of freedom = 18	
Probability level = ,362	

Таблица А.11 – Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e5 <--> e2	,563	,301	1,872	,061	par_7
e7 <--> e5	1,621	,390	4,156	***	par_8

Таблица А.12 – Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
e5 <--> e2	,133
e7 <--> e5	,278

Таблица А.13 – Сводка по модели - Model Fit Summary: CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	18	19,494	18	,362	1,083
Saturated model	36	,000	0		
Independence model	8	78,035	28	,000	2,787
Zero model	0	1028,000	36	,000	28,556

Таблица А.14 – RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,216	,981	,962	,491
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,554	,924	,902	,719
Zero model	2,005	,000	,000	,000

Таблица А.15 – Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,750	,611	,975	,954	,970
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Таблица А.16 – Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,643	,482	,624
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

Таблица А.17 – NCP, FMIN

Model	NCP	LO 90	HI 90	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1,494	,000	16,449	,076	,006	,000	,064
Saturated model	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Independence model	50,035	27,445	80,275	,304	,195	,107	,312

Таблица А.18 – RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,018	,000	,060	,876
Independence model	,083	,062	,106	,007

Таблица А.19 – AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	55,494	56,800	119,447	137,447
Saturated model	72,000	74,613	199,907	235,907
Independence model	94,035	94,616	122,459	130,459
Zero model	1028,000	1028,000	1028,000	1028,000

Таблица A.20 – ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,216	,210	,274	,221
Saturated model	,280	,280	,280	,290
Independence model	,366	,278	,484	,368
Zero model	4,000	3,607	4,421	4,000

Таблица A.21 – HOELTER

Model	HOELTER	HOELTER
	.05	.01
Default model	381	459
Independence model	137	159
Zero model	13	15

1.5. Параметры и оценка качества структурной модели детерминации успешности профессионального становления психологов в фазе освоения деятельности стадии профессиональной подготовки

Таблица A.22 – Вычисление степеней свободы - Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments	36
Number of distinct parameters to be estimated	19
Degrees of freedom (36 - 18)	17
Итоги по модели - Result (Default model)	
Сходимость достигнута Minimum was achieved	
Chi-square = 15,101	
Degrees of freedom = 17	
Probability level =, 588	

Таблица A.23 – Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e2 <--> e7	1,088	,302	3,602	***	par_9

Таблица A.24 – Сводка по модели - Model Fit Summary: CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	19	15,101	17	,588	,888
Saturated model	36	,000	0		
Independence model	8	90,189	28	,000	3,221
Zero model	0	1320,000	36	,000	36,667

Таблица A.25 – RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,122	,989	,976	,467
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,601	,932	,912	,725
Zero model	1,980	,000	,000	,000

Таблица A.26 – Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,833	,724	1,026	1,050	1,000
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Таблица A.27 – Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,607	,505	,607
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

Таблица A.28 – NCP, FMIN

Model	NCP	LO 90	HI 90	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,000	,000	11,038	,046	,000	,000	,033
Saturated model	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Independence model	62,189	37,195	94,794	,273	,188	,113	,287

Таблица A.29 – RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,000	,000	,044	,975
Independence model	,082	,063	,101	,003

Таблица A.30 – AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	53,101	54,167	125,341	144,341
Saturated model	72,000	74,019	208,876	244,876
Independence model	106,189	106,637	136,605	144,605
Zero model	1320,000	1320,000	1320,000	1320,000

Таблица А.31 – ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,161	,167	,200	,164
Saturated model	,218	,218	,218	,224
Independence model	,322	,246	,421	,323
Zero model	4,000	3,651	4,371	4,000

Таблица А.32 – HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	603	731
Independence model	152	177
Zero model	13	15

1.6. Параметры и оценка качества структурной модели детерминации успешности профессионального становления психологов в фазе готовности к деятельности стадии профессиональной подготовки

Таблица А.33 – Вычисление степеней свободы - Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments	36
Number of distinct parameters to be estimated	17
Degrees of freedom (36 - 18)	19
Итоги по модели - Result (Default model)	
Сходимость достигнута - Minimum was achieved	
Chi-square = 26,421	
Degrees of freedom = 19	
Probability level = ,119	

Таблица А.34 – Сводка по модели - Model Fit Summary: CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	17	26,421	19	,119	1,391
Saturated model	36	,000	0		
Independence model	8	45,484	28	,020	1,624
Zero model	0	904,000	36	,000	25,111

Таблица А.35 – RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,420	,971	,945	,512
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,602	,950	,935	,739
Zero model	4,032	,000	,000	,000

Таблица А.36 – Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,419	,144	,720	,375	,576
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Таблица А.37 – Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,679	,284	,391
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

Таблица А.38 – NCP, FMIN

Model	NCP	LO 90	HI 90	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	7,421	,000	25,098	,117	,033	,000	,111
Saturated model	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Independence model	17,484	2,858	40,001	,201	,077	,013	,177

Таблица А.39 – RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,042	,000	,076	,613
Independence model	,053	,021	,080	,410

Таблица А.40 – AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	60,421	61,831	118,645	135,645
Saturated model	72,000	74,986	195,298	231,298
Independence model	61,484	62,147	88,883	96,883
Zero model	904,000	904,000	904,000	904,000

Таблица А.31 – ECVI

Таблица А.41 – ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,267	,235	,346	,274
Saturated model	,319	,319	,319	,332
Independence model	,272	,207	,372	,275
Zero model	4,000	3,583	4,450	4,000

Таблица А.42 – HOELTER

Model	HOELTER	HOELTER
	.05	.01
Default model	258	310
Independence model	206	240
Zero model	13	15

Динамика профессионально-важных качеств психолога как субъекта труда в процессе профессионального становления

1. Оцененные маргинальные средние по шкале «Замкнутость - Общительность» в разных фазах профессиональной подготовки

Таблица Б.1 – Оценки

Зависимая переменная: замкн_общит				
фазы	Среднее	Стандартная ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	7,504	,124	7,261	7,746
2,00	7,749	,109	7,535	7,963
3,00	7,634	,132	7,376	7,893

Таблица Б.2 – Парные сравнения

Зависимая переменная: замкн_общит						
(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная ошибка	знач. ^а	95% доверительный интервал для разности ^а	
					Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	2,00	-,245	,165	,137	-,569	,078
	3,00	-,130	,181	,470	-,485	,224
2,00	1,00	,245	,165	,137	-,078	,569
	3,00	,115	,171	,502	-,221	,451
3,00	1,00	,130	,181	,470	-,224	,485
	2,00	-,115	,171	,502	-,451	,221

Основано на оцененных маргинальных средних

а. Корректировка для нескольких сравнений: Наименее существенная разность (эквивалентно отсутствию корректировки).

2. Оцененные маргинальные средние по шкале «Эмоциональная неустойчивость-устойчивость» в разных фазах профессиональной подготовки

Таблица Б.3 – Оценки

Зависимая переменная: Эмоц_неуст_уст				
фазы	Среднее	Стандартная ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	7,802	,132	7,544	8,061
2,00	7,616	,116	7,388	7,844
3,00	7,414	,140	7,139	7,689

Таблица Б.4 – Парные сравнения

Зависимая переменная: Эмоц_неуст_уст						
(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная ошибка	знач. ^b	95% доверительный интервал для разности ^b	
					Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	2,00	,186	,175	,289	-,158	,530
	3,00	,388*	,192	,044	,011	,766
2,00	1,00	-,186	,175	,289	-,530	,158
	3,00	,202	,182	,267	-,155	,560
3,00	1,00	-,388*	,192	,044	-,766	-,011
	2,00	-,202	,182	,267	-,560	,155

Основано на оцененных маргинальных средних

*. Средняя разность значима на уровне 0,05.

^b. Корректировка для нескольких сравнений: Наименее существенная разность (эквивалентно отсутствию корректировки).

3. Оцененные маргинальные средние по шкале «Склонность к подчинению - к доминированию» в разных фазах профессиональной подготовки

Таблица Б.5 – Оценки

Зависимая переменная: Подч_домин				
фазы	Среднее	Стандартная ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	4,946	,128	4,694	5,198
2,00	5,118	,113	4,895	5,340
3,00	4,819	,137	4,551	5,088

Таблица Б.6 – Парные сравнения

Зависимая переменная: Подч_домин						
(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная ошибка	знач. ^а	95% доверительный интервал для разности ^а	
					Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	2,00	-,172	,171	,315	-,508	,164
	3,00	,126	,188	,501	-,242	,494
2,00	1,00	,172	,171	,315	-,164	,508
	3,00	,298	,178	,093	-,050	,647
3,00	1,00	-,126	,188	,501	-,494	,242
	2,00	-,298	,178	,093	-,647	,050

Основано на оцененных маргинальных средних

а. Корректировка для нескольких сравнений: Наименее существенная разность (эквивалентно отсутствию корректировки).

4. Оцененные маргинальные средние по шкале «Сдержанность-экспрессивность» в разных фазах профессиональной подготовки

Таблица Б.7 – Оценки

Зависимая переменная: Сдерж_экспресс				
фазы	Среднее	Стандартная ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	5,465	,139	5,193	5,737
2,00	5,468	,122	5,228	5,709
3,00	5,207	,148	4,917	5,497

Таблица Б.8 – Парные сравнения

Зависимая переменная: Сдерж_экспресс						
(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная ошибка	знач. ^а	95% доверительный интервал для разности ^а	
					Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	2,00	-,003	,185	,986	-,366	,360
	3,00	,258	,203	,203	-,140	,656
2,00	1,00	,003	,185	,986	-,360	,366
	3,00	,261	,192	,174	-,116	,638
3,00	1,00	-,258	,203	,203	-,656	,140
	2,00	-,261	,192	,174	-,638	,116

Основано на оцененных маргинальных средних

а. Корректировка для нескольких сравнений: Наименее существенная разность (эквивалентно отсутствию корректировки).

5. Оцененные маргинальные средние по шкале «Уверенность в себе-тревожность» в разных фазах профессиональной подготовки

Таблица Б.9 – Оценки

Зависимая переменная: Увер_трев				
фазы	Среднее	Стандартная ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	5,736	,137	5,467	6,006
2,00	5,982	,121	5,744	6,220
3,00	6,211	,147	5,924	6,499

Таблица Б.10 – Парные сравнения

Зависимая переменная: Увер_трев						
(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная ошибка	знач. ^b	95% доверительный интервал для разности ^b	
					Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	2,00	-,245	,183	,181	-,605	,114
	3,00	-,475*	,201	,018	-,869	-,081
2,00	1,00	,245	,183	,181	-,114	,605
	3,00	-,230	,190	,228	-,603	,144
3,00	1,00	,475*	,201	,018	,081	,869
	2,00	,230	,190	,228	-,144	,603

Основано на оцененных маргинальных средних

*. Средняя разность значима на уровне 0,05.

b. Корректировка для нескольких сравнений: Наименее существенная разность (эквивалентно отсутствию корректировки).

Таблица Б.11 – Апостериорные тесты: Множественные сравнения

Зависимая переменная: Увер_трев							
	(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная ошибка	знач.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Шеффе	1,00	2,00	-,2454	,18333	,409	-,6950	,2041
		3,00	-,4750	,20089	,062	-,9676	,0176
	2,00	1,00	,2454	,18333	,409	-,2041	,6950
		3,00	-,2296	,19024	,483	-,6961	,2369
	3,00	1,00	,4750	,20089	,062	-,0176	,9676
		2,00	,2296	,19024	,483	-,2369	,6961

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 4,873.

6. Факторный анализ по переменным профессионально-личностного компонента профессионального становления (фаза адаптации)

Таблица Б.12 – КМО и критерий Бартлетта^а

Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО).		,459
Критерий сферичности Бартлетта	Примерная Хи-квадрат	61,896
	ст.св.	21
	Значимость	,000
а. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых фазы = 3.		

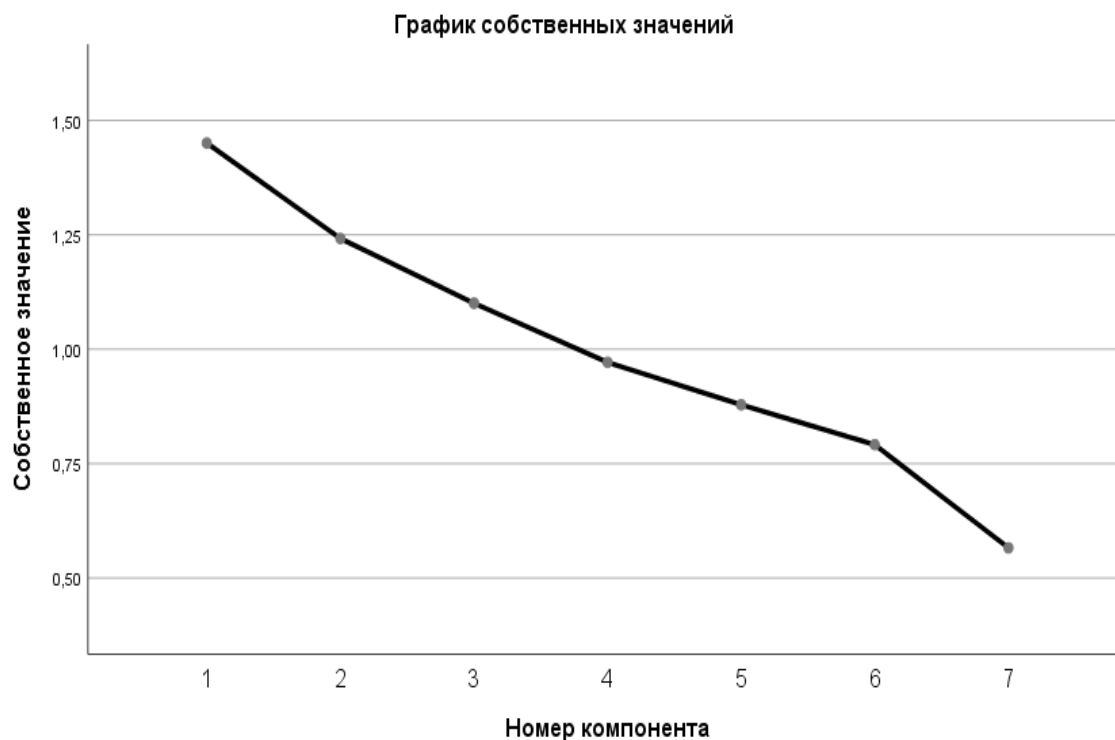


Рисунок Б.1 – График собственных значений

Таблица Б.13 – Повернутая матрица компонентов^{а,б}

	Компонент		
	1	2	3
замкн_общит	,514	,245	,194
Эмоц_неуст_ус т	,816	-,067	-,159
Подч_домин	-,159	,838	-,053

Сдерж_экспрес с	,301	,680	,021
Увер_трев	-,422	,010	,449
Рефлекс	,288	-,018	,747
Эмпат	-,164	-,008	,635

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.^{a,b}

a. Вращение сошлось за 7 итераций.

b. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых фазы = 3.

Таблица Б.14 – Объясненная совокупная дисперсия^a

Компонент	Ротация суммы квадратов нагрузок		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	1,334	19,057	19,057
2	1,230	17,565	36,623
3	1,230	17,565	54,188

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

a. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых фазы = 3.

Таблица Б.15 – Матрица преобразований компонент^a

Компонент	1	2	3
1	,817	,483	-,317
2	-,027	,579	,815
3	,577	-,657	,486

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.^a

a. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых фазы = 3.

7. Факторный анализ по переменным профессионально-личностного компонента профессионального становления (фаза освоения деятельности)

Таблица Б.16 – КМО и критерий Бартлетта^a

Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО).		,567
Критерий сферичности Бартлетта	Примерная Хи-квадрат	176,069
	ст.св.	21
	Значимость	,000

a. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых фазы = 2.

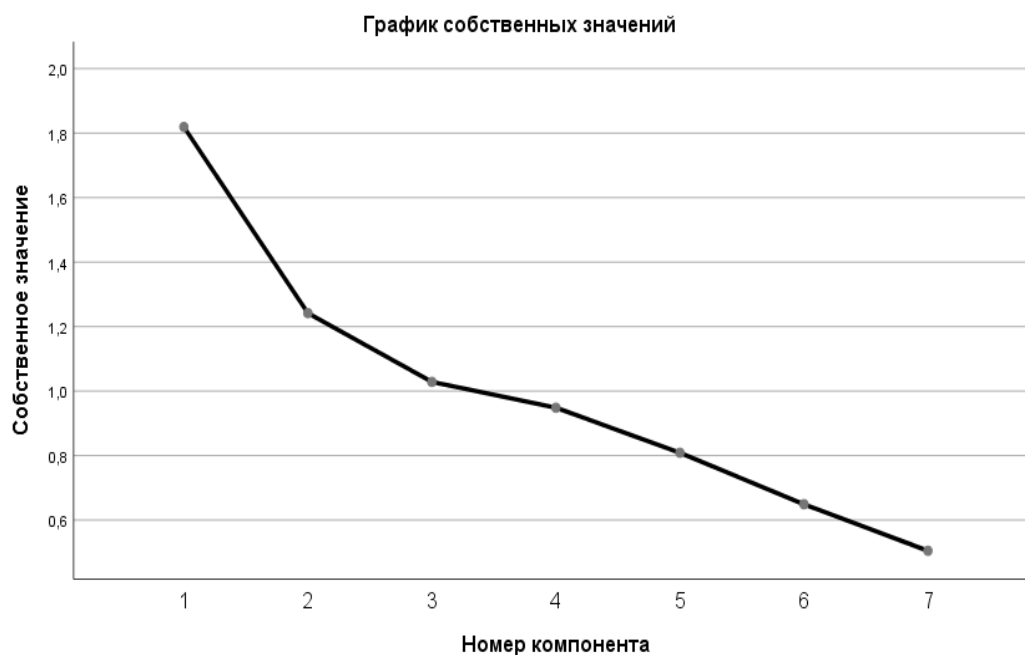


Рисунок Б.2 – График собственных значений

Таблица Б.17 – Повернутая матрица компонентов^{a,b}

	Компонент		
	1	2	3
замкн_общит	,689	-,093	,188
Эмоц_неуст_уст	-,003	-,839	,192
Подч_домин	,700	,161	-,245
Сдерж_экспресс	,719	-,213	,047
Увер_трев	-,283	,718	,244
Рефлекс	,048	,405	,323
Эмпат	,019	,043	,873

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.^{a,b}

a. Вращение сошлось за 5 итераций.

b. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых фазы = 2.

