

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра возрастной и социальной психологии

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА
К РУКОВОДСТВУ НАУЧНО-КВАЛИФИКАЦИОННОЙ
РАБОТОЙ АСПИРАНТОВ**

Магистерская диссертация

обучающегося по направлению подготовки 37.04.01 Психология
(магистерская программа Психология управления)

очной формы обучения, группы 02061706

Яценко Ксении Александровны

Научный руководитель:
канд. психол. наук, доцент
Герасимова А. С.

Рецензент:
Зав. кафедрой
психологии и дефектологии
ОГАОУ ДПО «БелИРО»,
канд. психол. наук
Гуськова Е.А.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|---------------------------------|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения проблемы психологической готовности к руководству научно-исследовательской работой студентов | 9 |
| 1.1. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности в отечественной литературе | 9 |
| 1.2. Диагностика структурно-содержательных особенностей психологической готовности преподавателей к руководству научно-исследовательской работой студентов | 20 |
| ГЛАВА 2. Эмпирическое изучение психологической готовности преподавателей вуза к руководству научно-квалификационной работой аспирантов | 28 |
| 2.1. Организация и методы исследования | 28 |
| 2.2. Результаты исследования и их обсуждение | 32 |
| 2.3. Рекомендации по развитию эффективных и рациональных приемов организации научно-квалификационной работой аспирантов | 56 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 61 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 63 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | Ошибка! Закладка не определена. |
| Приложение 1. Диагностические методики в порядке их предъявления | Ошибка! Закладка не определена. |
| Приложение 2. Сводные таблицы полученных данных | Ошибка! Закладка не определена. |
| Приложение 3. Результаты статистической обработки данных | Ошибка! Закладка не определена. |

ВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Обучение в аспирантуре, защита кандидатской диссертации, получение ученой степени кандидата наук является распространенным выбором в современной России. Тем не менее исследователи отмечают снижение эффективности работ аспирантов, что говорит о наличии серьезной научно-педагогической проблемы. [6, 7, 20, 21, 42, 43, 45, 77, 92]

Среди особенностей современных аспирантов наблюдается низкая мотивация, а также конфликт целей реальных и обозначенных официально. Обучение в аспирантуре используется не только как возможность повышения своих исследовательских навыков, решения актуальных проблем, но и как способ избежать службы в армии или как отсутствие вариантов продолжения профессиональной деятельности.

Особое внимание ученых уделяется влиянию взаимоотношений аспиранта с научным руководителем. Отмечается зависимость отношения научного руководителя к аспиранту и выполняемой им деятельности, его включенности в совместную работу, способности эффективной организации этой работы, а также способности преподавателя отмечать позитивные аспекты проделанной работы и успешности диссертации аспиранта, наличие интереса к ее написанию. [6, 20, 21, 45, 91]

Одним из способов, влияющих на решение сложившейся ситуации может выступить повышение уровня психологической готовности преподавателя, включающей мотивацию и способы организации научного руководства. Необходимым является обращение внимания к индивидуальным характеристикам, отображающим сформированность компонентов психологической готовности у преподавателей,

осуществляющих профессиональную деятельность в разных областях науки, которые могут оказывать влияние на процесс формирования психологической готовности к научной деятельности и к руководству исследованиями. Определяющим фактором может стать объект исследования, способы разработки исследования, организация проведения сбора данных и другое. Так, процедуры проведения исследований в рамках гуманитарных, естественно-научных и инженерно-технических наук, будут значительно отличаться, оказывая влияние на тех, кто с ними сопричастен.

Проблема исследования – различается ли и как психологическая готовность к руководству научно-квалификационной работой аспирантов у преподавателей кафедр разного профиля?

Цель исследования – выявить особенности психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов у преподавателей кафедр разного профиля.

Объект исследования – психологическая готовность преподавателей вуза к руководству научно-исследовательской работой обучающихся.

Предмет исследования – сформированность компонентов психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов у преподавателей кафедр гуманитарного, естественно-научного и инженерно-технического профилей.

Задачи исследования:

1) Проанализировать научную литературу с точки зрения подходов к решению проблемы психологической готовности к руководству научно-исследовательской работой обучающихся, сформулировать собственную методологическую позицию и разработать модель эмпирического исследования.

2) Оценить степень выраженности основных компонентов психологической готовности преподавателей вуза к руководству научно-квалификационной работой аспирантов.

3) Выявить различия в компонентах психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов у преподавателей кафедр разного профиля.

4) С учетом полученных результатов разработать рекомендации преподавателям вуза по развитию эффективных и рациональных приемов организации научно-квалификационной работы аспирантов.