Таблица Б.18 – Объясненная совокупная дисперсия^a

Компонент	Ротация суммы квадратов нагрузок		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	1,563	22,330	22,330
2	1,465	20,928	43,258
3	1,061	15,161	58,420

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

a. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых фазы = 2.

Таблица Б.19 – Матрица преобразований компонент^а

Компонент	1	2	3
1	,748	-,648	-,143
2	,659	,698	,279
3	-,081	-,303	,950

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.^а

а. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых фазы = 2.

8. Факторный анализ по переменным профессионально-личностного компонента профессионального становления (фаза готовности к деятельности)

Таблица Б.20 – КМО и критерий Бартлетта^а

Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО).		,459
Критерий сферичности Бартлетта	Примерная Хи-квадрат	61,896
	ст.св.	21
	Значимость	,000
а. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых фазы = 3.		

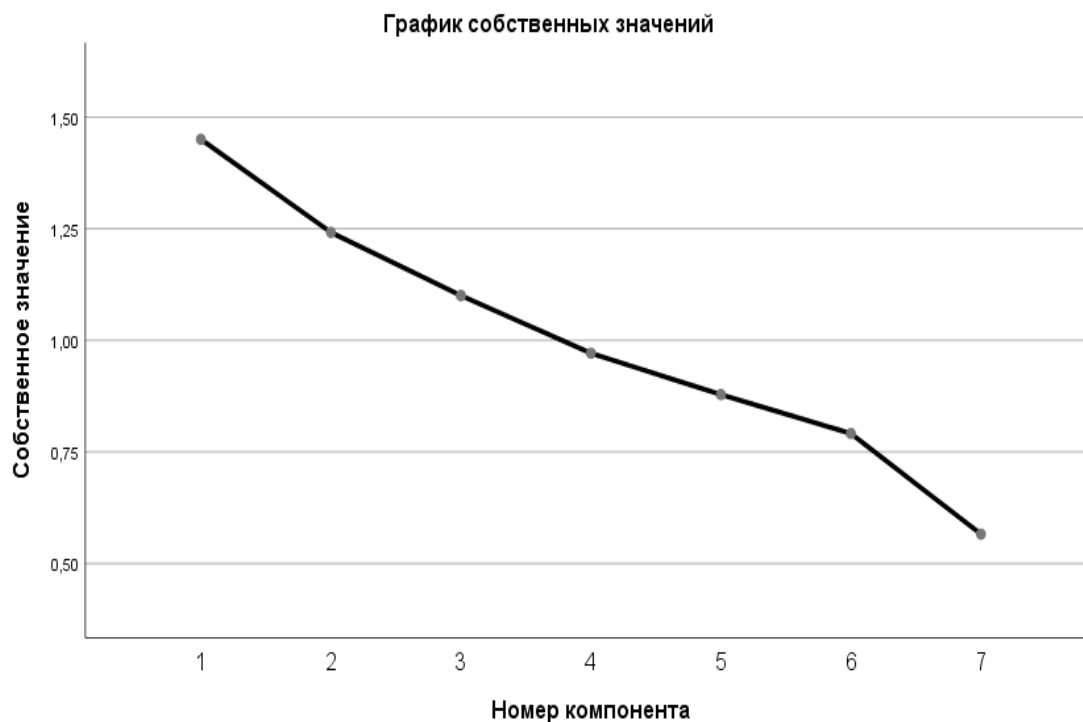


Рисунок Б.3 – График собственных значений

Таблица Б.21 – Повернутая матрица компонентов^{a,b}

	Компонент		
	1	2	3
замкн_общит	,514	,245	,194
Эмоц_неуст_уст	,816	-,067	-,159
Подч_домин	-,159	,838	-,053
Сдерж_экспресс	,301	,680	,021
Увер_трев	-,422	,010	,449
Рефлекс	,288	-,018	,747
Эмпат	-,164	-,008	,635

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.^{a,b}

a. Вращение сошлось за 7 итераций.

b. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых фазы = 3.

Таблица Б.22 – Объясненная совокупная дисперсия^a

Компонент	Ротация суммы квадратов нагрузок		Суммарный %
	Всего	% дисперсии	
1	1,334	19,057	19,057
2	1,230	17,565	36,623
3	1,230	17,565	54,188

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

a. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых фазы = 3.

Таблица Б.23 – Матрица преобразований компонентов^a

Компонент	1	2	3
1	,817	,483	-,317
2	-,027	,579	,815
3	,577	-,657	,486

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.^a

a. В фазе анализа используются только наблюдения, для которых фазы = 3.

**Динамика показателей эмпатических способностей,
рефлексивности и психологического благополучия
на стадии профессиональной подготовки**

Одномерный анализ дисперсии (зависимая переменная - Эмпатия)

Таблица В.1 – Критерии межгрупповых эффектов

Источник	Сумма квадратов типа III	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.	Частичная эта- квадрат
Скорректированная модель	68,214 ^a	2	34,107	1,756	,173	,004
Свободный член	408290,641	1	408290,641	21020,224	,000	,963
фазы	68,214	2	34,107	1,756	,173	,004
Ошибка	15791,473	813	19,424			
Всего	435828,000	816				
Скорректированный итог	15859,686	815				

a. R-квадрат = ,004 (Скорректированный R-квадрат = ,002)

Таблица В.2 – Оцененные маргинальные средние

фазы	Среднее значение	Стандартная Ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	22,446	,274	21,907	22,984
2,00	23,036	,242	22,561	23,512
3,00	22,449	,293	21,875	23,024

Таблица В.3 – Апостериорные тесты: Множественные сравнения

	(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартн ая Ошибка	Знач.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Шеффе	1,00	2,00	-,5905	,36602	,273	-1,4881	,3070
		3,00	-,0036	,40106	1,000	-,9871	,9799
	2,00	1,00	,5905	,36602	,273	-,3070	1,4881
		3,00	,5869	,37980	,304	-,3445	1,5183
	3,00	1,00	,0036	,40106	1,000	-,9799	,9871
		2,00	-,5869	,37980	,304	-1,5183	,3445

Основаны на наблюдаемых средних.
Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 19,424.

Таблица В.4 – Однородные подмножества (Эмпатия)

	фазы	N	Поднабор
			1
Шеффе ^{a,b,c}	1,00	258	22,4457
	3,00	227	22,4493
	2,00	331	23,0363
	Знач.		,304
Уоллер-Дункан ^{ab,d}	1,00	258	
	3,00	227	
	2,00	331	

Выводятся средние для групп в однородных поднаборах.

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 19,424.

a. Использует размер образца гармонического среднего = 265,430.

b. Неодинаковые размеры групп. Используется среднее гармоническое размеров групп. Уровни ошибки типа I не гарантированы.

c. Альфа = ,05.

d. Не существует однородных поднаборов для отношения серьезности ошибок Тип I/Тип II = 100.

Одномерный анализ дисперсии (Зависимая переменная - Рефлексивность)

Таблица В.5 – Межгрупповые факторы

		N
фазы	1,00	258
	2,00	330
	3,00	227

Таблица В.6 – Описательные статистики

фазы	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
1,00	4,4729	1,76467	258
2,00	4,7061	1,86023	330
3,00	4,6035	2,05060	227
Всего	4,6037	1,88652	815

Таблица В.7 – Критерий равенства дисперсий ошибок Ливиня^a

F	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
4,958	2	812	,007

Проверяет нулевую гипотезу, что дисперсия ошибок зависимой переменной одинакова по группам.

a. Структура: Свободный член + фазы

Таблица В.8 – Критерий межгрупповых эффектов

Источник	Сумма квадратов типа III	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.	Частичн ая эта- квадрат
Скорректированная модель	7,874 ^a	2	3,937	1,106	,331	,003
Свободный член	16793,090	1	16793,090	4719,780	,000	,853
фазы	7,874	2	3,937	1,106	,331	,003
Ошибка	2889,115	812	3,558			
Всего	20170,000	815				
Скорректированный итог	2896,989	814				

a. R-квадрат = ,003 (Скорректированный R-квадрат = ,000)

Таблица В.9 – Оцененные маргинальные средние

фазы	Среднее значение	Стандартная Ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	4,473	,117	4,242	4,703
2,00	4,706	,104	4,502	4,910
3,00	4,604	,125	4,358	4,849

Таблица В.10 – Апостериорные тесты: Множественные сравнения

	(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная Ошибка	Знач.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Шеффе	1,00	2,00	-,2332	,15676	,331	-,6176	,1512
		3,00	-,1307	,17165	,749	-,5516	,2903
	2,00	1,00	,2332	,15676	,331	-,1512	,6176
		3,00	,1025	,16265	,820	-,2963	,5014
	3,00	1,00	,1307	,17165	,749	-,2903	,5516
		2,00	-,1025	,16265	,820	-,5014	,2963

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 3,558.

Таблица В.11 – Однородные подмножества (Рефлексивность)

	фазы	N	Поднабор
			1
Шеффе ^{a,b,c}	1,00	258	4,4729
	3,00	227	4,6035
	2,00	330	4,7061
	Знач.		,363
Уоллер-Дункан ^{a,b,d}	1,00	258	
	3,00	227	
	2,00	330	

Выводятся средние для групп в однородных поднаборах.

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 3,558.

- a. Использует размер образца гармонического среднего = 265,215.
 b. Неодинаковые размеры групп. Используется среднее гармоническое размеров групп. Уровни ошибки типа I не гарантированы.
 c. Альфа = ,05.
 d. Не существует однородных поднаборов для отношения серьезности ошибок Тип I/Тип II = 100.

Одномерный анализ дисперсии (зависимая переменная - Положительные отношения с другими)

Таблица В.12 – Критерии межгрупповых эффектов

Межгрупповые факторы		
		N
фазы	1,00	258
	2,00	331
	3,00	227

Таблица В.13 – Описательные статистики

фазы	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
1,00	5,0039	1,79818	258
2,00	4,6979	1,71428	331
3,00	4,6167	1,75950	227
Всего	4,7721	1,75897	816

Таблица В.14 – Критерий равенства дисперсий ошибок Ливиня^a

F	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
,664	2	813	,515

Проверяет нулевую гипотезу, что дисперсия ошибок зависимой переменной одинакова по группам.

- a. Структура: Свободный член + фазы

Таблица В.15 – Критерий межгрупповых эффектов

Источник	Сумма квадратов типа III	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.	Частичная эта-квадрат
Скорректированная модель	21,162 ^a	2	10,581	3,440	,033	,008
Свободный член	18139,459	1	18139,459	5897,911	,000	,879
фазы	21,162	2	10,581	3,440	,033	,008
Ошибка	2500,441	813	3,076			
Всего	21104,000	816				
Скорректированный итог	2521,603	815				

- a. R-квадрат = ,008 (Скорректированный R-квадрат = ,006)

Таблица В.16 – Оцененные маргинальные средние

фазы	Среднее значение	Стандартная Ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	5,004	,109	4,790	5,218
2,00	4,698	,096	4,509	4,887
3,00	4,617	,116	4,388	4,845

Таблица В.17 – Апостериорные тесты: Множественные сравнения

	(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная Ошибка	Знач.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Шеффе	1,00	2,00	,3060	,14565	,111	-,0512	,6632
		3,00	,3871	,15959	,053	-,0042	,7785
	2,00	1,00	-,3060	,14565	,111	-,6632	,0512
		3,00	,0811	,15113	,866	-,2895	,4518
	3,00	1,00	-,3871	,15959	,053	-,7785	,0042
		2,00	-,0811	,15113	,866	-,4518	,2895

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 3,076.

Таблица В.18 – Однородные подмножества (Позитивные_отношения)

	фазы	N	Поднабор	
			1	2
Шеффе ^{a,b,c}	3,00	227	4,6167	
	2,00	331	4,6979	4,6979
	1,00	258		5,0039
	Знач.		,868	,133
Уоллер-Дункан ^{a,b,d}	3,00	227	4,6167	
	2,00	331	4,6979	4,6979
	1,00	258		5,0039

Выводятся средние для групп в однородных поднаборах.

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 3,076.

a. Использует размер образца гармонического среднего = 265,430.

b. Неодинаковые размеры групп. Используется среднее гармоническое размеров групп. Уровни ошибки типа I не гарантированы.

c. Альфа = ,05.

d. Отношение серьезности ошибок Тип I/Тип II = 100.

Одномерный анализ дисперсии (Зависимая переменная - Автономия)

Таблица В.19 – Межгрупповые факторы

		N
фазы	1,00	258
	2,00	331
	3,00	227

Таблица В.20 – Описательные статистики

фазы	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
1,00	5,7713	2,15499	258
2,00	5,9215	2,38934	331
3,00	5,8414	2,40969	227
Всего	5,8517	2,32169	816

Таблица В.21 – Критерий равенства дисперсий ошибок Ливиня^a

F	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
2,923	2	813	,054

Проверяет нулевую гипотезу, что дисперсия ошибок зависимой переменной одинакова по группам.

а. Структура: Свободный член + фазы

Таблица В.22 – Критерий межгрупповых эффектов

Источник	Сумма квадратов типа III	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.	Частичная эта-квадрат
Скорректированная модель	3,301 ^a	2	1,651	,306	,737	,001
Свободный член	27201,948	1	27201,948	5037,907	,000	,861
фазы	3,301	2	1,651	,306	,737	,001
Ошибка	4389,756	813	5,399			
Всего	32335,000	816				
Скорректированный итог	4393,058	815				

а. R-квадрат = ,001 (Скорректированный R-квадрат = -,002)

Таблица В.23 – Оцененные маргинальные средние

фазы	Среднее значение	Стандартная Ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	5,771	,145	5,487	6,055
2,00	5,921	,128	5,671	6,172
3,00	5,841	,154	5,539	6,144

Таблица В.24 – Апостериорные тесты: Множественные сравнения

	(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная Ошибка	Знач.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Шеффе	1,00	2,00	-,1501	,19298	,739	-,6234	,3231
		3,00	-,0701	,21146	,947	-,5886	,4485
	2,00	1,00	,1501	,19298	,739	-,3231	,6234
		3,00	,0800	,20025	,923	-,4110	,5711
	3,00	1,00	,0701	,21146	,947	-,4485	,5886
		2,00	-,0800	,20025	,923	-,5711	,4110

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 5,399.

Таблица В.25 – Однородные подмножества (Рефлексивность)

	фазы	N	Поднабор
			1
Шеффе ^{a,b,c}	1,00	258	5,7713
	3,00	227	5,8414
	2,00	331	5,9215
	Знач.		,758
Уоллер-Дункан ^{ab,d}	1,00	258	
	3,00	227	
	2,00	331	

Выводятся средние для групп в однородных поднаборах.

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 5,399.

a. Использует размер образца гармонического среднего = 265,430.

b. Неодинаковые размеры групп. Используется среднее гармоническое размеров групп. Уровни ошибки типа I не гарантированы.

c. Альфа = ,05.

d. Не существует однородных поднаборов для отношения серьезности ошибок Тип I/Тип II = 100.

Одномерный анализ дисперсии (Зависимая переменная - Управление средой)

Таблица В.26 – Межгрупповые факторы

		N
фазы	1,00	258
	2,00	331
	3,00	227

Таблица В.27 – Описательные статистики

фазы	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
1,00	4,0194	1,62052	258
2,00	3,9547	1,62212	331
3,00	3,9383	1,67376	227
Всего	3,9706	1,63448	816

Таблица В.28 – Критерий равенства дисперсий ошибок Ливиня^a

F	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
1,612	2	813	,200

Проверяет нулевую гипотезу, что дисперсия ошибок зависимой переменной одинакова по группам.

a. Структура: Свободный член + фазы

Таблица В.29 – Критерий межгрупповых эффектов

Источник	Сумма квадратов типа III	ст. св.	Средний квадрат	F	Знач.	Частичная эта-квадрат
Скорректированная модель	,934 ^a	2	,467	,174	,840	,000
Свободный член	12555,294	1	12555,294	4690,150	,000	,852
фазы	,934	2	,467	,174	,840	,000
Ошибка	2176,360	813	2,677			
Всего	15042,000	816				
Скорректированный итог	2177,294	815				

a. R-квадрат = ,000 (Скорректированный R-квадрат = -,002)

Таблица В.30 – Оцененные маргинальные средние

фазы	Среднее значение	Стандартная Ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	4,019	,102	3,819	4,219
2,00	3,955	,090	3,778	4,131
3,00	3,938	,109	3,725	4,151

Таблица В.31 – Апостериорные тесты: Множественные сравнения

	(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная Ошибка	Знач.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Шеффе	1,00	2,00	,0647	,13588	,893	-,2685	,3979
		3,00	,0811	,14889	,862	-,2841	,4462
	2,00	1,00	-,0647	,13588	,893	-,3979	,2685
		3,00	,0164	,14100	,993	-,3294	,3621
	3,00	1,00	-,0811	,14889	,862	-,4462	,2841
		2,00	-,0164	,14100	,993	-,3621	,3294

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 2,677.

Таблица В.32 – Однородные подмножества (Управление средой)

	фазы	N	Поднабор
			1
Шеффе ^{a,b,c}	3,00	227	3,9383
	2,00	331	3,9547
	1,00	258	4,0194
	Знач.		,850
Уоллер-Дункан ^{ab,d}	3,00	227	
	2,00	331	
	1,00	258	

Выводятся средние для групп в однородных поднаборах.

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 2,677.

- a. Использует размер образца гармонического среднего = 265,430.
 b. Неодинаковые размеры групп. Используется среднее гармоническое размеров групп. Уровни ошибки типа I не гарантированы.
 c. Альфа = ,05.
 d. Не существует однородных поднаборов для отношения серьезности ошибок
 Тип I/Тип II = 100.

Одномерный анализ дисперсии (Зависимая переменная - Личностный рост)

Таблица В.33 – Межгрупповые факторы

		N
фазы	1,00	258
	2,00	331
	3,00	227

Таблица В.34 – Описательные статистики

фазы	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
1,00	6,0581	1,56584	258
2,00	6,3021	1,44996	331
3,00	6,1938	1,39765	227
Всего	6,1949	1,47537	816

Таблица В.35 – Критерий равенства дисперсий ошибок Ливиня^a

F	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
,880	2	813	,415

Проверяет нулевую гипотезу, что дисперсия ошибок зависимой переменной одинакова по группам.

- a. Структура: Свободный член + фазы

Таблица В.36 – Критерий межгрупповых эффектов

Источник	Сумма квадратов типа III	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.	Частичная эта-квадрат
Скорректированная модель	8,631 ^a	2	4,315	1,987	,138	,005
Свободный член	30458,490	1	30458,490	14026,806	,000	,945
фазы	8,631	2	4,315	1,987	,138	,005
Ошибка	1765,388	813	2,171			
Всего	33089,000	816				
Скорректированный итог	1774,018	815				

- a. R-квадрат = ,005 (Скорректированный R-квадрат = ,002)

Таблица В.37 – Оцененные маргинальные средние

фазы	Среднее значение	Стандартная Ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	6,058	,092	5,878	6,238
2,00	6,302	,081	6,143	6,461
3,00	6,194	,098	6,002	6,386

Таблица В.38 – Апостериорные тесты: Множественные сравнения

	(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная Ошибка	Знач.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Шеффе	1,00	2,00	-,2440	,12238	,138	-,5441	,0561
		3,00	-,1357	,13410	,600	-,4645	,1932
	2,00	1,00	,2440	,12238	,138	-,0561	,5441
		3,00	,1083	,12699	,695	-,2031	,4197
	3,00	1,00	,1357	,13410	,600	-,1932	,4645
		2,00	-,1083	,12699	,695	-,4197	,2031

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 2,171.

Таблица В.39 – Однородные подмножества (Личностный_рост)

	фазы	N	Поднабор
			1
Шеффе ^{a,b,c}	1,00	258	6,0581
	3,00	227	6,1938
	2,00	331	6,3021
	Знач.		,163
Уоллер-Дункан ^{a,b,d}	1,00	258	
	3,00	227	
	2,00	331	

Выводятся средние для групп в однородных поднаборах.

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 2,171.

a. Использует размер образца гармонического среднего = 265,430.

b. Неодинаковые размеры групп. Используется среднее гармоническое размеров групп. Уровни ошибки типа I не гарантированы.

c. Альфа = ,05.

d. Не существует однородных поднаборов для отношения серьезности ошибок

Тип I/Тип II = 100.

Одномерный анализ дисперсии (Зависимая переменная - Цели в жизни)

Таблица В.40 – Межгрупповые факторы

		N
фазы	1,00	258
	2,00	331
	3,00	227

Таблица В.41 – Описательные статистики

фазы	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
1,00	5,0310	1,70117	258
2,00	5,0604	1,70808	331
3,00	5,2599	1,39478	227
Всего	5,1066	1,62561	816

Таблица В.42 – Критерий равенства дисперсий ошибок Ливиня^a

F	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
4,923	2	813	,007

Проверяет нулевую гипотезу, что дисперсия ошибок зависимой переменной одинакова по группам.

а. Структура: Свободный член + фазы

Таблица В.43 – Критерий межгрупповых эффектов

Источник	Сумма квадратов типа III	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.	Частичная эта-квadrat
Скорректированная модель	7,516 ^a	2	3,758	1,423	,241	,003
Свободный член	20850,762	1	20850,762	7898,425	,000	,907
фазы	7,516	2	3,758	1,423	,241	,003
Ошибка	2146,209	813	2,640			
Всего	23433,000	816				
Скорректированный итог	2153,724	815				

а. R-квadrat = ,003 (Скорректированный R-квadrat = ,001)

Таблица В.44 – Оцененные маргинальные средние

фазы	Среднее значение	Стандартная Ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	5,031	,101	4,832	5,230
2,00	5,060	,089	4,885	5,236
3,00	5,260	,108	5,048	5,472

Таблица В.45 – Апостериорные тесты: Множественные сравнения

	(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная Ошибка	Знач.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Шеффе	1,00	2,00	-,0294	,13493	,977	-,3603	,3015
		3,00	-,2289	,14786	,302	-,5915	,1337
	2,00	1,00	,0294	,13493	,977	-,3015	,3603
		3,00	-,1995	,14002	,363	-,5428	,1439
	3,00	1,00	,2289	,14786	,302	-,1337	,5915
		2,00	,1995	,14002	,363	-,1439	,5428

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 2,640.

Таблица В.46 – Однородные подмножества (Цели в жизни)

	фазы	N	Поднабор
			1
Шеффе ^{a,b,c}	1,00	258	5,0310
	2,00	331	5,0604
	3,00	227	5,2599
	Знач.		,268
Уоллер-Дункан ^{a,b,d}	1,00	258	
	2,00	331	
	3,00	227	

Выводятся средние для групп в однородных поднаборах.

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 2,640.

a. Использует размер образца гармонического среднего = 265,430.

b. Неодинаковые размеры групп. Используется среднее гармоническое размеров групп. Уровни ошибки типа I не гарантированы.

c. Альфа = ,05.

d. Не существует однородных поднаборов для отношения серьезности ошибок
Тип I/Тип II = 100.

Одномерный анализ дисперсии (Зависимая переменная - Самопринятие)

Таблица В.47 – Межгрупповые факторы

		N
фазы	1,00	258
	2,00	331
	3,00	227

Таблица В.48 – Описательные статистики

фазы	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
1,00	5,1395	1,88479	258
2,00	5,3142	1,90956	331
3,00	5,4934	1,52667	227
Всего	5,3088	1,80598	816

Таблица В.49 – Критерий равенства дисперсий ошибок Ливиня^а

F	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
10,019	2	813	,000

Проверяет нулевую гипотезу, что дисперсия ошибок зависимой переменной одинакова по группам.

а. Структура: Свободный член + фазы

Таблица В.50 – Критерий межгрупповых эффектов

Источник	Сумма квадратов типа III	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.	Частичная эта-квадрат
Скорректированная модель	15,136 ^а	2	7,568	2,328	,098	,006
Свободный член	22500,598	1	22500,598	6921,191	,000	,895
фазы	15,136	2	7,568	2,328	,098	,006
Ошибка	2643,040	813	3,251			
Всего	25656,000	816				
Скорректированный итог	2658,176	815				

а. R-квадрат = ,006 (Скорректированный R-квадрат = ,003)

Таблица В.51 – Оцененные маргинальные средние

фазы	Среднее значение	Стандартная Ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	5,140	,112	4,919	5,360
2,00	5,314	,099	5,120	5,509
3,00	5,493	,120	5,258	5,728

Таблица В.52 – Апостериорные тесты: Множественные сравнения

	(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная Ошибка	Знач.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Шеффе	1,00	2,00	-,1747	,14974	,507	-,5419	,1925
		3,00	-,3539	,16408	,098	-,7562	,0485
	2,00	1,00	,1747	,14974	,507	-,1925	,5419
		3,00	-,1792	,15538	,515	-,5602	,2018
	3,00	1,00	,3539	,16408	,098	-,0485	,7562
		2,00	,1792	,15538	,515	-,2018	,5602

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 3,251.

Таблица В.53 – Однородные подмножества (Самопринятие)

	фазы	N	Поднабор
			1
Шеффе ^{a,b,c}	1,00	258	5,1395
	2,00	331	5,3142
	3,00	227	5,4934
	Знач.		,078
Уоллер-Дункан ^{a,b,d}	1,00	258	
	2,00	331	
	3,00	227	

Выводятся средние для групп в однородных поднаборах.

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 3,251.

a. Использует размер образца гармонического среднего = 265,430.

b. Неодинаковые размеры групп. Используется среднее гармоническое размеров групп. Уровни ошибки типа I не гарантированы.

c. Альфа = ,05.

d. Не существует однородных поднаборов для отношения серьезности ошибок Тип I/Тип II = 100.

Одномерный анализ дисперсии (Зависимая переменная - Психологическое благополучие)

Таблица В.54 – Межгрупповые факторы

		N
фазы	1,00	258
	2,00	331
	3,00	227

Таблица В.55 – Описательные статистики

фазы	Среднее значение	Стандартная отклонения	N
1,00	5,0581	1,65053	258
2,00	5,0755	1,69948	331
3,00	5,1278	1,54475	227
Всего	5,0846	1,64043	816

Таблица В.56 – Критерий равенства дисперсий ошибок Ливиня^a

F	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
3,096	2	813	,046

Проверяет нулевую гипотезу, что дисперсия ошибок зависимой переменной одинакова по группам.

a. Структура: Свободный член + фазы

Таблица В.57 – Критерий межгрупповых эффектов

Источник	Сумма квадратов типа III	ст. св.	Средний квадрат	F	Знач.	Частичная эта-квадрат
Скорректированная модель	,631 ^a	2	,315	,117	,890	,000
Свободный член	20607,209	1	20607,209	7641,229	,000	,904
фазы	,631	2	,315	,117	,890	,000
Ошибка	2192,535	813	2,697			
Всего	23289,000	816				
Скорректированный итог	2193,165	815				

a. R-квадрат = ,000 (Скорректированный R-квадрат = -,002)

Таблица В.58 – Оцененные маргинальные средние

фазы	Среднее значение	Стандартная Ошибка	95% доверительный интервал	
			Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	5,058	,102	4,857	5,259
2,00	5,076	,090	4,898	5,253
3,00	5,128	,109	4,914	5,342

Таблица В.59 – Апостериорные тесты: Множественные сравнения

	(I) фазы	(J) фазы	Средняя разность (I-J)	Стандартная Ошибка	Знач.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Шеффе	1,00	2,00	-,0174	,13638	,992	-,3518	,3171
		3,00	-,0696	,14944	,897	-,4361	,2969
	2,00	1,00	,0174	,13638	,992	-,3171	,3518
		3,00	-,0522	,14152	,934	-,3993	,2948
	3,00	1,00	,0696	,14944	,897	-,2969	,4361
		2,00	,0522	,14152	,934	-,2948	,3993

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 2,697.

Таблица В.60 – Однородные подмножества (Психологическое_благополучие)

	фазы	N	Поднабор
			1
Шеффе ^{a,b,c}	1,00	258	5,0581
	2,00	331	5,0755
	3,00	227	5,1278
	Знач.		,888
Уоллер-Дункан ^{a,b,d}	1,00	258	
	2,00	331	
	3,00	227	

Выводятся средние для групп в однородных поднаборах.

Основаны на наблюдаемых средних.

Погрешность - Средний квадрат(Ошибка) = 2,697.

a. Использует размер образца гармонического среднего = 265,430.

b. Неодинаковые размеры групп. Используется среднее гармоническое размеров групп. Уровни ошибки типа I не гарантированы.

c. Альфа = ,05.

d. Не существует однородных поднаборов для отношения серьезности ошибок Тип I/Тип II = 100.

Таблицы сопряженности частот встречаемости уровней психологического благополучия при различных уровнях эмпатической тенденции, фаза адаптации (1 курс)

Таблица В.61 – Сводный отчет по наблюдениям

	Респонденты					
	Допустимо		Пропущенные		Всего	
	N	Проценты	N	Проценты	N	Проценты
эмпат * психол благ	258	100,0%	0	0,0%	258	100,0%

Таблица В.62 – Комбинационная таблица: эмпатия и психологическое благополучие

			психологическое благополучие			Всего
			1,00	2,00	3,00	
эмпат_2	1,00	Количество	1 _a	10 _a	0 _a	11
		% в эмпат_2	9,1%	90,9%	0,0%	100,0%
		% в психологическое благополучие	2,9%	4,8%	0,0%	4,3%
	2,00	Количество	14 _a	62 _a	7 _a	83
		% в эмпат_2	16,9%	74,7%	8,4%	100,0%
		% в психол благ	40,0%	29,5%	53,8%	32,2%
	3,00	Количество	19 _a	114 _a	6 _a	139
		% в эмпат_2	13,7%	82,0%	4,3%	100,0%
		% в психол благ	54,3%	54,3%	46,2%	53,9%
	4,00	Количество	1 _a	24 _a	0 _a	25
		% в эмпат_2	4,0%	96,0%	0,0%	100,0%
		% в психол благ	2,9%	11,4%	0,0%	9,7%
Всего		Количество	35	210	13	258
		% в эмпат_2	13,6%	81,4%	5,0%	100,0%
		% в психол благ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Каждый нижний индекс обозначает поднабор категорий психол_благ, у которых пропорции столбцов не отличаются существенно друг от друга на уровне ,05.

Таблица В.63 – Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2- сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	7,614 ^a	6	,268
Отношения правдоподобия	9,712	6	,137
Линейно-линейная связь	,061	1	,805
Количество допустимых наблюдений	258		

a. Для числа ячеек 5 (41,7%) предполагается значение, меньше 5. Минимальное предполагаемое число равно ,55.

Таблица В.64 – Симметричные меры

		Значение	Примерная Знач.
Номинал/номинал	Фи	,172	,268
	V Крамера	,121	,268
	Коэффициент сопряженности	,169	,268
Количество допустимых наблюдений		258	

Таблицы сопряженности частот встречаемости уровней психологического благополучия при различных уровнях эмпатической тенденции, фаза освоения деятельности (2-3 курсы)

Таблица В.65 – Сводный отчет по наблюдениям

	Респонденты					
	Допустимо		Пропущенные		Всего	
	N	Проценты	N	Проценты	N	Проценты
эмпат * психол_благ	331	100,0%	0	0,0%	331	100,0%

Таблица В.66 – Комбинационная таблица: эмпатия и психологическое благополучие

			психол_благ			Всего
			1,00	2,00	3,00	
эмпатия	1,00	Количество	7 _a	16 _a	1 _a	24
		% в эмпат_2	29,2%	66,7%	4,2%	100,0%
		% в психол_благ	12,5%	6,1%	7,1%	7,3%
	2,00	Количество	15 _a	60 _a	4 _a	79
		% в эмпат_2	19,0%	75,9%	5,1%	100,0%
		% в психол_благ	26,8%	23,0%	28,6%	23,9%
	3,00	Количество	29 _a	176 _a	9 _a	214
		% в эмпат_2	13,6%	82,2%	4,2%	100,0%
		% в психол_благ	51,8%	67,4%	64,3%	64,7%
	4,00	Количество	5 _a	9 _a	0 _a	14
		% в эмпат_2	35,7%	64,3%	0,0%	100,0%
		% в психол_благ	8,9%	3,4%	0,0%	4,2%

Всего	Количество	56	261	14	331
	% в эмпат_2	16,9%	78,9%	4,2%	100,0%
	% в психол_благ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Каждый нижний индекс обозначает поднабор категорий психол_благ, у которых пропорции столбцов не отличаются существенно друг от друга на уровне ,05.					

Таблица В.67 – Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	8,633 ^a	6	,195
Отношения правдоподобия	8,266	6	,219
Линейно-линейная связь	,455	1	,500
Количество допустимых наблюдений	331		
а. Для числа ячеек 5 (41,7%) предполагается значение, меньше 5. Минимальное предполагаемое число равно ,59.			