Гипотеза исследования: преподаватели кафедр разного профиля имеют различную степень сформированности компонентов психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов, а именно:

а) различия в мотивационном и операциональном компонентах психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов у преподавателей кафедр гуманитарного, естественно-научного и инженерно-технического профилей выражены в меньшей степени;

б) когнитивный компонент психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов в большей степени сформирован у преподавателей кафедр гуманитарного профиля.

Теоретико-методологические основы исследования составили труды по проблеме исследования таких ученых как Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Д.Н. Узнадзе, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В. С. Мерлин, В.Д. Шадриков, М. И. Дьяченко, И. А. Кандыбович, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, В.М. Мясищев.

Методы исследования:

1. общетеоретические – анализ, сравнение, обобщение, систематизация, синтез;
2. эмпирические – качественный анализ, эмпирическое обобщение, анкетный опрос, ранжирование, количественные оценки.

Методики исследования:

1. Опросник «Личные цели преподавателей - руководителей научно-квалификационной работой аспирантов» (Герасимова А.С., Яценко К.А.)
2. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова)
3. Опросник «Профессиональное самоотношение личности (Карпинский К.В., Колышко А.М.) в модификации А.С. Герасимовой, К.А. Яценко применительно к руководству НКР аспирантов.

Эмпирическая база исследования, выборка:

Исследование было проведено на базе Белгородского государственного национального исследовательского университета и Курского государственного медицинского университета.

В нем приняли участие руководители научно-квалификационной работой аспирантов кафедр естественно-научного, инженерно-технического и гуманитарного профилей.

Респонденты, включающие 28 мужчин и 19 женщины, составили выборку из 47 человек.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования:

1) Проведен анализ предлагаемых в литературе подходов к изучению проблемы психологической готовности к профессиональной деятельности преподавателей и сформулирована гипотеза о структурно-содержательных особенностях психологической готовности преподавателей кафедр разного профиля к руководству научно-квалификационной работой аспирантов.

2) Получены новые данные о сформированности компонентов психологической готовности преподавателей, к которым относятся личные цели руководства научно-квалификационной работой аспирантов, уровень саморегуляции поведения и ее компонентов, уровень позитивности профессионального самоотношения в процессе научного руководства аспирантами.

3) Разработан и апробирован новый опросник, выявляющий личные цели преподавателей, занимающихся руководством научно-квалификационной работой аспирантов. Модифицирован опросник «Профессиональное самоотношение личности» (К.В. Карпинский, А.М. Кольшко) применительно к руководству научно-квалификационной работой аспирантов.

Практическая значимость исследования:

1) Разработанный и апробированный комплекс диагностических методик может быть использован для выявления уровня сформированности компонентов психологической готовности преподавателей вуза к руководству научно-квалификационной работой аспирантов (мотивационный, операциональный, когнитивный).

2) Разработан электронный ресурс, позволяющий удаленно проводить онлайн диагностику, собирать и систематизировать большой массив данных.

3) Возможно использование результатов исследования при организации руководства научно-исследовательской деятельностью обучающихся в условиях многоуровневой системы высшего образования (в бакалавриате, специалитете, магистратуре и аспирантуре).

Положения, выносимые на защиту:

1) Преподаватели, руководящие научно-квалификационной работой аспирантов, имеют широкие предпочтения в целях профессиональной деятельности, обладают сформированной индивидуальной системой осознанной саморегуляции поведения, включающей способность строить реалистичные, детализированные, устойчивые планы действий, выделять значимые условия достижения целей; в то же время они испытывают трудности в адекватном и быстром реагировании на смену внешних и внутренних условий осуществления профессиональной деятельности, а также имеют склонность к зависимости от мнения окружающих и некритичному следованию чужим советам.

2) Структурно-содержательными особенностями психологической готовности преподавателей кафедр разного профиля являются:

- преобладание широкой направленности целей руководства научно-квалификационной работой аспирантов у преподавателей кафедр естественно-научного профиля, которые также, как и преподаватели кафедр гуманитарного профиля, более способны перестраивать систему саморегуляции поведения при изменении условий выполнения деятельности;

- преподаватели-гуманитарии имеют высокую степень устойчивости и консервативности профессиональной «Я-концепции», способны прогнозировать и контролировать влияние особенностей своего характера на процесс и результат труда, в то же время демонстрируя склонность к восприятию этих особенностей характера в качестве преград продуктивности деятельности;

- преподаватели кафедр инженерно-технического профиля имеют более выраженную уверенность в собственной профессиональной компетентности.

Апробация и внедрение результатов исследования. Апробация результатов исследования проводилась на кафедре возрастной и социальной психологи Педагогического института НИУ «БелГУ» (в апреле 2019 года) в рамках научно-практического семинара для научных руководителей НИРС, аспирантов и обучающихся выпускных курсов «Личностные ресурсы эффективной научно-исследовательской деятельности».

Структура и объём исследования.