Таблица В.68 – Симметричные меры

		Значение	Примерная Знач.
Номинал/номинал	Фи	,161	,195
	V Крамера	,114	,195
	Коэффициент сопряженности	,159	,195
Количество допустимых наблюдений		331	

Таблицы сопряженности частот встречаемости уровней психологического благополучия при различных уровнях эмпатической тенденции, фаза готовности к деятельности (4 курс)

Таблица В.69 – Сводный отчет по наблюдениям

	Респонденты					
	Допустимо		Пропущенные		Всего	
	N	Проценты	N	Проценты	N	Проценты
эмпат_2 * психол_благ	227	100,0%	0	0,0%	227	100,0%

Таблица В.70 – Комбинационная таблица: эмпатия и психологическое благополучие

			психол_благ			Всего
			1,00	2,00	3,00	
эмпатия	1,00	Количество	2 _a	16 _a	2 _a	20
		% в эмпат_2	10,0%	80,0%	10,0%	100,0%
		% в психол_благ	8,0%	8,4%	18,2%	8,8%
	2,00	Количество	6 _a	46 _a	1 _a	53
		% в эмпат_2	11,3%	86,8%	1,9%	100,0%

		% в психол благ	24,0%	24,1%	9,1%	23,3%
3,00	Количество	14 _a	112 _a	7 _a	133	
	% в эмпат 2	10,5%	84,2%	5,3%	100,0%	
	% в психол благ	56,0%	58,6%	63,6%	58,6%	
4,00	Количество	3 _a	17 _a	1 _a	21	
	% в эмпат 2	14,3%	81,0%	4,8%	100,0%	
	% в психол благ	12,0%	8,9%	9,1%	9,3%	
Всего	Количество	25	191	11	227	
	% в эмпат 2	11,0%	84,1%	4,8%	100,0%	
	% в психол благ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Каждый нижний индекс обозначает поднабор категорий психол благ, у которых пропорции столбцов не отличаются существенно друг от друга на уровне ,05.

Таблица В.71 – Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	2,469 ^a	6	,872
Отношения правдоподобия	2,483	6	,870
Линейно-линейная связь	,102	1	,750
Количество допустимых наблюдений	227		

а. Для числа ячеек 5 (41,7%) предполагается значение, меньше 5. Минимальное предполагаемое число равно ,97.

Таблица В.72 – Симметричные меры

		Значение	Примерная Знач.
Номинал/номинал	Фи	,104	,872
	V Крамера	,074	,872
	Коэффициент сопряженности	,104	,872
Количество допустимых наблюдений		227	

Таблицы сопряженности частот встречаемости уровней психологического благополучия при различных уровнях рефлексивности, фаза адаптации (1 курс)

Таблица В.73 – Сводный отчет по наблюдениям

	Респонденты					
	Допустимо		Пропущенные		Всего	
	N	Проценты	N	Проценты	N	Проценты
рефлексия * психол благ	258	100,0%	0	0,0%	258	100,0%

Таблица В.74 – Комбинационная таблица: рефлексия и психологическое благополучие

			психол_благ			Всего
			1,00	2,00	3,00	
рефлексия	1,00	Количество	13 _а	63 _а	2 _а	78
		% в рефлексия	16,7%	80,8%	2,6%	100,0%
		% в психол_благ	37,1%	30,0%	15,4%	30,2%
	2,00	Количество	21 _а	140 _а	11 _а	172
		% в рефлексия	12,2%	81,4%	6,4%	100,0%
		% в психол_благ	60,0%	66,7%	84,6%	66,7%
	3,00	Количество	1 _а	7 _а	0 _а	8
		% в рефлексия	12,5%	87,5%	0,0%	100,0%
		% в психол_благ	2,9%	3,3%	0,0%	3,1%
Всего		Количество	35	210	13	258
		% в рефлексия	13,6%	81,4%	5,0%	100,0%
		% в психол_благ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Каждый нижний индекс обозначает поднабор категорий психол_благ, у которых пропорции столбцов не отличаются существенно друг от друга на уровне ,05.

Таблица В.75 – Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	2,813 ^а	4	,590
Отношения правдоподобия	3,346	4	,502
Линейно-линейная связь	1,351	1	,245
Количество допустимых наблюдений	258		

а. Для числа ячеек 3 (33,3%) предполагается значение, меньше 5. Минимальное предполагаемое число равно ,40.

Таблица В.76 – Симметричные меры

		Значение	Примерная Знач.
Номинал/номинал	Фи	,104	,590
	V Крамера	,074	,590
	Коэффициент сопряженности	,104	,590
Количество допустимых наблюдений		258	

Таблицы сопряженности частот встречаемости уровней психологического благополучия при различных уровнях рефлексивности, фаза освоения деятельности (2-3 курсы)

Таблица В.77 – Сводный отчет по наблюдениям

	Респонденты					
	Допустимо		Пропущенные		Всего	
	N	Проценты	N	Проценты	N	Проценты
рефлексия * психол_благ	331	100,0%	0	0,0%	331	100,0%

Таблица В.78 – Комбинационная таблица: рефлексивность и психологическое благополучие

			психол_благ			Всего
			1,00	2,00	3,00	
рефлексия	1,00	Количество	14 _a	59 _a	3 _a	76
		% в рефлексия	18,4%	77,6%	3,9%	100,0%
		% в психол_благ	25,0%	22,6%	21,4%	23,0%
	2,00	Количество	39 _a	189 _a	10 _a	238
		% в рефлексия	16,4%	79,4%	4,2%	100,0%
		% в психол_благ	69,6%	72,4%	71,4%	71,9%
	3,00	Количество	3 _a	13 _a	1 _a	17
		% в рефлексия	17,6%	76,5%	5,9%	100,0%
		% в психол_благ	5,4%	5,0%	7,1%	5,1%
Всего		Количество	56	261	14	331
		% в рефлексия	16,9%	78,9%	4,2%	100,0%
		% в психол_благ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Каждый нижний индекс обозначает поднабор категорий психол_благ, у которых пропорции столбцов не отличаются существенно друг от друга на уровне ,05.

Таблица В.79 – Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	,307 ^a	4	,989
Отношения правдоподобия	,293	4	,990
Линейно-линейная связь	,142	1	,707
Количество допустимых наблюдений	331		

a. Для числа ячеек 3 (33,3%) предполагается значение, меньше 5. Минимальное предполагаемое число равно ,72.

Таблица В.80 – Симметричные меры

		Значение	Примерная Знач.
Номинал/номинал	Фи	,030	,989
	V Крамера	,022	,989
	Коэффициент сопряженности	,030	,989
Количество допустимых наблюдений		331	

Таблицы сопряженности частот встречаемости уровней психологического благополучия при различных уровнях эмпатической тенденции, фаза готовности к деятельности (4 курс)

Таблица В.81 – Сводный отчет по наблюдениям

	Респонденты					
	Допустимо		Пропущенные		Всего	
	N	Проценты	N	Проценты	N	Проценты
рефлексия * психол_благ	227	100,0%	0	0,0%	227	100,0%

Таблица В.82 – Комбинационная таблица: рефлексия и психологическое благополучие

			психол_благ			Всего
			1,00	2,00	3,00	
рефлексия	1,00	Количество	8 _a	57 _a	5 _a	70
		% в рефлексия	11,4%	81,4%	7,1%	100,0%
		% в психол_благ	32,0%	29,8%	45,5%	30,8%
	2,00	Количество	16 _a	123 _a	6 _a	145
		% в рефлексия	11,0%	84,8%	4,1%	100,0%
		% в психол_благ	64,0%	64,4%	54,5%	63,9%
	3,00	Количество	1 _a	11 _a	0 _a	12
		% в рефлексия	8,3%	91,7%	0,0%	100,0%
		% в психол_благ	4,0%	5,8%	0,0%	5,3%
Всего		Количество	25	191	11	227
		% в рефлексия	11,0%	84,1%	4,8%	100,0%
		% в психол_благ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Каждый нижний индекс обозначает поднабор категорий психол_благ, у которых пропорции столбцов не отличаются существенно друг от друга на уровне ,05.

Таблица В.83 – Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	1,733 ^a	4	,785
Отношения правдоподобия	2,230	4	,694
Линейно-линейная связь	,238	1	,626
Количество допустимых наблюдений	227		

a. Для числа ячеек 3 (33,3%) предполагается значение, меньше 5. Минимальное предполагаемое число равно ,58.

Таблица В.84 – Симметричные меры

		Значение	Примерная Знач.
Номинал/номинал	Фи	,087	,785
	V Крамера	,062	,785
	Коэффициент сопряженности	,087	,785
Количество допустимых наблюдений		227	

***Корреляции психологического благополучия
в разных фазах стадии профессиональной подготовки***

Таблица В.85 – Корреляции показателей психологического благополучия, эмпатической тенденции и рефлексивности в адаптационной фазе

		Позит_отн	Автономия	Управл средой	Личн_рост	Цели_в_жиз	Самопринятие	Психол_благ	Баланс_аффекта	Рефлекс	Эмпат
Позит_отн	Корреляция Пирсона	1	,393**	,426**	,408**	,303**	,526**	,705**	-,729**	-,010	-,115
	Знач. (двухсторонняя)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,868	,066
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Автономия	Корреляция Пирсона	,393**	1	,389**	,265**	,301**	,505**	,635**	-,504**	-,036	-,167**
	Знач. (двухсторонняя)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,566	,007
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Управл_средой	Корреляция Пирсона	,426**	,389**	1	,231**	,690**	,620**	,730**	-,672**	-,015	-,009
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,805	,890
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Личн_рост	Корреляция Пирсона	,408**	,265**	,231**	1	,357**	,360**	,535**	-,431**	,089	-,022
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,156	,727
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Цели_в_жиз	Корреляция Пирсона	,303**	,301**	,690**	,357**	1	,604**	,730**	-,533**	,056	,019
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,370	,756
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Самопринятие	Корреляция Пирсона	,526**	,505**	,620**	,360**	,604**	1	,845**	-,724**	-,044	-,058
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,477	,356
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Психол_благ	Корреляция Пирсона	,705**	,635**	,730**	,535**	,730**	,845**	1	-,815**	-,008	-,057
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,896	,364
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
	Корреляция Пирсона	-,729**	-,504**	-,672**	-,431**	-,533**	-,724**	-,815**	1	,023	,121

Баланс_аффекта	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,708	,053
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Рефлексия	Корреляция Пирсона	-,010	-,036	-,015	,089	,056	-,044	-,008	,023	1	,055
	Знач. (двухсторонняя)	,868	,566	,805	,156	,370	,477	,896	,708		,383
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Эмпатия	Корреляция Пирсона	-,115	-,167**	-,009	-,022	,019	-,058	-,057	,121	,055	1
	Знач. (двухсторонняя)	,066	,007	,890	,727	,756	,356	,364	,053	,383	
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258

Таблица В.86 – Корреляции показателей психологического благополучия, эмпатической тенденции и рефлексивности в фазе освоения деятельности

		Позит_отн	Автономия	Управл_средой	Личн_рост	Цели_в_жиз	Самопринятие	Психол_благ	Баланс_аффекта	Рефлекс	Эмпат
Позит_отн	Корреляция Пирсона	1	,256**	,525**	,307**	,300**	,547**	,658**	-,711**	-,078	,093
	Знач. (двухсторонняя)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,157	,092
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Автономия	Корреляция Пирсона	,256**	1	,460**	,305**	,312**	,460**	,648**	-,446**	-,065	,003
	Знач. (двухсторонняя)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,242	,951
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Управл_средой	Корреляция Пирсона	,525**	,460**	1	,350**	,650**	,657**	,786**	-,767**	-,112*	,081
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,042	,143
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Личн_рост	Корреляция Пирсона	,307**	,305**	,350**	1	,445**	,433**	,577**	-,402**	,028	-,005
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,610	,921
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Цели_в_жиз	Корреляция Пирсона	,300**	,312**	,650**	,445**	1	,622**	,712**	-,603**	-,009	,088
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,874	,109
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Самопринятие	Корреляция Пирсона	,547**	,460**	,657**	,433**	,622**	1	,850**	-,795**	-,119*	,054

	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,031	,325
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Психол_благ	Корреляция Пирсона	,658**	,648**	,786**	,577**	,712**	,850**	1	-,820**	-,081	,062
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,140	,259
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Баланс_аффекта	Корреляция Пирсона	-,711**	-,446**	-,767**	-,402**	-,603**	-,795**	-,820**	1	,102	-,066
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,063	,228
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Рефлексия	Корреляция Пирсона	-,078	-,065	-,112*	,028	-,009	-,119*	-,081	,102	1	,041
	Знач. (двухсторонняя)	,157	,242	,042	,610	,874	,031	,140	,063		,452
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Эмпатия	Корреляция Пирсона	,093	,003	,081	-,005	,088	,054	,062	-,066	,041	1
	Знач. (двухсторонняя)	,092	,951	,143	,921	,109	,325	,259	,228	,452	
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331

Таблица В.87 – Корреляции показателей психологического благополучия, эмпатической тенденции и рефлексивности в фазе готовности к деятельности

		Позит_отн	Автономия	Управл_средой	Личн_рост	Цели_в_жиз	Самопринятие	Психол_благ	Баланс_аффекта	Рефлекс	Эмпат
Позит_отн	Корреляция Пирсона	1	,274**	,554**	,205**	,286**	,316**	,611**	-,678**	,063	,034
	Знач. (двухсторонняя)		,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,343	,605
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Автономия	Корреляция Пирсона	,274**	1	,250**	,343**	,314**	,338**	,620**	-,421**	-,041	-,025
	Знач. (двухсторонняя)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,543	,703
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Управл_средой	Корреляция Пирсона	,554**	,250**	1	,149*	,557**	,576**	,718**	-,795**	,004	-,075
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000		,025	,000	,000	,000	,000	,947	,260
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Личн_рост	Корреляция Пирсона	,205**	,343**	,149*	1	,414**	,303**	,540**	-,251**	,086	,068

Регрессионные зависимости между рефлексивностью и переменными мотивационного компонента профессионального становления

1. Фаза адаптации

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Познавательный мотив»

Таблица Г.1 – Введенные/удаленные переменные^а

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^б		Enter
а. Зависимая переменная: Познавательный мотив			
б. Все требуемые переменные введены.			

Таблица Г.2 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,107 ^а	,011	,008	3,10345
а. Предикторы: (константа), Рефлексивность				

Таблица Г.3 – ANOVA^а

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	28,622	1	28,622	2,972	,086 ^б
	Остаток	2465,645	256	9,631		
	Всего	2494,267	257			

а. Зависимая переменная: Познавательный мотив

б. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.4 – Коэффициенты^а

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	6,561	,527		12,442	,000
	Рефлексивность	,189	,110	,107	1,724	,086

а. Зависимая переменная: Познавательный мотив

**Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Состязательный мотив»**

Таблица Г.5 – Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^b		. Enter

a. Зависимая переменная: Состязательный_мотив

b. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.6 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,025 ^a	,001	-,003	2,97084

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.7 – ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	1,386	1	1,386	,157	,692 ^b
	Остаток	2259,424	256	8,826		
	Всего	2260,810	257			

a. Зависимая переменная: Состязательный_мотив

b. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.8 – Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	1,787	,505		3,539	,000
	Рефлексивность	,042	,105	,025	,396	,692

a. Зависимая переменная: Состязательный_мотив

**Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Мотив
достижения успеха (самодвижение через успех)»**

Таблица Г.9 – Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^b		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_достижения_успеха_(самодвижение_через_успех)

b. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.10 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,066 ^a	,004	,000	3,56274

а. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.11 – ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	14,066	1	14,066	1,108	,293 ^b
	Остаток	3249,441	256	12,693		
	Всего	3263,508	257			

а. Зависимая переменная: Мотив_достижения_успеха_(самодвижение_через_успех)

б. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.12 – Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	11,636	,605		19,220	,000
	Рефлексивность	,133	,126	,066	1,053	,293

а. Зависимая переменная: Мотив_достижения_успеха_(самодвижение_через_успех)

***Регрессия переменной «Рефлексивность»
на переменную «Внутренний мотив»***

Таблица Г.13 – Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^b		. Enter

а. Зависимая переменная: Внутренний_мотив

б. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.14 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,115 ^a	,013	,009	3,53016

а. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.15 – ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	43,091	1	43,091	3,458	,064 ^b
	Остаток	3190,288	256	12,462		
	Всего	3233,380	257			

a. Зависимая переменная: Внутренний_мотив

b. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.16 – Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	5,063	,600		8,440	,000
	Рефлексивность	,232	,125	,115	1,860	,064

a. Зависимая переменная: Внутренний_мотив

***Регрессия переменной «Рефлексивность»
на переменную «Мотив значения результата»***

Таблица Г.17 – Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^b		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_значения_результата

b. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.18 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,054 ^a	,003	-,001	2,34441

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.19 – ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	4,057	1	4,057	,738	,391 ^b
	Остаток	1407,043	256	5,496		
	Всего	1411,101	257			

a. Зависимая переменная: Мотив_значения_результата

b. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.20 – Коэффициенты^а

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	6,108	,398		15,332	,000
	Рефлексивность	,071	,083	,054	,859	,391

а. Зависимая переменная: Мотив_значения_результата

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Мотив сложности заданий (субъективная оценка сложности заданий)»

Таблица Г.21 – Введенные/удаленные переменные^а

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^б		. Enter

а. Зависимая переменная: Мотив_сложности_заданий

б. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.22 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,029 ^а	,001	-,003	2,08247

а. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.23 – ANOVA^а

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	,910	1	,910	,210	,647 ^б
	Остаток	1110,191	256	4,337		
	Всего	1111,101	257			

а. Зависимая переменная: Мотив_сложности_заданий

б. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.24 – Коэффициенты^а

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	1,276	,354		3,605	,000
	Рефлексивность	,034	,074	,029	,458	,647

а. Зависимая переменная: Мотив_сложности_заданий

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Мотив инициации (инициативность)»

Таблица Г.25 – Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^b	.	Enter

a. Зависимая переменная: Мотив инициации

b. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.26 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,050 ^a	,003	-,001	2,42120

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.27 – ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	3,808	1	3,808	,650	,421 ^b
	Остаток	1500,723	256	5,862		
	Всего	1504,531	257			

a. Зависимая переменная: Мотив_инициации

b. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.28 – Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	5,649	,411		13,730	,000
	Рефлексивность	,069	,086	,050	,806	,421

a. Зависимая переменная: Мотив_инициации

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Мотив самооценки волевого усилия»

Таблица Г.29 – Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^b	.	Enter

a. Зависимая переменная:

Мотив_самооценки_волевого_усилия

b. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.30 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,059 ^a	,004	,000	2,60007

а. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.31 – ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	6,121	1	6,121	,905	,342 ^b
	Остаток	1730,654	256	6,760		
	Всего	1736,775	257			

а. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_волевого_усилия

б. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.32 – Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные		Стандартизованные	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	5,678	,442		12,851	,000
	Рефлексивность	-,087	,092	-,059	-,952	,342

а. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_волевого_усилия

**Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Мотив самомотивации (на волевое усилие)»**

Таблица Г.33 – Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные	Удаленные	Метод
1	Рефлексивность ^b	.	Enter

а. Зависимая переменная: Мотив_самомотивации

б. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.34 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,061 ^a	,004	,000	2,30194

а. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.35 – ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	5,103	1	5,103	,963	,327 ^b
	Остаток	1356,525	256	5,299		
	Всего	1361,628	257			

а. Зависимая переменная: Мотив_самомотивации

б. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.36 – Коэффициенты^а

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	8,201	,391		20,966	,000
	Рефлексивность	,080	,081	,061	,981	,327

а. Зависимая переменная: Мотив_самообилизации

**Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Мотив самооценки личностного потенциала»**

Таблица Г.37 – Введенные/удаленные переменные^а

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^б	.	Enter

а. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_личностного_потенциала

б. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.38 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,053 ^а	,003	-,001	2,08367

а. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.39 – ANOVA^а

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	3,104	1	3,104	,715	,399 ^б
	Остаток	1111,473	256	4,342		
	Всего	1114,578	257			

а. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_личностного_потенциала

б. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.40 – Коэффициенты^а

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	6,485	,354		18,316	,000
	Рефлексивность	,062	,074	,053	,846	,399

а. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_личностного_потенциала

**Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Мотив личностного осмысления работы (личностный смысл)»**

Таблица Г.41 – Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^b		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_личностного_осмысления_работы

b. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.42 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,031 ^a	,001	-,003	3,48330

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.43 – ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	2,961	1	2,961	,244	,622 ^b
	Остаток	3106,139	256	12,133		
	Всего	3109,101	257			

a. Зависимая переменная: Мотив_личностного_осмысления_работы

b. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.44 – Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	-1,032	,592		-1,743	,083
	Рефлексивность	,061	,123	,031	,494	,622

a. Зависимая переменная: Мотив_личностного_осмысления_работы

**Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Мотив позитивного личностного ожидания»**

Таблица Г.45 – Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^b		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_позитивного_личностного_ожидания

b. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.46 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,120 ^a	,014	,011	2,34843

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.47 – ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	20,624	1	20,624	3,739	,054 ^b
	Остаток	1411,873	256	5,515		
	Всего	1432,496	257			

a. Зависимая переменная: Мотив_позитивного_личностного_ожидания

b. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.48 – Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	-2,222	,399		-5,568	,000
	Рефлексивность	,161	,083	,120	1,934	,054

a. Зависимая переменная: Мотив_позитивного_личностного_ожидания

2. Фаза освоения деятельности

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Познавательный мотив»

Таблица Г.49 – Введенные/удаленные переменные^a

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Познавательный мотив

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 2,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.50 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 2,00 (Выбранный)			
1	,172 ^a	,030	,027	2,43118

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.51 – ANOVA^a

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	59,403	1	59,403	10,050	,002 ^c
	Остаток	1944,603	329	5,911		
	Всего	2004,006	330			

a. Зависимая переменная: Познавательный_мотив

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.52 – Коэффициенты^{a,b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	6,698	,364		18,377	,000
	Рефлексивность	,228	,072	,172	3,170	,002

a. Зависимая переменная: Познавательный_мотив

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Состязательный мотив»

Таблица Г.53 – Введенные/удаленные переменные^{a,b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Состязательный_мотив

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 2,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.54 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 2,00 (Выбранный)			
1	,104 ^a	,011	,008	2,80792

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.55 – ANOVA^{a,b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	28,423	1	28,423	3,605	,058 ^c
	Остаток	2593,964	329	7,884		
	Всего	2622,387	330			

a. Зависимая переменная: Состязательный_мотив

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.56 – Коэффициенты^{a,b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	2,069	,421		4,915	,000
	Рефлексивность	,158	,083	,104	1,899	,058

a. Зависимая переменная: Состязательный мотив

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Мотив достижения успеха (самодвижение через успех)»

Таблица Г.57 – Введенные/удаленные переменные^{a,b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_достижения_успеха

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 2,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.58 – Сводка для модели

Модель	R		Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 2,00 (Выбранный)	R-квадрат		
1	,140 ^a	,020	,017	2,95997

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.59 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	57,992	1	57,992	6,619	,011 ^c
	Остаток	2882,515	329	8,761		
	Всего	2940,508	330			

a. Зависимая переменная:

Мотив_достижения_успеха_(самодвижение_через_успех)

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.60 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	11,835	,444		26,669	,000
	Рефлексивность	,226	,088	,140	2,573	,011

a. Зависимая переменная: Мотив_достижения_успеха

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

**Регрессия переменной «Рефлексивность»
на переменную «Внутренний мотив»**

Таблица Г.61 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Внутренний_мотив

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 2,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.62 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 2,00 (Выбранный)			
1	,115 ^a	,013	,010	3,14074

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.63 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	43,345	1	43,345	4,394	,037 ^c
	Остаток	3245,344	329	9,864		
	Всего	3288,689	330			

a. Зависимая переменная: Внутренний_мотив

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.64 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	4,595	,471		9,759	,000
	Рефлексивность	,195	,093	,115	2,096	,037

a. Зависимая переменная: Внутренний_мотив

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

**Регрессия переменной «Рефлексивность»
на переменную «Мотив значения результата»**

Таблица Г.65 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_значения_результатов

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 2,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.66 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 2,00 (Выбранный)			
1	,041 ^a	,002	-,001	1,96610

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.67 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	2,150	1	2,150	,556	,456 ^c
	Остаток	1271,759	329	3,866		
	Всего	1273,909	330			

a. Зависимая переменная: Мотив_значения_результатов

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.68 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	5,853	,295		19,856	,000
	Рефлексивность	,043	,058	,041	,746	,456

a. Зависимая переменная: Мотив_значения_результатов

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Мотив сложности заданий (субъективная оценка сложности заданий)»

Таблица Г.69 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_сложности_заданий

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 2,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.70 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 2,00 (Выбранный)			
1	,040 ^a	,002	-,001	2,67456

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.71 – ANOVA^{a,b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	3,858	1	3,858	,539	,463 ^c
	Остаток	2353,435	329	7,153		
	Всего	2357,293	330			

a. Зависимая переменная: Мотив_сложности_заданий

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.72 – Коэффициенты^{a,b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	1,646	,401		4,104	,000
	Рефлексивность	-,058	,079	-,040	-,734	,463

a. Зависимая переменная: Мотив_сложности_заданий

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Мотив инициации (инициативность)»

Таблица Г.73 – Введенные/удаленные переменные^{a,b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_инициации_(инициативность)

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 2,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.74 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 2,00 (Выбранный)			
1	,079 ^a	,006	,003	2,76292

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.75 – ANOVA^{a,b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	15,592	1	15,592	2,043	,154 ^c
	Остаток	2511,495	329	7,634		
	Всего	2527,088	330			

a. Зависимая переменная: Мотив_инициации_(инициативность)

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.76 – Коэффициенты^{a,b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	4,682	,414		11,302	,000
	Рефлексивность	,117	,082	,079	1,429	,154

a. Зависимая переменная: Мотив инициации (инициативность)

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

**Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Мотив самооценки волевого усилия»**

Таблица Г.77 – Введенные/удаленные переменные^{a,b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_волевого_усилия

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 2,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.78 – Сводка для модели

Модель	R фазы = 2,00 (Выбранный)	R-квадрат	Скорректированны й R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,028 ^a	,001	-,002	2,24260

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.79 – ANOVA^{a,b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	1,323	1	1,323	,263	,608 ^c
	Остаток	1654,629	329	5,029		
	Всего	1655,952	330			

a. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_волевого_усилия

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.80 – Коэффициенты^{a,b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	4,827	,336		14,358	,000
	Рефлексивность	,034	,066	,028	,513	,608

a. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_волевого_усилия

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

**Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Мотив самомобилизации (на волевое усилие)»**

Таблица Г.81 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c	.	Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_самомобилизации

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 2,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.82 – Сводка для модели

Модель	R фазы = 2,00 (Выбранный)	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,128 ^a	,017	,014	1,97341

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.83 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	21,499	1	21,499	5,521	,019 ^c
	Остаток	1281,244	329	3,894		
	Всего	1302,743	330			

a. Зависимая переменная: Мотив_самомобилизации (на_волевое_усилие)

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.84 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	7,849	,296		26,528	,000
	Рефлексивность	,137	,058	,128	2,350	,019

a. Зависимая переменная: Мотив_самомобилизации

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

**Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Мотив самооценки личного потенциала»**

Таблица Г.85 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c	.	Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_личностного_потенциала

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 2,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.86 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 2,00 (Выбранный)			
1	,164 ^a	,027	,024	2,45765

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.87 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	55,242	1	55,242	9,146	,003 ^c
	Остаток	1987,169	329	6,040		
	Всего	2042,411	330			

a. Зависимая переменная: Мотив самооценки личностного потенциала

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.88 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	5,640	,368		15,307	,000
	Рефлексивность	,220	,073	,164	3,024	,003

a. Зависимая переменная: Мотив самооценки личностного потенциала

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Мотив личностного осмысления работы (личностный смысл)»

Таблица Г.89 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		Enter

a. Зависимая переменная: Мотив личностного осмысления работы

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 2,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.90 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 2,00 (Выбранный)			
1	,151 ^a	,023	,020	2,72237

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.91 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	57,247	1	57,247	7,724	,006 ^c
	Остаток	2438,318	329	7,411		
	Всего	2495,565	330			

a. Зависимая переменная: Мотив_личностного_осмысления_работы

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.92 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	-1,019	,408		-2,497	,013
	Рефлексивность	,224	,081	,151	2,779	,006

a. Зависимая переменная: Мотив_личностного_осмысления_работы

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

***Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Мотив позитивного личностного ожидания»***

Таблица Г.93 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_позитивного_личностного_ожидания

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 2,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.94 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 2,00 (Выбранный)			
1	,007 ^a	,000	-,003	2,32356

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.95 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	,086	1	,086	,016	,900 ^c
	Остаток	1776,253	329	5,399		
	Всего	1776,338	330			

a. Зависимая переменная: Мотив_позитивного_личностного_ожидания

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.96 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	-1,177	,348		-3,378	,001
	Рефлексивность	-,009	,069	-,007	-,126	,900

a. Зависимая переменная: Мотив позитивного личностного ожидания

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 2,00

3. Фаза готовности к деятельности

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Познавательный мотив»

Таблица Г.97 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Познавательный мотив

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 3,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.98 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 3,00 (Выбранный)			
1	,026 ^a	,001	-,004	2,43469

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.99 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	,886	1	,886	,149	,699 ^c
	Остаток	1333,740	225	5,928		
	Всего	1334,626	226			

a. Зависимая переменная: Познавательный мотив

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.100 – Коэффициенты^{a,b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	7,093	,398		17,827	,000
	Рефлексивность	,031	,079	,026	,387	,699

a. Зависимая переменная: Познавательный мотив

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

**Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Состязательный мотив»**

Таблица Г.101 – Введенные/удаленные переменные^{a,b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Состязательный мотив

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 3,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.102 – Сводка для модели

Модель	R фазы = 3,00 (Выбранный)	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,066 ^a	,004	,000	3,00195

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.103 – ANOVA^{a,b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	8,796	1	8,796	,976	,324 ^c
	Остаток	2027,627	225	9,012		
	Всего	2036,423	226			

a. Зависимая переменная: Состязательный мотив

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.104 – Коэффициенты^{a,b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	1,773	,491		3,614	,000
	Рефлексивность	,096	,097	,066	,988	,324

a. Зависимая переменная: Состязательный мотив

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Мотив достижения успеха (самодвижение через успех)»

Таблица Г.105 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c	.	Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_достижения_успеха

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 3,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.106 – Сводка для модели

Модель	R фазы = 3,00 (Выбранный)	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,030 ^a	,001	-,004	2,93314

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.107 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	1,771	1	1,771	,206	,650 ^c
	Остаток	1935,745	225	8,603		
	Всего	1937,515	226			

a. Зависимая переменная:

Мотив_достижения_успеха_(самодвижение_через_успех)

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.108 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные		Стандартизованные	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	12,476	,479		26,029	,000
	Рефлексивность	-,043	,095	-,030	-,454	,650

a. Зависимая переменная: Мотив_достижения_успеха_(самодвижение_через_успех)

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Внутренний мотив»

Таблица Г.109 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c	.	Enter

a. Зависимая переменная: Внутренний_мотив

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 3,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.110 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 3,00 (Выбранный)			
1	,028 ^a	,001	-,004	3,89858

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.111 – ANOVA^{a,b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	2,670	1	2,670	,176	,676 ^c
	Остаток	3419,762	225	15,199		
	Всего	3422,432	226			

a. Зависимая переменная: Внутренний мотив

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.112 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	5,707	,637		8,957	,000
	Рефлексивность	-,053	,126	-,028	-,419	,676

a. Зависимая переменная: Внутренний_мотив

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

***Регрессия переменной «Рефлексивность»
на переменную «Мотив значения результата»***

Таблица Г.113 – Введенные/удаленные переменные^{a,b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_значения_результатов

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 3,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.114 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 3,00 (Выбранный)			
1	,033 ^a	,001	-,003	2,21700

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.115 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	1,175	1	1,175	,239	,625 ^c
	Остаток	1105,891	225	4,915		
	Всего	1107,066	226			

a. Зависимая переменная: Мотив_значения_результатов

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.116 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	6,435	,362		17,762	,000
	Рефлексивность	-,035	,072	-,033	-,489	,625

a. Зависимая переменная: Мотив_значения_результатов

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Мотив сложности заданий (субъективная оценка сложности заданий)»

Таблица Г.117 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_сложности_заданий

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 3,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.118 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 3,00 (Выбранный)			
1	,007 ^a	,000	-,004	2,66088

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.119 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	,077	1	,077	,011	,917 ^c
	Остаток	1593,060	225	7,080		
	Всего	1593,137	226			

a. Зависимая переменная: Мотив_сложности_заданий

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.120 – Коэффициенты^{a,b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	1,020	,435		2,346	,020
	Рефлексивность	,009	,086	,007	,104	,917

a. Зависимая переменная: Мотив сложности заданий

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную «Мотив инициации (инициативность)»

Таблица Г.121 – Введенные/удаленные переменные^{a,b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		Enter

a. Зависимая переменная: Мотив инициации

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 3,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.122 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 3,00 (Выбранный)			
1	,046 ^a	,002	-,002	2,55787

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.123 – ANOVA^{a,b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	3,118	1	3,118	,477	,491 ^c
	Остаток	1472,106	225	6,543		
	Всего	1475,225	226			

a. Зависимая переменная: Мотив инициации (инициативность)

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.124 – Коэффициенты^{a,b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	5,441	,418		13,017	,000
	Рефлексивность	,057	,083	,046	,690	,491

a. Зависимая переменная: Мотив инициации (инициативность)

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

**Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Мотив самооценки волевого усилия»**

Таблица Г.125 – Введенные/удаленные переменные^{a,b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c	.	Enter
a. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_волевого_усилия			
b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 3,00			
c. Все требуемые переменные введены.			