Магистерская диссертация включает в себя введение, две главы (теоретическую и эмпирическую), заключение, список использованных источников (101 наименование) и приложения. Объём работы составляет 73 страницы машинописного текста (без учета приложений).

ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения проблемы психологической готовности к руководству научно-исследовательской работой студентов

1.1. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности в отечественной литературе

В современном мире все острее становится вопрос совершенствования подготовки и аттестации специалистов высшей научной квалификации. Более высокие требования предъявляются к преподавателям вузов и в особенности к научным руководителям аспирантов. На плечи преподавателя ложится не только собственно научное руководство научно-квалификационной работой, включающее в себя выбор актуальной темы, поиск материалов для проведения исследования, обеспечение соответствия работы необходимому научному уровню, но организационное руководство, предполагающее обеспечение формальностей в написании и защите научных работ, таких как соблюдение графика индивидуального плана, написание и публикация требуемого количества научных статей. [20, 24]

В таких условиях многозадачности профессиональной деятельности педагога возрастает необходимость использования не только внешних ресурсов, но и внутренних. К внутренним ресурсам можно отнести психологическую готовность к руководству исследовательской деятельностью. Активация и поддержание данного ресурса на должном уровне может повысить качество научно-квалификационных работ аспирантов, повысить их практическую ценность, а также стать профилактикой профессионального выгорания у педагогов-руководителей научно-исследовательской деятельностью.

Проблема готовности к деятельности изучается еще с 70-х годов XX века в плоскости как теории, так и практики. Исследования данного феномена упоминаются в работах Вюрцбургской школы О. Кюльпе, К. Бюлера, немецких психологов Г. Мюллера, Т. Шумана, Г. Фехнера, французского психолога Ж. Пиаже. Также проблема готовности к деятельности была включена в исследования отечественных ученых, таких как изучение установки школой Д.Н. Узнадзе.

Теоретико-методологический уровень предполагает изучение психологической готовности с точки зрения различных подходов: личностного, функционального, личностно-деятельностного.

Личностный подход предполагает трактовку готовности как целенаправленное проявление индивидуальных качеств личности, детерминированных видом выполняемой деятельности. Сторонниками такого определения являются К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Е.Г. Козлов, А.Р. Петрулице, Е.В. Шорохова и другие авторы [1, 14, 31].

Психологическая готовность с точки зрения личностного подхода подвергается анализу через призму личностных детерминант эффективности профессиональной деятельности. Данная позиция предполагает наличие определенных личностных качеств, которые помогут работнику выполнять профессиональные функции в соответствии с предъявляемыми требованиями. Авторы разделяют личностные характеристики на устойчивые (ценности, характер, установки) и ситуативные, которые задействуются в рамках выполнения определенной деятельности (внимательность, сосредоточенность). [24, 80]

В рамках личностного подхода обозначены два варианта трактовки психологической готовности к профессиональной деятельности. Представители первого обозначают готовность как систему свойств и отношений личности. Представители второго определяют готовность к

деятельности как целостное, системное формирование, называемое мотивационной готовностью. [74, 89, 95]

Б.Г. Ананьев говорит об общей трудоспособности, обозначая ее результатом готовности к труду и мотивации к деятельности. Автор утверждает о том, что становление общей трудоспособности человека начинается задолго до начала выполнения профессионального труда. Важным умозаключением является определение ученым сложности и самостоятельности формирования психологической готовности, составляющими которого являются обучение труду и участие в посильном общественно полезном труде. [4]

Также представителем личностного подхода является А.Ц. Пуни, который рассматривает готовность к деятельности как психолого-педагогическую. Психологический аспект понятия формирует предмет исследования, педагогический – способы формирования готовности. [25,46]

Н.М. Полетаева рассматривает психологическую готовность к деятельности как комплекс признаков: психическая саморегуляция, креативность, волевые качества, интеллектуальная интенциональность, специфическая наблюдательность, необходимый уровень развития функций внимания, а также эмоций. [78]

Так с позиции личностного подхода психологическую готовность к деятельности можно определить как психическое состояние, вызванное индивидуальными качествами личности, условиями выполняемой профессиональной деятельности и формирующееся перед осуществлением деятельности.

Сторонники личностного подхода выделяют индивидуальные способности человека и состояния, обусловленные ситуативной необходимостью выполнения деятельности. Исследователи определяют состояние психологической готовности к деятельности как целостное состояние, формирующееся под воздействием обстоятельств выполняемой деятельности.

Характеристиками такого состояния выступают активизация внутренних личностных ресурсов, направленность на выполнение предстоящей деятельности.

С точки зрения функционального подхода подчеркивается непостоянство мобилизации сил, производящейся для выполнения деятельности. Авторами такой трактовки являются В.А. Алаторцев, Ф. Генон, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин и другие [26, 25, 47, 49, 70].