Таблица Г.126 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 3,00 (Выбранный)			
1	,067 ^a	,004	,000	2,55579

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.127 – ANOVA^{a,b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	6,542	1	6,542	1,001	,318 ^c
	Остаток	1469,714	225	6,532		
	Всего	1476,256	226			

a. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_волевого_усилия

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.128 – Коэффициенты^{a,b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	5,439	,418		13,023	,000
	Рефлексивность	-,083	,083	-,067	-1,001	,318

a. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_волевого_усилия

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

**Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Мотив самомобилизации (на волевое усилие)»**

Таблица Г.129 – Введенные/удаленные переменные^{a,b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c	.	Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_самомобилизации_(на_волевое_усилие)

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 3,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.130 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 3,00 (Выбранный)			
1	,001 ^a	,000	-,004	2,15068

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.131 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	,001	1	,001	,000	,988 ^c
	Остаток	1040,721	225	4,625		
	Всего	1040,722	226			

a. Зависимая переменная: Мотив_самомотивации

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.132 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	8,506	,351		24,202	,000
	Рефлексивность	,001	,070	,001	,015	,988

a. Зависимая переменная: Мотив_самомотивации

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

***Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Мотив самооценки личностного потенциала»***

Таблица Г.133 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_личностного_потенциала

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 3,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.134 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 3,00 (Выбранный)			
1	,032 ^a	,001	-,003	2,39466

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.135 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	1,305	1	1,305	,228	,634 ^c
	Остаток	1290,237	225	5,734		
	Всего	1291,542	226			

a. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_личностного_потенциала

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.136 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	6,946	,391		17,750	,000
	Рефлексивность	-,037	,078	-,032	-,477	,634

a. Зависимая переменная: Мотив_самооценки_личностного_потенциала

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

***Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Мотив личностного осмысления работы (личностный смысл)»***

Таблица Г.137 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив_личностного_осмысления_работы

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 3,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.138 – Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
	фазы = 3,00 (Выбранный)			
1	,041 ^a	,002	-,003	3,03384

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.139 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	3,446	1	3,446	,374	,541 ^c
	Остаток	2070,941	225	9,204		
	Всего	2074,388	226			

a. Зависимая переменная: Мотив_личностного_осмысления_работы

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.140 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	-,564	,496		-1,137	,257
	Рефлексивность	,060	,098	,041	,612	,541

a. Зависимая переменная: Мотив личностного осмысления работы

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

**Регрессия переменной «Рефлексивность» на переменную
«Мотив позитивного личностного ожидания»**

Таблица Г.141 – Введенные/удаленные переменные^{a, b}

Модель	Введенные переменные	Удаленные переменные	Метод
1	Рефлексивность ^c		. Enter

a. Зависимая переменная: Мотив позитивного личностного ожидания

b. Модели основываются только на тех наблюдениях, для которых фазы = 3,00

c. Все требуемые переменные введены.

Таблица Г.142 – Сводка для модели

Модель	R фазы = 3,00 (Выбранный)	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	,063 ^a	,004	,000	2,38366

a. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.143 – ANOVA^{a, b}

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
1	Регрессия	5,124	1	5,124	,902	,343 ^c
	Остаток	1278,418	225	5,682		
	Всего	1283,542	226			

a. Зависимая переменная: Мотив позитивного личностного ожидания

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

c. Предикторы: (константа), Рефлексивность

Таблица Г.144 – Коэффициенты^{a, b}

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
		B	Стандартная ошибка	Бета		
1	(Константа)	-,437	,390		-1,123	,263
	Рефлексивность	-,073	,077	-,063	-,950	,343

a. Зависимая переменная: Мотив позитивного личностного ожидания

b. Выбираются только наблюдения, для которых фазы = 3,00

ценн_я	Коэффициент корреляции	,276*	,316**	1,000	,078	,125*	,082	,017	,106	,103	,110	-,064	,116	,043	-,031
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	.	,214	,046	,188	,783	,089	,098	,077	,306	,062	,489	,625
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258

Продолжение корреляционной таблицы																
Позит_отн	Коэффициент корреляции	,051	-,012	,078	1,000	,388**	,347**	,443**	,226**	,455**	,649**	-,719**	,074	,072	,003	
	Знач. (двухсторонняя)	,412	,848	,214	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,236	,248	,963	
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	
Автономия	Коэффициент корреляции	-,016	,064	,125*	,388**	1,000	,377**	,302**	,263**	,537**	,627**	-,511**	,049	,127*	-,033	
	Знач. (двухсторонняя)	,803	,309	,046	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,431	,042	,601	
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	
Управл_средой	Коэффициент корреляции	,009	-,043	,082	,347**	,377**	1,000	,247**	,690**	,587**	,704**	-,611**	,175**	,262**	-,077	

	Знач. (двухсторонняя)	,884	,488	,188	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,218
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Личн_рост	Коэффициент корреляции	,051	- ,005	,017	,443**	,302**	,247**	1,000	,402**	,426**	,636**	- ,457**	,007	,067	-,026
	Знач. (двухсторонняя)	,412	,942	,783	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,913	,281	,675
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Цели_в_жиз	Коэффициент корреляции	,051	,044	,106	,226**	,263**	,690**	,402**	1,000	,541**	,675**	- ,452**	,143*	,190**	-,106
	Знач. (двухсторонняя)	,415	,480	,089	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,022	,002	,088
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Самопринятие	Коэффициент корреляции	-,044	- ,018	,103	,455**	,537**	,587**	,426**	,541**	1,000	,832**	- ,715**	,049	,233**	-,122*
	Знач. (двухсторонняя)	,486	,771	,098	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,432	,000	,049
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Психол_благ	Коэффициент корреляции	,021	,011	,110	,649**	,627**	,704**	,636**	,675**	,832**	1,000	- ,802**	,099	,210**	-,062
	Знач. (двухсторонняя)	,735	,864	,077	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,114	,001	,324

Сдерж_экспресс	Коэффициент корреляции	,068	- ,050	,036	,097	-,083	,049	-,061	,053	-,045	-,029	,028	,302**	,076	,205**
	Знач. (двухсторонняя)	,276	,428	,566	,121	,186	,431	,327	,398	,470	,641	,653	,000	,225	,001
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Робость_смелость	Коэффициент корреляции	,089	,003	,065	,031	,042	,136*	-,016	,026	,053	,045	-,089	,240**	,305**	-,005
	Знач. (двухсторонняя)	,153	,967	,296	,623	,501	,029	,803	,673	,394	,469	,154	,000	,000	,933
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Доверчив_подозр	Коэффициент корреляции	-,058	,003	- ,159*	-,081	-,041	-,017	-,079	-,064	,003	-,077	,116	- ,245**	-,087	,127*
	Знач. (двухсторонняя)	,352	,960	,011	,193	,507	,781	,208	,306	,964	,216	,063	,000	,164	,042
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Увер_трев	Коэффициент корреляции	-,066	,086	,011	-,074	-,123*	- ,181**	-,013	-,085	-,122	-,131*	,148*	-,103	-,378**	-,128*
	Знач. (двухсторонняя)	,290	,168	,860	,239	,049	,003	,829	,172	,050	,036	,018	,097	,000	,039
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Рефлекс	Коэффициент корреляции	,074	- ,009	-,020	-,019	-,035	-,022	,074	,064	-,027	-,014	,013	,100	,028	-,094

		Знач. (двухсторонняя)	,236	,885	,745	,760	,575	,722	,236	,305	,667	,818	,834	,108	,649	,134
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Будущее		Коэффициент корреляции	,102	,019	,040	,039	,127*	,176**	,065	,163**	,038	,122*	-,086	,061	,057	-,061
		Знач. (двухсторонняя)	,101	,756	,520	,530	,041	,005	,296	,009	,548	,050	,170	,332	,364	,327
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Гедонист_наст		Коэффициент корреляции	-,088	,027	,006	-,016	-,017	-,153*	-,042	-	-,001	-,075	,107	-,031	-,117	,097
		Знач. (двухсторонняя)	,159	,668	,919	,792	,787	,014	,503	,006	,985	,231	,087	,623	,061	,120
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Фаталист_настоящ		Коэффициент корреляции	-,078	-	-,042	-,043	-,124*	-,099	-,114	-	-,054	-,111	,092	-,046	-,009	,066
		Знач. (двухсторонняя)	,209	,251	,502	,493	,046	,113	,067	,001	,386	,076	,140	,462	,889	,289
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
самоэфф_деят		Коэффициент корреляции	-,030	-	,032	,081	,004	,030	,071	-,065	,035	,054	-,025	,067	-,011	-,102
		Знач. (двухсторонняя)	,635	,236	,611	,194	,952	,627	,256	,300	,572	,388	,684	,285	,863	,103

		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
	самоэфф_межл	Коэффициент корреляции	,108	- ,035	,055	-,023	-,106	-,078	,037	-,054	,008	-,034	,074	,022	-,028	-,032	
		Знач. (двухсторонняя)	,084	,579	,376	,709	,090	,214	,558	,389	,902	,590	,235	,725	,655	,610	
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258

Продолжение корреляционной таблицы												
			Сдерж_экс пресс	Робость_с елость	Доверчив_ подозр	Увер_ трев	Рефл екс	Буду щее	Гедонист _наст	Фаталист_н астоящ	самоэфф _деят	самоэфф_ межл
Ро Спир мена	благоскл	Коэффициент корреляции	,068	,089	-,058	-,066	,074	,102	-,088	-,078	-,030	,108
		Знач. (двухсторонняя)	,276	,153	,352	,290	,236	,101	,159	,209	,635	,084
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
	осмысл	Коэффициент корреляции	-,050	,003	,003	,086	-,009	,019	,027	-,072	-,074	-,035

	Знач. (двухсторонняя)	,428	,967	,960	,168	,885	,756	,668	,251	,236	,579
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
ценн_я	Коэффициент корреляции	,036	,065	-,159*	,011	-,020	,040	,006	-,042	,032	,055
	Знач. (двухсторонняя)	,566	,296	,011	,860	,745	,520	,919	,502	,611	,376
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Позит_отн	Коэффициент корреляции	,097	,031	-,081	-,074	-,019	,039	-,016	-,043	,081	-,023
	Знач. (двухсторонняя)	,121	,623	,193	,239	,760	,530	,792	,493	,194	,709
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Автономия	Коэффициент корреляции	-,083	,042	-,041	-,123*	-,035	,127*	-,017	-,124*	,004	-,106

		Знач. (двухсторонняя)	,186	,501	,507	,049	,575	,041	,787	,046	,952	,090
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Управл_средой		Коэффициент корреляции	,049	,136*	-,017	-,181**	-,022	,176**	-,153*	-,099	,030	-,078
		Знач. (двухсторонняя)	,431	,029	,781	,003	,722	,005	,014	,113	,627	,214
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Личн_рост		Коэффициент корреляции	-,061	-,016	-,079	-,013	,074	,065	-,042	-,114	,071	,037
		Знач. (двухсторонняя)	,327	,803	,208	,829	,236	,296	,503	,067	,256	,558
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Цели_в_жиз		Коэффициент корреляции	,053	,026	-,064	-,085	,064	,163**	-,169**	-,211**	-,065	-,054

		Знач. (двухсторонняя)	,398	,673	,306	,172	,305	,009	,006	,001	,300	,389
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Самопринятие		Коэффициент корреляции	-,045	,053	,003	-,122	-,027	,038	-,001	-,054	,035	,008
		Знач. (двухсторонняя)	,470	,394	,964	,050	,667	,548	,985	,386	,572	,902
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Психолог		Коэффициент корреляции	-,029	,045	-,077	-,131*	-,014	,122*	-,075	-,111	,054	-,034
		Знач. (двухсторонняя)	,641	,469	,216	,036	,818	,050	,231	,076	,388	,590
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Баланс аффекта		Коэффициент корреляции	,028	-,089	,116	,148*	,013	-,086	,107	,092	-,025	,074

	Знач. (двухсторонняя)	,653	,154	,063	,018	,834	,170	,087	,140	,684	,235
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
замкн_общит	Коэффициент корреляции	,302**	,240**	-,245**	-,103	,100	,061	-,031	-,046	,067	,022
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000	,097	,108	,332	,623	,462	,285	,725
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Эмоц_неуст_уст	Коэффициент корреляции	,076	,305**	-,087	-,378**	,028	,057	-,117	-,009	-,011	-,028
	Знач. (двухсторонняя)	,225	,000	,164	,000	,649	,364	,061	,889	,863	,655
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Подч_домин	Коэффициент корреляции	,205**	-,005	,127*	-,128*	-,094	-,061	,097	,066	-,102	-,032

	Знач. (двухсторонняя)	,001	,933	,042	,039	,134	,327	,120	,289	,103	,610
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Сдерж_экспресс	Коэффициент корреляции	1,000	,279**	,002	-,178**	-,001	,009	,026	-,066	-,055	-,088
	Знач. (двухсторонняя)	.	,000	,969	,004	,993	,884	,681	,293	,375	,157
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Робость_сместимость	Коэффициент корреляции	,279**	1,000	-,077	-,320**	-,007	-,018	,002	,027	-,043	-,113
	Знач. (двухсторонняя)	,000	.	,219	,000	,909	,773	,978	,668	,491	,071
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Доверчив_подопр	Коэффициент корреляции	,002	-,077	1,000	,173**	-,169*	-,061	-,024	,034	,015	-,094

	Знач. (двухсторонняя)	,969	,219	.	,005	,007	,326	,704	,588	,809	,131
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Увер_трев	Коэффициент корреляции	-,178**	-,320**	,173**	1,000	,045	-,009	,102	,049	-,044	,006
	Знач. (двухсторонняя)	,004	,000	,005	.	,471	,883	,102	,431	,484	,930
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Рефлекс	Коэффициент корреляции	-,001	-,007	-,169**	,045	1,000	,184**	-,043	-,192**	-,010	-,069
	Знач. (двухсторонняя)	,993	,909	,007	,471	.	,003	,496	,002	,867	,272
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Будущее	Коэффициент корреляции	,009	-,018	-,061	-,009	,184*	1,000	-,426**	-,551**	,015	-,089

		Знач. (двухсторонняя)	,884	,773	,326	,883	,003	.	,000	,000	,812	,156
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Гедонист_наст		Коэффициент корреляции	,026	,002	-,024	,102	-,043	- ,426**	1,000	,317**	-,038	,051
		Знач. (двухсторонняя)	,681	,978	,704	,102	,496	,000	.	,000	,540	,411
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
Фаталист_настоящ		Коэффициент корреляции	-,066	,027	,034	,049	- ,192* *	- ,551**	,317**	1,000	,030	,133*
		Знач. (двухсторонняя)	,293	,668	,588	,431	,002	,000	,000	.	,635	,033
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
самоэфф_деят		Коэффициент корреляции	-,055	-,043	,015	-,044	-,010	,015	-,038	,030	1,000	,486**

		Знач. (двухсторонняя)	,375	,491	,809	,484	,867	,812	,540	,635	.	,000
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
	самозэф_ме жл	Коэффициент корреляции	-,088	-,113	-,094	,006	-,069	-,089	,051	,133*	,486**	1,000
		Знач. (двухсторонняя)	,157	,071	,131	,930	,272	,156	,411	,033	,000	.
		N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258

Таблица Д.2 – Фаза освоения деятельности (2-3 курс, n=331)

			благоскл	осмысл	цен_н_я	Позит_отн	Автономия	Управл_средой	Личн_рост	Цели_в_жиз	Самопринятие	Психол_благ	Баланс_а_ффекта	замкн_общит	Эмоц_не_уст_уст	Подч_домин
Ро Спир мена	благоскл	Коэффициент корреляции	1,000	,212**	,396**	,195**	-,016	,136*	,113*	,133*	,135*	,172**	-,156**	,232**	,161**	,005

	Знач. (двухсто ронняя)	. 0	,00 0	,00 0	,000	,774	,013	,040	,015	,014	,002	,004	,000	,003	,930
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
осмысл	Коэффиц иент корреляц ии	,212 **	1,0 00	,29 9**	,089	,042	,120*	,066	,124*	,161**	,135*	-,096	,100	,028	,033
	Знач. (двухсто ронняя)	,000	. 0	,00 0	,107	,451	,029	,231	,024	,003	,014	,083	,069	,609	,550
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
ценн_я	Коэффиц иент корреляц ии	,396 **	,29 9**	1,0 00	,126*	,190**	,139*	,157**	,116*	,234**	,215**	-,158**	,157**	,161**	,036
	Знач. (двухсто ронняя)	,000	,00 0	. 0	,022	,001	,011	,004	,035	,000	,000	,004	,004	,003	,513
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Позит_отн	Коэффиц иент корреляц ии	,195 **	,08 9	,12 6*	1,000	,214**	,502**	,293**	,319**	,521**	,612**	-,709**	,209**	,167**	,026

	Знач. (двухсто ронняя)	,000	,10 7	,02 2	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,632
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Автономи я	Коэффиц иент корреляц ии	- ,016	,04 2	,19 0**	,214**	1,000	,452**	,316**	,310**	,427**	,637**	-,427**	,061	,181**	,086
	Знач. (двухсто ронняя)	,774	,45 1	,00 1	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,266	,001	,120
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Управл_ср едой	Коэффиц иент корреляц ии	,136 *	,12 0*	,13 9*	,502**	,452**	1,000	,356**	,655**	,668**	,811**	-,773**	,257**	,180**	,039
	Знач. (двухсто ронняя)	,013	,02 9	,01 1	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,481
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Личн_рос т	Коэффиц иент корреляц ии	,113 *	,06 6	,15 7**	,293**	,316**	,356**	1,000	,466**	,403**	,587**	-,382**	,149**	,095	,020

	Знач. (двухсто ронняя)	,040	,23 1	,00 4	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,007	,083	,718
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Цели_в_ж из	Коэффиц иент корреляц ии	,133 *	,12 4*	,11 6*	,319**	,310**	,655**	,466**	1,000	,617**	,722**	-,614**	,108	,205**	,024
	Знач. (двухсто ронняя)	,015	,02 4	,03 5	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,050	,000	,667
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Самоприн ятие	Коэффиц иент корреляц ии	,135 *	,16 1**	,23 4**	,521**	,427**	,668**	,403**	,617**	1,000	,809**	-,801**	,159**	,213**	,072
	Знач. (двухсто ронняя)	,014	,00 3	,00 0	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,004	,000	,192
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Психол_б лаг	Коэффиц иент корреляц ии	,172 **	,13 5*	,21 5**	,612**	,637**	,811**	,587**	,722**	,809**	1,000	-,824**	,217**	,226**	,049

	Знач. (двухсто ронняя)	,002	,01 4	,00 0	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,377
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Баланс_аф фекта	Коэффиц иент корреляц ии	- ,156 **	- ,09 6	- ,15 8**	- ,709**	- ,427**	-,773**	- ,382**	-,614**	-,801**	-,824**	1,000	-,214**	-,242**	-,058	
	Знач. (двухсто ронняя)	,004	,08 3	,00 4	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,290	
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	
замкн_об щит	Коэффиц иент корреляц ии	,232 **	,10 0	,15 7**	,209**	,061	,257**	,149**	,108	,159**	,217**	-,214**	1,000	,062	,145**	
	Знач. (двухсто ронняя)	,000	,06 9	,00 4	,000	,266	,000	,007	,050	,004	,000	,000	.	,263	,008	
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	
Эмоц_неу ст_уст	Коэффиц иент корреляц ии	,161 **	,02 8	,16 1**	,167**	,181**	,180**	,095	,205**	,213**	,226**	-,242**	,062	1,000	-,057	

	Знач. (двухсто ронняя)	,003	,60 9	,00 3	,002	,001	,001	,083	,000	,000	,000	,000	,263	.	,300
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Подч_дом ин	Коэффициент корреляции	,005	,03 3	,03 6	,026	,086	,039	,020	,024	,072	,049	-,058	,145**	-,057	1,000
	Знач. (двухсто ронняя)	,930	,55 0	,51 3	,632	,120	,481	,718	,667	,192	,377	,290	,008	,300	.
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Сдерж_эк спресс	Коэффициент корреляции	- ,016	- ,07 5	,04 5	,193**	,048	,099	,016	,014	,151**	,130*	-,156**	,284**	,151**	,260**
	Знач. (двухсто ронняя)	,776	,17 3	,41 3	,000	,382	,072	,777	,803	,006	,018	,004	,000	,006	,000
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Робость_с мелость	Коэффициент корреляции	,060	- ,02 2	,12 2*	,202**	,107	,156**	,099	,057	,147**	,175**	-,176**	,257**	,316**	,063

	Знач. (двухсто ронняя)	,273	,69 1	,02 7	,000	,051	,005	,072	,304	,007	,001	,001	,000	,000	,254
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Доверчив_ подозр	Коэффициент корреляции	- ,172 **	,02 0	- ,08 8	-,122*	-,042	-,086	-,054	-,021	-,011	-,081	,091	-,065	-,168**	-,045
	Знач. (двухсто ронняя)	,002	,72 3	,11 2	,027	,450	,120	,324	,698	,837	,142	,097	,239	,002	,415
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Увер_трев	Коэффициент корреляции	- ,136 *	- ,07 3	- ,13 9*	- ,165**	- ,221**	-,196**	-,119*	-,135*	-,226**	-,266**	,235**	-,129*	-,390**	-,168**
	Знач. (двухсто ронняя)	,014	,18 7	,01 2	,003	,000	,000	,030	,014	,000	,000	,000	,019	,000	,002
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Рефлекс	Коэффициент корреляции	- ,010	- ,03 8	- ,09 5	-,058	-,065	-,104	,027	-,001	-,112*	-,077	,092	,043	-,076	-,021

	Знач. (двухсто ронняя)	,861	,49 2	,08 6	,295	,238	,058	,623	,986	,042	,165	,095	,438	,166	,706
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Гедонист_ наст	Коэффиц иент корреляц ии	- ,027	,03 7	- ,05 7	,004	-,069	,008	,015	,057	-,024	-,026	,008	,048	-,058	,087
	Знач. (двухсто ронняя)	,628	,49 9	,30 5	,936	,212	,879	,787	,299	,667	,634	,882	,387	,296	,112
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Будущее	Коэффиц иент корреляц ии	- ,008	,08 9	,07 0	,037	,044	,019	,043	,042	,004	,035	-,001	,068	,018	,010
	Знач. (двухсто ронняя)	,884	,10 6	,20 7	,506	,421	,733	,431	,449	,943	,521	,990	,218	,746	,850
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
Фаталист_ настоящ	Коэффиц иент корреляц ии	,059	- ,08 0	- ,06 1	,002	-,074	-,027	-,042	-,024	,003	-,029	-,002	,050	-,023	-,021

	Знач. (двухсто ронняя)	,285	,14 7	,26 5	,974	,178	,621	,444	,662	,962	,596	,977	,363	,677	,700
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
самоэфф_ деят	Коэффиц иент корреляц ии	,009	,04 9	,06 4	,021	-,032	,107	-,061	,100	,061	,053	-,049	,113*	,057	-,039
	Знач. (двухсто ронняя)	,868	,37 6	,24 7	,706	,563	,051	,271	,069	,265	,336	,371	,039	,304	,474
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331
самоэфф_ межл	Коэффиц иент корреляц ии	- ,022	,03 6	,04 7	,027	-,084	,052	-,056	,004	,030	-,016	-,037	,060	-,045	,083
	Знач. (двухсто ронняя)	,688	,51 3	,39 0	,626	,126	,341	,310	,938	,584	,778	,506	,277	,419	,130
	N	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331	331

	Сдерж_экс пресс	Робость_см елость	Доверчив_ подозр	Увер_ трев	Рефл екс	Гедонист _наст	Буду щее	Фаталист_н астоящ	самоэфф _деят	самоэфф_ межл
--	--------------------	----------------------	---------------------	---------------	-------------	-------------------	-------------	----------------------	------------------	------------------

	самоэфф_межл	Коэффициент корреляции	,010	,001	,101	,026	-,021	,079	-,026	,067	,029	,060	-,043	,061	,004	,027
		Знач. (двухсторонняя)	,881	,986	,129	,698	,754	,238	,701	,312	,663	,366	,519	,362	,951	,685
		N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227

Продолжение корреляционной таблицы													
			Сдерж_экс_пресс	Робость_смелость	Доверчив_подозр	Увер_трев	Рефл_екс	Гедонист_наст	Буду_щее	Фаталист_настоящ	самоэфф_деят	самоэфф_межл	
Ро Спир мена	благоскл	Коэффициент корреляции	,074	,013	-,025	,031	-,047	,013	-,105	-,026	-,079	,010	
		Знач. (двухсторонняя)	,265	,843	,712	,645	,484	,851	,116	,694	,238	,881	
		N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227	
	осмысл	Коэффициент корреляции	-,084	-,090	,026	-,118	-,008	-,074	,024	,013	,041	,001	

	Знач. (двухсторонняя)	,210	,174	,692	,075	,906	,268	,721	,845	,539	,986
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
ценн_я	Коэффициент корреляции	,014	,011	-,015	-,111	,079	-,046	,064	-,123	-,065	,101
	Знач. (двухсторонняя)	,831	,869	,828	,097	,236	,491	,338	,063	,330	,129
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Позит_отн	Коэффициент корреляции	,005	-,056	-,166*	-,088	,070	,099	,073	,060	,165*	,026
	Знач. (двухсторонняя)	,945	,404	,013	,186	,292	,136	,272	,366	,013	,698
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Автономия	Коэффициент корреляции	-,015	-,016	-,119	-,071	-,045	-,154*	,067	-,151*	,084	-,021

	Знач. (двухсторонняя)	,817	,813	,073	,285	,496	,020	,315	,023	,207	,754
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Управл_средой	Коэффициент корреляции	-,007	-,035	-,047	,099	,011	,054	,072	,049	,158*	,079
	Знач. (двухсторонняя)	,913	,595	,484	,136	,867	,416	,279	,467	,017	,238
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Личн_рост	Коэффициент корреляции	,041	,024	-,008	,034	,082	,028	,098	-,074	,068	-,026
	Знач. (двухсторонняя)	,543	,724	,904	,610	,217	,677	,142	,265	,308	,701
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Цели_в_жиз	Коэффициент корреляции	,058	-,070	-,059	,162*	,076	-,086	,091	-,164*	,151*	,067

		Знач. (двухсторонняя)	,388	,290	,378	,015	,253	,198	,171	,013	,023	,312
		N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Самопринятие		Коэффициент корреляции	-,006	-,088	-,034	,061	-,019	-,080	,038	-,078	,076	,029
		Знач. (двухсторонняя)	,926	,188	,607	,356	,771	,230	,571	,244	,255	,663
		N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Психолог		Коэффициент корреляции	,020	-,079	-,090	,057	,038	-,023	,131*	-,154*	,165*	,060
		Знач. (двухсторонняя)	,763	,235	,175	,389	,565	,731	,049	,021	,013	,366
		N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Баланс аффекта		Коэффициент корреляции	,018	,082	,057	-,061	-,048	-,021	-,079	,065	-,119	-,043

	Знач. (двухсторонняя)	,786	,221	,390	,361	,469	,755	,236	,326	,073	,519
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
замкн_общит	Коэффициент корреляции	,118	,127	,108	-,023	,067	-,014	-,043	-,077	,075	,061
	Знач. (двухсторонняя)	,076	,056	,105	,725	,315	,836	,518	,246	,261	,362
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Эмоц_неуст_уст	Коэффициент корреляции	,181**	,236**	-,156*	-,211**	,033	,028	-,037	,069	,134*	,004
	Знач. (двухсторонняя)	,006	,000	,019	,001	,621	,670	,578	,299	,043	,951
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Подч_домин	Коэффициент корреляции	,223**	,241**	,079	-,083	,012	,094	-,024	,050	-,042	,027

	Знач. (двухсторонняя)	,001	,000	,236	,211	,862	,157	,716	,453	,530	,685
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Сдерж_экспресс	Коэффициент корреляции	1,000	,298**	,092	,017	,022	-,039	-,013	-,055	,104	,037
	Знач. (двухсторонняя)	.	,000	,166	,795	,742	,562	,841	,408	,119	,577
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Робость_смертность	Коэффициент корреляции	,298**	1,000	-,090	-,234**	,027	-,065	,004	-,012	-,013	-,043
	Знач. (двухсторонняя)	,000	.	,178	,000	,689	,333	,948	,861	,845	,515
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Доверчив_позор	Коэффициент корреляции	,092	-,090	1,000	,213**	,060	-,051	,058	-,001	,006	,080

		Знач. (двухсторонняя)	,166	,178	.	,001	,372	,441	,388	,983	,933	,231
		N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Увер_трев		Коэффициент корреляции	,017	-,234**	,213**	1,000	,081	,013	,042	,025	,001	-,075
		Знач. (двухсторонняя)	,795	,000	,001	.	,222	,843	,532	,710	,989	,262
		N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Рефлекс		Коэффициент корреляции	,022	,027	,060	,081	1,000	-,118	,079	-,197**	-,015	-,007
		Знач. (двухсторонняя)	,742	,689	,372	,222	.	,075	,235	,003	,818	,916
		N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Гедонист_наст		Коэффициент корреляции	-,039	-,065	-,051	,013	-,118	1,000	-,205**	,497**	-,028	-,021

	Знач. (двухсторонняя)	,562	,333	,441	,843	,075	.	,002	,000	,674	,750
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Будущее	Коэффициент корреляции	-,013	,004	,058	,042	,079	-,205**	1,000	-,433**	-,019	-,080
	Знач. (двухсторонняя)	,841	,948	,388	,532	,235	,002	.	,000	,770	,228
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
Фаталист_настоящ	Коэффициент корреляции	-,055	-,012	-,001	,025	-,197*	,497**	-,433**	1,000	,116	,104
	Знач. (двухсторонняя)	,408	,861	,983	,710	,003	,000	,000	.	,080	,119
	N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
самоэфф_деят	Коэффициент корреляции	,104	-,013	,006	,001	-,015	-,028	-,019	,116	1,000	,435**

		Знач. (двухсторонняя)	,119	,845	,933	,989	,818	,674	,770	,080	.	,000
		N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227
	самоэфф_ме жл	Коэффициент корреляции	,037	-,043	,080	-,075	-,007	-,021	-,080	,104	,435**	1,000
		Знач. (двухсторонняя)	,577	,515	,231	,262	,916	,750	,228	,119	,000	.
		N	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

**Построение временных перспектив студентов-психологов
на разных фазах стадии профессиональной подготовки**

Таблица Е.1 – Описательные статистики по шкалам опросника временной перспективы личности ЗТРИ Ф.Зимбардо (выборка адаптационной фазы профессионального становления)

	N	Минимум	Максимум	Среднее		Стандартные отклонения
	Статистика	Статистика	Статистика	Статистика	Стандартная ошибка	Статистика
Негат_прошлое	258	1,10	5,00	2,6632	,04675	,75093
Гедонист_наст	258	1,60	4,67	3,2663	,03458	,55543
Будущее	258	1,85	4,62	3,5002	,03738	,60046
Позит_прошлое	258	2,22	4,78	3,8131	,03049	,48968
Фаталист_настоящ	258	1,00	4,33	2,6582	,04124	,66234
N валидных (по списку)	258					

Таблица Е.2 – Описательные статистики по шкалам опросника временной перспективы личности ЗТРИ Ф.Зимбардо (выборка фазы освоения деятельности)

	N	Минимум	Максимум	Среднее		Стандартные отклонения
	Статистика	Статистика	Статистика	Статистика	Стандартная ошибка	Статистика
Негат_прошлое	331	1,00	4,90	2,9236	,04242	,77185
Гедонист_наст	331	1,80	4,67	3,4057	,02952	,53713
Будущее	331	1,62	4,85	3,4280	,02939	,53478
Позит_прошлое	331	1,78	5,00	3,6066	,03009	,54750
Фаталист_настоящ	331	1,00	4,33	2,6840	,03320	,60396
N валидных (по списку)	331					

Таблица Е.3 – Описательные статистики по шкалам опросника временной перспективы личности ЗТРИ Ф.Зимбардо (выборка фазы готовности к деятельности)

	N	Минимум	Максимум	Среднее		Стандартные отклонения
	Статистика	Статистика	Статистика	Статистика	Стандартная ошибка	Статистика
Негат_прошлое	227	1,10	4,60	2,7586	,04910	,73974
Гедонист_наст	227	2,13	4,47	3,3740	,03292	,49595
Будущее	227	1,69	4,69	3,4522	,03097	,46663
Позит_прошлое	227	1,00	4,89	3,6519	,03081	,46419
Фаталист_настоящ	227	1,22	4,11	2,7323	,03737	,56297
N валидных (по списку)	227					

Таблица Е.4 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Негативное прошлое» в фазах адаптации и освоения деятельности: Ранги

	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Негат_прошлое	1,00	258	258,57	66712,00
	2,00	331	323,39	107043,00
	Всего	589		

Таблица Е.5 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Негативное прошлое» в фазах адаптации и освоения деятельности: Статистические критерии^а

	Негат_прошлое
U Манна-Уитни	33301,000
W Вилкоксона	66712,000
Z	-4,591
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,000
а. Группирующая переменная: фазы	

Таблица Е.6 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Негативное прошлое» в фазах освоения деятельности и готовности к деятельности: Ранги

	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Негат_прошлое	2,00	331	292,78	96911,00
	3,00	227	260,13	59050,00
	Всего	558		

Таблица Е.7 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Негативное прошлое» в фазах освоения деятельности и готовности к деятельности: Статистические критерии^а

	Негат_прошлое
U Манна-Уитни	33172,000
W Вилкоксона	59050,000
Z	-2,352
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,019
а. Группирующая переменная: фазы	

Таблица Е.8 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Негативное прошлое» в фазах адаптации и готовности к деятельности: Ранги

	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Негат_прошлое	1,00	258	229,59	59235,00
	3,00	227	258,24	58620,00
	Всего	485		

Таблица Е.9 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Негативное прошлое» в фазах адаптации и готовности к деятельности: Статистические критерии^а

	Негат_ прошлое
U Манна-Уитни	25824,000
W Вилкоксона	59235,000
Z	-2,248
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,025
а. Группирующая переменная: фазы	

Таблица Е.10 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Гедонистическое настоящее» в фазах адаптации и освоения деятельности: Ранги

	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Гедонист_наст	1,00	258	270,75	69852,50
	2,00	331	313,90	103902,50
	Всего	589		

Таблица Е.11 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Гедонистическое настоящее» в фазах адаптации и освоения деятельности: Статистические критерии^а

	Гедонист_наст
U Манна-Уитни	36441,500
W Вилкоксона	69852,500
Z	-3,056
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,002
а. Группирующая переменная: фазы	

Таблица Е.12 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Гедонистическое настоящее» в фазах освоения деятельности и готовности к деятельности: Ранги

	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Гедонист_наст	2,00	331	284,11	94039,00
	3,00	227	272,78	61922,00
	Всего	558		

Таблица Е.13 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Гедонистическое настоящее» в фазах освоения деятельности и готовности к деятельности: Статистические критерии^а

	Гедонист наст
U Манна-Уитни	36044,000
W Вилкоксона	61922,000
Z	-,815
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,415
а. Группирующая переменная: фазы	