Представители функционального подхода определяют психологическую готовность как психическое состояние, которое предполагает выполнение психических функций, включающих в себя мобилизацию физических и психических ресурсов, необходимых для эффективного выполнения деятельности. Готовность они представляют как внутренний настрой преподавателя на определенный тип поведения при выполнении трудовых функций, решении профессиональных задач, установка на активность деятельности в соответствии с ее целями.

А.Г. Ковалев и Н.Д. Левитов рассматривают психологическую готовность к деятельности как психическое состояние, являющееся промежуточным между психическими процессами и свойствами. Они рассматривают готовность как психическую функцию, необходимую для эффективного достижения поставленных целей деятельности. [46]

В изучении психологической готовности к деятельности важным подходом является взгляд Е.П. Ильина, говорящего о максимальном функционалировании системы, которое проявляется в длительности работоспособности, быстром восстановлении ресурсов, адекватности реагирования на воздействие, устойчивость высшей степени функций, стабильность оптимального состояния. [34]

В.В. Пушкин и Л.С. Нерсесян соотносят готовность к трудовой деятельности с готовностью действовать в экстремальных ситуациях, выделяя признаки готовности:

- психологическое состояние, обеспечивающее быстрое выполнение профессиональных функций;
- непрерывная направленность сознания на осуществление требуемых действий. [58]

Психологическая готовность представляется как совокупность разных сторон психики человека: интеллектуальной, мотивационной, эмоционально-волевой, и соотношение этих сторон с требующими выполнения трудовыми задачами, а также внешними условиями деятельности. Сторонниками такого подхода являются М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, утверждающие, что важными характеристиками готовности выступают потребность в эффективности выполнения поставленных задач, интерес к выполняемой деятельности и способам ее выполнения, сосредоточенность на деятельности, наличие чувств уверенности в успехе, ответственности, способность к саморегуляции, мобилизации необходимых для осуществления деятельности ресурсов, понимание своих обязанностей, способность оценить социальную значимость выполняемой работы, определить наиболее эффективные и рациональные средства достижения целей.[24, 93]

Итак, исследователи, придерживающиеся функционального подхода в определении готовности к деятельности, характеризуют это понятие как состояние психики, обеспечивающее эффективное выполнение деятельности.

В заключение рассмотрения функционального подхода к психологической готовности отметим приоритетность изучения отдельных психических процессов, функционирование которых имеет зависимость от внешних ресурсов, таких как полнота информации о сущности деятельности и способах ее осуществления.

Основателями личностно-деятельностного подхода выступают К.М. Дурай-Новиковой, Т.Б. Геркович, В.А. Слостениным, Н.В. Кузьминой.

Психологическая готовность трактуется как совокупность индивидуальных качеств личности, подвергающихся влиянию внешних

факторов и опосредующих формирования психического состояния, обеспечивающего продуктивное выполнение деятельности.

Большинство исследователей, придерживающихся данного подхода в определении психологической готовности, трактуют данный феномен как системно-структурное образование. К.М. Дурай-Новикова характеризует готовность как системно-структурное образование, обладающее однородностью и формирующееся на основании всей структуры личности.

В.А. Слостенин трактует готовность к профессиональной деятельности с точки зрения особенностей психического состояния, включающих наличие образа структуры действий и непрерывную направленность на выполнение этого действия. [80, 93]

По мнению Н.В. Кузьминой, потребность в профессиональном развитии, творческому подходу к деятельности и карьерном росте выступают признаками сформированной психологической готовности к профессиональной деятельности. [34, 98]

Е. Аверьянова включает в психологическую готовность к деятельности профессионально значимые качества личности человека, такие как знания, умения, навыки, обеспечивающие высококвалифицированное осуществление профессиональных функций. [34, 95]

Таким образом, психологическую готовность преподавателей вуза к руководству научно-квалификационной работой аспирантов можно трактовать как целостное, динамическое образование, обладающее такими характеристиками, как наличие глубокого личностного научного руководства аспирантами, способности к саморегуляции поведения в процессе взаимодействия с аспирантами, позитивное восприятие себя как научного руководителя.

Психологическая готовность к деятельности, выступая как внутренний личностный ресурс, позволяет мобилизовать имеющийся внутренний резервный потенциал и справляться с функциональными задачами профессиональной деятельности научного руководителя аспирантов.

В.М. Поздняковым отмечается целостность структуры данного феномена, выделяя следующие компоненты:

1. Мотивационный, подразумевающий нацеленность на выполнение общественного и профессионального долга, наличие позитивного отношения к профессии и желания совершенствования профессиональных навыков.

2. Познавательно-прогностический, характеризующий наличие у человека знаний и представлений об особенностях и условиях профессиональной деятельности, способности к самооцениванию своей деятельности и прогнозированию возможных перспектив.