Таблица Е.14 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Гедонистическое настоящее» в фазах адаптации и готовности к деятельности: Ранги

Ранги				
	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Гедонист_наст	1,00	258	230,03	59349,00
	3,00	227	257,74	58506,00
	Всего	485		

Таблица Е.15 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Гедонистическое настоящее» в фазах адаптации и готовности к деятельности: Статистические критерии^а

	Гедонист наст
U Манна-Уитни	25938,000
W Вилкоксона	59349,000
Z	-2,174
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,030

а. Группирующая переменная: фазы

Таблица Е.16 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Будущее» в фазах адаптации и освоения деятельности: Ранги

	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Будущее	1,00	258	310,87	80204,00
	2,00	331	282,63	93551,00
	Всего	589		

Таблица Е.17 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Будущее» в фазах адаптации и освоения деятельности: Статистические критерии^а

	Будущее
U Манна-Уитни	38605,000
W Вилкоксона	93551,000
Z	-2,000
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,045

а. Группирующая переменная: фазы

Таблица Е.18 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Будущее» в фазах освоения деятельности и готовности к деятельности: Ранги

	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Будущее	2,00	331	276,16	91408,00
	3,00	227	284,37	64553,00
	Всего	558		

Таблица Е.19 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Будущее» в фазах освоения деятельности и готовности к деятельности: Статистические критерии^а

	Будущее
U Манна-Уитни	36462,000
W Вилкоксона	91408,000
Z	-,592
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,554
а. Группирующая переменная: фазы	

Таблица Е.20 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Будущее» в фазах адаптации и готовности к деятельности: Ранги

	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Будущее	1,00	258	252,32	65098,00
	3,00	227	232,41	52757,00
	Всего	485		

Таблица Е.21 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Будущее» в фазах адаптации и готовности к деятельности: Статистические критерии^а

	Будущее
U Манна-Уитни	26879,000
W Вилкоксона	52757,000
Z	-1,563
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,118
а. Группирующая переменная: фазы	

Таблица Е.22 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Позитивное прошлое» в фазах адаптации и освоения деятельности: Ранги

	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Позит_прошлое	1,00	258	336,22	86744,00
	2,00	331	262,87	87011,00
	Всего	589		

Таблица Е.23 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Позитивное прошлое» в фазах адаптации и освоения деятельности: Статистические критерии^а

	Позит_прошлое
U Манна-Уитни	32065,000
W Вилкоксона	87011,000
Z	-5,200
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,000
а. Группирующая переменная: фазы	

Таблица Е.24 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Позитивное прошлое» в фазах освоения деятельности и готовности к деятельности: Ранги

	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Позит_прошлое	2,00	331	271,92	90007,00
	3,00	227	290,55	65954,00
	Всего	558		

Таблица Е.25 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Позитивное прошлое» в фазах освоения деятельности и готовности к деятельности: Статистические критерии^а

	Позит_прошлое
U Манна-Уитни	35061,000
W Вилкоксона	90007,000
Z	-1,344
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,179
а. Группирующая переменная: фазы	

Таблица Е.26 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Позитивное прошлое» в фазах адаптации и готовности к деятельности: Ранги

	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Позит_прошлое	1,00	258	267,00	68885,50
	3,00	227	215,72	48969,50
	Всего	485		

Таблица Е.27 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Позитивное прошлое» в фазах адаптации и готовности к деятельности: Статистические критерии^а

	Позит_прошлое
U Манна-Уитни	23091,500
W Вилкоксона	48969,500
Z	-4,031
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,000
а. Группирующая переменная: фазы	

Таблица Е.28 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Фаталистическое настоящее» в фазах адаптации и освоения деятельности: Ранги

	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Фаталист_настоящ	1,00	258	290,68	74995,00
	2,00	331	298,37	98760,00
	Всего	589		

Таблица Е.29 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Фаталистическое настоящее» в фазах адаптации и освоения деятельности: Статистические критерии^а

	Фаталист настоящ
U Манна-Уитни	41584,000
W Вилкоксона	74995,000
Z	-,545
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,586
а. Группирующая переменная: фазы	

Таблица Е.30 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Фаталистическое настоящее» в фазах освоения деятельности и готовности к деятельности: Ранги

	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Фаталист_настоящ	2,00	331	271,86	89987,00
	3,00	227	290,63	65974,00
	Всего	558		

Таблица Е.31 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Фаталистическое настоящее» в фазах освоения деятельности и готовности к деятельности: Статистические критерии^а

	Фаталист настоящ
U Манна-Уитни	35041,000
W Вилкоксона	89987,000
Z	-1,353
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,176
а. Группирующая переменная: фазы	

Таблица Е.32 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Фаталистическое настоящее» в фазах адаптации и готовности к деятельности: Ранги

Ранги				
	фазы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Фаталист_настоящ	1,00	258	233,49	60241,00
	3,00	227	253,81	57614,00
	Всего	485		

Таблица Е.33 – Критерий Манна-Уитни. Различия в показателях шкалы «Фаталистическое настоящее» в фазах адаптации и готовности к деятельности: Статистические критерии^а

	Фаталист настоящ
U Манна-Уитни	26830,000
W Вилкоксона	60241,000
Z	-1,595
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,111
а. Группирующая переменная: фазы	

Таблица Е.34 – Различия в показателях шкал опросника временной перспективы личности ZТPI Ф. Зимбардо на различных фазах профессиональной подготовки (Критерий Краскала-Уоллиса): Ранги

	этапы	N	Средний ранг
Негат_прошлое	1,00	258	358,67
	2,00	331	450,18
	3,00	227	404,37
	Всего	816	
Гедонист_наст	1,00	258	371,28
	2,00	331	432,01
	3,00	227	416,52
	Всего	816	
Будущее	1,00	258	433,69
	2,00	331	392,79
	3,00	227	402,78
	Всего	816	
Позит_прошлое	1,00	258	473,72
	2,00	331	368,80
	3,00	227	392,27
	Всего	816	
Фаталист_настоящ	1,00	258	394,67
	2,00	331	404,23
	3,00	227	430,44
	Всего	816	

Таблица Е.35 – Различия в показателях шкал опросника временной перспективы личности ZТPI Ф. Зимбардо на различных фазах профессиональной подготовки (Критерий Краскала-Уоллиса):
Статистические критерии^{a,b}

	Негат прошлое	Гедонист наст	Будущее	Позит прошлое	Фаталист_настоящ
Н Краскала-Уоллиса	21,990	10,004	4,560	30,357	2,973
ст.св.	2	2	2	2	2
Асимп. знач.	,000	,007	,102	,000	,226

a. Критерий Краскала-Уоллиса

b. Группирующая переменная: этапы

**Результаты сравнительного анализа профессионального становления
в выборках старшеклассников 10-х и 11-х классов**

Таблица Ж.1 – Критерий Манна-Уитни

ШКАЛЫ	U-Манна-Уитни	α
Способность к эмпатии	4854,5	0,796
Прошлое Негативное	3859,0	0,007
Настоящее Гедонистическое	4425,0	0,189
Будущее	4850,0	0,788
Прошлое Позитивное	4270,0	0,090
Настоящее Фаталистическое	3837,0	0,006
Неопределенная	3188,5	0,001
Навязанная	4050,5	0,020
Мораторий	4604,0	0,382
Сформированная	3680,0	0,002
Баллы рефлексивности	4607,0	0,387
Внутренние индивидуально значимые мотивы	4393,5	0,163
Внутренние социально значимые мотивы	4569,5	0,336
Внешние положительные мотивы	4282,5	0,095
Внешние отрицательные мотивы	4503,5	0,260

Таблица Ж.2 – Результаты корреляционного анализа компонентов профессионального становления в выборке 10-х и 11-х классов

Старшеклассники	Способность к эмпатии		Прошлое Негативное		Настоящее Гедонистическое		Будущее		Прошлое Позитивное		Настоящее Фаталистическое	
	ρ	α	ρ	α	ρ	α	ρ	α	ρ	α	ρ	α
Неопределенная	-0,123	0,082	0,087	0,219	0,056	0,432	-0,249**	0,001	-0,250**	0,001	0,295**	0,001
Навязанная	-0,126	0,076	0,129	0,068	-0,127	0,074	-0,150*	0,034	-0,128	0,070	0,347**	0,001
Мораторий	0,120	0,090	-0,025	0,721	0,050	0,483	0,174*	0,014	0,147*	0,038	-0,086	0,228
Сформированная	-0,046	0,522	-0,089	0,211	-0,023	0,742	0,095	0,182	0,090	0,207	-0,258**	0,001
Баллы рефлексивности	0,312**	0,001	0,203**	0,004	0,046	0,518	0,317**	0,001	0,078	0,271	-0,118	0,095
Внутренние индивидуально значимые мотивы	0,128	0,070	0,002	0,976	0,218**	0,002	0,201**	0,004	0,126	0,076	-0,055	0,440
Внутренние социально значимые мотивы	0,141*	0,046	0,081	0,253	0,244**	0,000	0,257**	0,001	0,149*	0,036	-0,017	0,808

Внешние положительные мотивы	0,131	0,065	0,130	0,067	0,236**	0,001	0,227**	0,001	0,078	0,270	0,045	0,527
Внешние отрицательные мотивы	0,005	0,942	0,104	0,144	0,148*	0,036	-0,081	0,256	0,013	0,853	0,283**	0,001

Старшеклассники	Неопределенная		Навязанная		Мораторий		Сформированная		Баллы рефлексивности	
	ρ	α	ρ	α	ρ	α	ρ	α	ρ	α
Способность к эмпатии	-0,123	0,082	-0,126	0,076	0,120	0,090	-0,046	0,522	0,312**	0,001
Прошлое Негативное	0,087	0,219	0,129	0,068	-0,025	0,721	-0,089	0,211	0,203**	0,004
Настоящее Гедонистическое	0,056	0,432	-0,127	0,074	0,050	0,483	-0,023	0,742	0,046	0,518
Будущее	-0,249**	0,001	-0,150*	0,034	0,174*	0,014	0,095	0,182	0,317**	0,001
Прошлое Позитивное	-0,250**	0,001	-0,128	0,070	0,147*	0,038	0,090	0,207	0,078	0,271
Настоящее Фаталистическое	0,295**	0,001	0,347**	0,001	-0,086	0,228	-0,258**	0,001	-0,118	0,095

Внутренние индивидуально значимые мотивы	-0,161*	0,022	-0,216**	0,002	0,130	0,066	0,060	0,400	0,153*	0,030
Внутренние социально значимые мотивы	-0,230**	0,001	-0,141*	0,046	0,119	0,092	0,114	0,107	0,107	0,133
Внешние положительные мотивы	-0,157*	0,027	-0,137	0,054	0,141*	0,046	0,004	0,952	0,151*	0,032
Внешние отрицательные мотивы	0,124	0,079	0,416**	0,001	-0,131	0,065	-0,118	0,096	-0,196**	0,005
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).										
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).										

**Результаты сравнительного анализа профессионального становления
в выборке студентов колледжа 1-х – 4-х курсов**

Таблица И.1 – Критерий Манна-Уитни

ШКАЛЫ	1-3 курс		1-4 курс		3-4 курс	
	U- Манна- Уитни	α	U- Манна- Уитни	α	U- Манна- Уитни	α
Способность к эмпатии	603,0	0,231	1096,0	0,136	1548,5	0,957
Прошлое Негативное	552,5	0,085	1104,5	0,152	1500,5	0,742
Настоящее Гедонистическое	636,5	0,398	1236,0	0,550	1554,5	0,984
Будущее	418,5	0,002	1063,5	0,090	1222,0	0,055
Прошлое Позитивное	588,5	0,178	1323,5	0,967	1275,5	0,106
Настоящее Фаталистическое	492,5	0,019	1194,0	0,387	1234,0	0,064
Неопределенная	565,5	0,113	1210,0	0,446	1366,0	0,272
Навязанная	460,0	0,007	1020,5	0,049	1341,0	0,214
Мораторий	403,5	0,001	870,0	0,003	1432,5	0,472
Сформированная	665,0	0,583	1156,0	0,268	1245,5	0,073
Баллы рефлексивности	545,5	0,072	1046,5	0,071	1554,0	0,982
Внутренние индивидуально значимые мотивы	544,5	0,069	1086,5	0,118	1438,0	0,489
Внутренние социально значимые мотивы	640,0	0,382	1283,0	0,742	1321,0	0,141
Внешние положительные мотивы	631,5	0,368	1123,5	0,188	1506,0	0,765
Внешние отрицательные мотивы	451,0	0,005	986,0	0,029	1381,5	0,312

Таблица И.2 – Результаты корреляционного анализа компонентов профессионального становления в выборке студентов колледжа 1-х-4-х курсов

студенты колледжа	Способность к эмпатии		Прошлое Негативное		Настоящее Гедонистическое		Будущее		Прошлое Позитивное		Настоящее Фаталистическое	
	ρ	α	ρ	α	ρ	α	ρ	α	ρ	α	ρ	α
Неопределенная	0,382**	0,001	0,040	0,627	-0,143	0,078	0,432**	0,001	0,115	0,158	-0,189*	0,020
Навязанная	0,229**	0,005	-0,176*	0,030	0,058	0,480	0,416**	0,001	0,147	0,070	-0,253**	0,002
Мораторий	0,294**	0,001	-0,229**	0,005	0,039	0,630	0,391**	0,001	0,324**	0,001	-0,282**	0,001
Сформированная	0,091	0,264	-0,072	0,379	0,073	0,369	0,130	0,111	0,156	0,054	-0,040	0,625
Баллы рефлексивности	0,124	0,128	0,173*	0,033	0,135	0,097	-0,036	0,663	0,017	0,836	0,210**	0,009
Внутренние индивидуально значимые мотивы	-0,245**	0,002	0,328**	0,001	0,108	0,185	-0,367**	0,001	-0,137	0,093	0,369**	0,001
Внутренние социально значимые мотивы	0,064	0,433	0,166*	0,040	0,059	0,469	-0,071	0,385	-0,084	0,302	0,300**	0,001

Внешние положительные мотивы	0,036	0,661	0,004	0,960	0,082	0,312	-0,031	0,700	0,101	0,216	0,017	0,838
Внешние отрицательные мотивы	0,125	0,126	-0,293**	0,001	-0,191*	0,018	0,401**	0,001	0,118	0,149	-0,381**	0,001

студенты колледжа	Неопределенная		Навязанная		Мораторий		Сформированная		Баллы рефлексивности	
	ρ	α	ρ	α	ρ	α	ρ	α	ρ	α
Способность к эмпатии	0,382**	0,001	0,229**	0,005	0,294**	0,001	0,091	0,264	0,124	0,128
Прошлое Негативное	0,040	0,627	-0,176*	0,030	-0,229**	0,005	-0,072	0,379	0,173*	0,033
Настоящее Гедонистическое	-0,143	0,078	0,058	0,480	0,039	0,630	0,073	0,369	0,135	0,097
Будущее	0,432**	0,001	0,416**	0,001	0,391**	0,001	0,130	0,111	-0,036	0,663
Прошлое Позитивное	0,115	0,158	0,147	0,070	0,324**	0,001	0,156	0,054	0,017	0,836
Настоящее Фаталистическое	-0,189*	0,020	-0,253**	0,002	-0,282**	0,001	-0,040	0,625	0,210**	0,009

Внутренние индивидуально значимые мотивы	-0,337**	0,001	-0,477**	0,001	-0,505**	0,001	-0,091	0,263	0,085	0,298
Внутренние социально значимые мотивы	-0,181*	0,026	-0,259**	0,001	-0,182*	0,025	-0,017	0,834	0,306**	0,001
Внешние положительные мотивы	0,075	0,356	0,014	0,862	0,065	0,423	0,088	0,278	-0,032	0,692
Внешние отрицательные мотивы	0,254**	0,002	0,444**	0,001	0,402**	0,001	0,006	0,940	-0,129	0,113

студенты колледжа	Внутренние индивидуально значимые мотивы		Внутренние социально значимые мотивы		Внешние положительные мотивы		Внешние отрицательные мотивы	
	ρ	α	ρ	α	ρ	α	ρ	α
Способность к эмпатии	-0,245**	0,002	0,064	0,433	0,036	0,661	0,125	0,126
Прошлое Негативное	0,328**	0,001	0,166*	0,040	0,004	0,960	-0,293**	0,001
Настоящее Гедонистическое	0,108	0,185	0,059	0,469	0,082	0,312	-0,191*	0,018
Будущее	-0,367**	0,001	-0,071	0,385	-0,031	0,700	0,401**	0,001

Прошлое Позитивное	-0,137	0,093	-0,084	0,302	0,101	0,216	0,118	0,149
Настоящее Фаталистическое	0,369**	0,001	0,300**	0,001	0,017	0,838	-0,381**	0,001
Неопределенная	-0,337**	0,001	-0,181*	0,026	0,075	0,356	0,254**	0,002
Навязанная	-0,477**	0,001	-0,259**	0,001	0,014	0,862	0,444**	0,001
Мораторий	-0,505**	0,001	-0,182*	0,025	0,065	0,423	0,402**	0,001
Сформированная	-0,091	0,263	-0,017	0,834	0,088	0,278	0,006	0,940
Баллы рефлексивности	0,085	0,298	0,306**	0,001	-0,032	0,692	-0,129	0,113
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).								
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).								