3. Операциональный, включающий профессиональные знания и умения, позволяющие эффективно решать трудовые задачи.

4. Эмоционально-волевой – способность мобилизовать имеющиеся ресурсы, сохранять уверенность в своих профессиональных силах, активизировать волевые процессы для устранения внутренних и внешних преград деятельности.

5. Психодинамический, характеризующий уровень работоспособности специалиста. [79]

В своих исследованиях М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович включают в структуру психологической готовности такие компоненты, как: способность к осознанию потребностей, понимание норм и правил, регулирующих профессиональную деятельность в обществе и трудовом коллективе, способность формирования программы действий для достижения целей, способность оценить условия, оказывающие влияние на процесс и результат деятельности, наличие навыка использования прошлого опыта, связанного с решением профессиональных задач, способность к осознанной оценке влияния индивидуальных качеств характера на способы достижения результата, мобилизация ресурсов для повышения эффективности деятельности. [27]

А. М. Столяренко определяет следующие компоненты психологической готовности: мотивационный, оказывающий побуждающее

действие, познавательный, характеризующийся осознанностью происходящего, эмоциональный, связанный с чувствами, которые возникают в ходе выполнения действий, волевой, обеспечивающий стойкость в преодолении возникающих преград в достижении цели, психомоторные психические явления, которые участвуют в осуществлении движений [18, 35].

В. Ф. Жукова в своей работе раскрывает компоненты психологической готовности:

а) мотивационный включает мотивацию деятельности, наличие интереса к выполняемой работе и позитивное отношение к деятельности;

б) эмоционально-волевой является отражением моральных принципов и норм личности, включает чувство ответственности за результат, способность регулировать свои действия;

в) ориентировочно-мобилизационный определяет наличие осведомленности человека об особенностях и условиях выполнения действий по достижению целей, предполагая мобилизацию внутренних ресурсов, наличие системы ценностей и способности к управлению своим поведением.

г) дополнительные, включающие познавательно-оценивающий, операционно-деятельный, когнитивный или интеллектуальный [31, 69].

На основании изученных подходов к выделению структурных компонентов психологической готовности к различным видам деятельности, нами была сформирована структурная модель психологической готовности преподавателей к руководству научно-квалификационной работой аспирантов, в которую мы включили мотивационный, операционный и когнитивный компоненты.

Мотивационный компонент. Сущность мотивации как психологической категории раскрыта в трудах Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, Н.Ф. Талызина. Под профессиональной мотивацией понимается сочетание потребностей, исходящих как из окружения, так из глубин самой личности, побуждающих

человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей. [13, 16]

В теоретических работах Л. И. Божович рассмотрено значение мотивационной сферы в формировании личности ребенка в контексте его готовности к учебной деятельности. С этой же позиций можно рассмотреть мотивационный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности. Необходимо рассмотрение двух групп мотивов, выделенных автором:

1. мотивы, связанные непосредственно с содержанием профессиональной деятельности педагога и процессом ее выполнения: потребности в развитии своих профессиональных навыков, углубления имеющихся знаний, умений и навыков в своей области;

2. широкие социальные мотивы руководства научно-квалификационной работой аспирантов, связанные с достижениями в предметной области, получение социального признания, удовлетворение от продуктивного взаимодействия с аспирантами. [9, 87]

Также важным является разделение профессиональных мотивов на внешние и внутренние. Первые исходят из внешнего воздействия на преподавателя, таких как вышестоящее руководство, материальное стимулирование, избежание санкций. Вторая группа мотивов имеет истинный источник мотивации, исходя из внутренних побуждений преподавателя, осознания им глубоких личностных смыслов выполняемой деятельности.

Так необходимым условием сформированности мотивационного компонента психологической готовности к профессиональной деятельности является наличие личностного смысла профессиональной деятельности (преподаватель осознает ценность и необходимость его работы), а также широкого спектра целей осуществляемой деятельности, предполагающего

наличие у преподавателя представлений о пользе его работы не только для него лично, но и для общества в целом.

Операциональный компонент. Для эффективной адаптации к особенностям профессиональной деятельности и условиям ее осуществления значимым навыком выступает способность механизмы психологической саморегуляции. В психологии разработан ряд подходов и концепций, описывающих психологическую саморегуляцию. Наиболее известными в отечественной психологии являются структурно-функциональный подход и концепция индивидуального стиля саморегуляции, разработанные О.А. Конопкиным и В.И. Моросановой.

О.А. Конопкин предложил модель, которая отражает наиболее полно структурно-функциональные особенности осознанной саморегуляции. Он выделил следующие составляющие: наличие цели деятельности, созданная субъективно модель, отражающая значимые условия деятельности, разработанная программа действий, выделенные критерии для оценки продуктивности деятельности, а также коррекционные мероприятия. [38, 39]

В.И. Моросанова акцентирует внимание на необходимости наличия целостной системы постановки целей деятельности и программы по достижению этих целей. Такая система должна обладать закономерной структурой, мобилизирующей индивидуальные ресурсы личности, позволяющие выполнять программу действий по достижению целей деятельности. [59, 60]

Когнитивный компонент психологической готовности к деятельности рассматривается нами с точки зрения концепции психологии отношений В.Н. Мясищева, согласно которой сущностью личности является отношение к действительности.

В.Н. Мясищев выделяет три компонента, описывающих психологию отношения: эмоциональный, мотивационно-поведенческий (волевой), когнитивный (познавательный), и определяет классификацию отношений с точки зрения этих компонентов. Значимыми аспектами для нашего

исследования выступают выделенные Мясищевым отношение личности к себе и отношения к событиям. [65, 68]

Отношение к себе является системным и представляет отношения к физиологическому и психическому функционированию, здоровью систем организма, к своим характерологическим особенностям и их проявлениям во взаимоотношениях, выполняемым социальным ролям и социальному статусу.

Человеком производится оценка личных ценностей, идеалов, неприемлемым явлениям. Оценивается положение личности среди принимаемых и отвергаемых ценностей, к чему склоняется и что преобладает в жизни человека. [67]

Отношение к себе складывается на основе этических и эстетических норм, принятых человеком. Также играют роль правовые и социальные нормы, принятые в обществе, характеризующих поступки и поведение его членов.

Сопоставляя проявления своих личностных особенностей с этими критериями, человек определяет нормативность этих проявлений.

Отношения к событиям предполагают восприятие человеком событий, происходящих в его жизни и жизни окружающих его людей.

Важным принципом обобщения событий при анализе системы отношений выступает характер функционирования людей. На основании этого принципа выделяются отношения к разным видам функционирования человека:

- физиологическое функционирование предполагает отношения, имеющие связь с биологическими потребностями, такими как сон, питание и отдых;
- социальное функционирование включает в себя взаимодействие с окружающим миром через выполнение определенных функций, таких как учеба, обязанности в семье, общественно полезная деятельность,

политическая деятельность, выполнение профессиональных обязанностей.
[65, 66]

Личность функционирует в процессе психической деятельности, значительное влияние оказывают условия осуществления функционирования. Отсюда вытекает выделение отношений личности к условиям функционирования, которые предполагают отношение личности к условиям профессиональной деятельности, характеру выполняемой деятельности и успешности ее выполнения. [65]

Таким образом, мы можем определить компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности следующим образом:

- мотивационный компонент представляет собой глубокий личностный смысл научного руководства и результатов совместной работы с аспирантами;
- опрациональный компонент характеризует способность преподавателя к саморегуляции своего поведения в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей;
- когнитивный компонент включает в себя субъективное отношение к себе как к научному руководителю и своим профессиональным компетенциям.

1.2. Диагностика структурно-содержательных особенностей психологической готовности преподавателей к руководству научно-исследовательской работой студентов

В настоящее время изучение осуществляется с позиции разных уровней:

- уровень объекта исследования предполагает исследование психологической готовности применительно к конкретным видам

деятельности, таким как трудовая деятельность, воинская служба, спорт, обучение, поведение в экстремальных ситуациях;

- уровень анализа психологических единиц, выступающих основой изучения психологической готовности, рассматривается как как психическое состояние; сложное образование личности; проявление личностью определённых социально-психологических и психофизиологических качеств; устойчивая характеристика личности; целостное, интегративное образование личности; целостное проявление личности; интегративное качество личности; интегративное свойство личности. []

С позиции этих уровней также выделяются виды психологической готовности. Так на основе анализа литературы можно обозначить следующие виды готовности:

- психологическую;
- научно-теоретическую;
- практическую;
- психофизиологическую;
- физическую. [29]

М.И. Дьяченко, Л.В. Кандыбович, Н.Д. Левитов выделяют временную (ситуативную) и длительную (устойчивую) готовность. Ситуативная готовность характеризуется целостностью, динамичностью, мобилизованностью всех сил на выполнение непосредственных задач. Ситуативную готовность можно определить как внутреннюю настроенность на определенное поведение. [27, 36]

Длительная готовность представлена в виде совокупности знаний, умений и навыков. Данный вид готовности может быть вызван уровнем профессиональной компетентности.

Такие авторы как П.В. Сырбу, Р.Г. Гурова, А.Г. Лучинская, Е.А. Дмитриева разделяют готовность к деятельности на функциональную и личностную. [15]

В.А. Слостенин, Б.Г. Ананьев, И. Хариев выделяют общую и специальную готовность. [78, 81]

Н.Д. Левитов, продолжая классификацию психологической готовности на общую и ситуативную, определяет последнюю как предстартовое состояние и выделяет следующие виды:

- обычное, возникающее у человека при выполнении привычной деятельности, не имеющей особых требований к ее выполнению;

-повышенное, появляющееся при появлении новизны и творческого характера выполнения деятельности;

-пониженное, характеризующееся отсутствием концентрации внимания и неконтролируемости и эмоциональности самой личности. [71]

Важным аспектом в исследовании структуры психологической готовности является обоснование выделения уровней ее сформированности. Интересным, на наш взгляд является подход В. Ф. Жуковой, которая выделяет высокий, средний, низкий уровни психологической готовности. Определение уровней связано со способностью постановки и решением задач, оценивать свои профессионально важные качества и способности действовать в условиях ограниченного времени. [31]

Д.А. Водопьянов, рассматривая в качестве основания выделения уровней психологической готовности включенность в профессиональную деятельность и профессиональный статус, выделяет пять уровней психологической готовности к профессиональной деятельности:

1. Критический.
2. Низкий.
3. Средний.
4. Высокий.
5. Очень высокий. [78, 89]

Критический уровень развития психологической готовности автор характеризует отсутствием у специалиста или будущего специалиста опыта

работы по специальности, а также нежеланием работать по специальности в будущем.

Проявления такого уровня автор исключает у специалистов, имеющих высокий профессиональный статус, такой как кандидат и доктор наук.

Низкий уровень развития психологической готовности характеризуется автором также отсутствием опыта работы в профессии, но наличием желания работать.

Человек при таком уровне психологической готовности не проявляет четкое отрицание желания заниматься профессиональной деятельностью. К тому же он интересуется профессиональной сферой с перспективой формирования карьеры в будущем.

Средний уровень развития психологической готовности демонстрирует устойчивое желание выполнения профессиональной деятельности.

Такой специалист вероятно уже имеет, хоть и небольшой, опыт работы в выбранной сфере, проявляет искренний интерес к выполнению профессиональных обязанностей, однако он не исключает свое профессиональное становление в других сферах.

Высокий уровень предполагает полноценную включенность специалиста в профессиональную деятельность.

Такой человек имеет опыт работы, осуществляет трудовую деятельность в настоящий момент и планирует остаться в выбранной сфере деятельности.

Очень высокий уровень развития психологической готовности подразумевает не только полноценную включенность в выполняемую профессиональную деятельность, но и также наличие стремлений человека к профессиональному росту, достижению высоких результатов профессиональной деятельности, достижение наиболее возможного профессионального развития, внесении значимого вклада в развитие профессиональной сферы.

М.И. Дьяченко, Л.В. Кандыбович, В.Д. Шадриков А.А. Деркач утверждают о уровне психологической готовности, которые формируются в соответствии с сформированностью уровней каждого из компонентов. [27, 89]

По мнению В. Ф. Жуковой, структурная сложность психологической готовности предопределяет возникновение и существование феномена в контексте взаимодействия ее компонентов. [31]

И.М. Пучкова и В.В. Петрик для оценки уровня сформированности готовности к деятельности выбирают метод кейсов в качестве инструмента диагностики. [81]

Данная техника предполагает использование реальных профессиональных ситуаций. Испытуемому предлагается проанализировать ситуацию, определить смысл описанной проблемы, сформулировать ряд решений.

И.М. Михалева, изучая психологическую готовность руководителей низшего звена на предприятиях химической промышленности, использует следующий пакет методик:

1. 16-PF Р. Кеттелла для диагностики личностных качеств испытуемых.

Данная методика, описывая структуру личности человека, позволяет оценить свойства нормальной личности, определить механизмы коррекции, способствующие решению личностных проблем.

2. «Тест-опросник самоотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантелеева.

Тест выявляет уровни самоотношения, которые отличает степень обобщенности: 1. Глобальное самоотношение; 2. Самоотношение, основанное на ожиданиях к себе; 3. Самоотношение определенных действий, готовности к их выполнению.

3. Опросник SACS – «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла, адаптированный Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой;

Опросник изучает копинг-стратегии поведения личности, используемые для преодоления стрессовых ситуаций.

4. Тест мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана.

Тест диагностирует два типа профилей личности: мотивационный и эмоциональный.

5. Тест «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого.

Тест направлен на изучение способностей и личностных качеств человека, которые позволяют ему занять положение лидера в социальной группе, оценивает вероятность присвоения человеку этого статуса.

6. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А. Маклакова, С. Чермяниной.

Опросник предназначен для изучения адаптивных возможностей личности, включающих адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность.

7. Опросник НПН (признаков нервно-психического напряжения) Т. А. Немчина.

Опросник позволяет изучить особенности нервно-психической устойчивости личности, определяет ее структуру в форме акцентуаций характера. [58]

О.М. Чикова в работе по исследованию психологической готовности студентов-бакалавров указывает диагностические методики для оценки психологической готовности студентов:

– методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин в модификации Н.Ц. Бадмаевой).

Эта методика позволяет выявить мотивы учебной деятельности: коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа.

– самооценочный тест «Характеристики эмоциональности» (Е.П. Ильин).

Позволяет оценить выраженность различных характеристик эмоций, таких как эмоциональная устойчивость, эмоциональная возбудимость, эмоциональная реактивность.

– тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман).

Тест предназначен для выявления способности личности к волевой саморегуляции.

– опросник конструктивности мышления (С. Эпштейн).

Опросник позволяет сформировать характеристику когнитивных процессов испытуемых по таким критериям, как наличие и уровень личностно-суеверного мышления, развитости категорического мышления и наивного оптимизма; способность к эмоциональному и поведенческому совладанию с внутренними проблемами,

– авторская методика самоорганизации личности студента (О.М. Чикова). [95]

На основании изученных подходов нами была сформирована модель диагностики структурно-содержательных особенностей психологической готовности преподавателей к руководству научно-исследовательской работой студентов.

Выделяя мотивационный, операциональный и когнитивный компоненты психологической готовности мы рассматриваем их следующим образом:

- мотивационный компонент представляет собой глубокий личностный смысл научного руководства и результатов совместной работы с аспирантами;

- операциональный компонент характеризует способность преподавателя к саморегуляции своего поведения в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей;

- когнитивный компонент включает в себя субъективное отношение к себе как к научному руководителю и своим профессиональным компетенциям.

Оценку уровня сформированности этих компонентов мы представляем с помощью следующих диагностических методик:

Опросник «Личные цели преподавателей - руководителей научно-квалификационной работой аспирантов» (Герасимова А.С., Яценко К.А.),

Опросник, позволяющий определить глубокий личностный смысл выполняемой профессиональной деятельности.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова).

Опросник, раскрывающий как общую способность к саморегуляции поведения, так и наличие умений планировать свою деятельность, моделировать ситуации и определять условия выполнения намеченного плана, сопоставление имеющегося и желаемого результата выполненных действий.

Опросник «Профессиональное самоотношение личности (Карпинский К.В., Кольшко А.М.) в модификации А.С. Герасимовой, К.А. Яценко применительно к руководству НКР аспирантов.

Опросник позволяет оценить, насколько положительно преподаватель оценивает себя как профессионала, а также раскрыть более глубокие показатели самоотношения, такие как самопривязанность, самоуважение, внутренняя конфликтность профессиональных и непрофессиональных качеств, собственную эффективность в профессиональной деятельности.

Данный пакет диагностических методик позволит оценить уровень сформированности компонентов психологической готовности, на основании чего мы можем делать вывод об уровне психологической готовности преподавателей вуза к руководству научно-исследовательской работой студентов

ГЛАВА 2. Эмпирическое изучение психологической готовности преподавателей вуза к руководству научно-квалификационной работой аспирантов

2.1. Организация и методы исследования

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого выступила проверка выдвинутой гипотезы о том, что преподаватели кафедр разного профиля имеют различную степень сформированности компонентов психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов, а именно:

а) различия в мотивационном и операциональном компонентах психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов у преподавателей кафедр гуманитарного, естественно-научного и инженерно-технического профилей выражены в меньшей степени;

б) когнитивный компонент психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов в большей степени сформирован у преподавателей кафедр гуманитарного профиля.

Исследование проводилось на базе Белгородского государственного национального исследовательского университета и Курского государственного медицинского университета.

В нем приняли участие руководители научно-квалификационной работой аспирантов, всего - 47 респондентов: из них – 28 мужчин и 19 женщин. Респонденты, осуществляющие руководство научно-квалификационными работами аспирантов, были распределены в соответствии с профилем кафедры следующим образом: естественно-научный профиль составил 29,8 % (14 чел.), инженерно-технологический профиль включил в себя по 36,2 % (17 чел.), гуманитарный профиль – 34% (16 чел.). Стаж научного руководства преподавателей распределился

следующим образом: от 1 года до 5 лет составил 36,2 % (17 чел.), от 6 до 10 лет имеют 29,7% (14 чел.), от 11 до 20 лет обладают 34,1 % (16 чел.).

Анализируя психологическую готовность к профессиональной деятельности как целостное, динамическое образование, обладающее такими характеристиками, как наличие глубокого личностного научного руководства аспирантами, способности к саморегуляции поведения в процессе взаимодействия с аспирантами, позитивное восприятие себя как научного руководителя, были выделены мотивационный, операциональный и когнитивный компоненты психологической готовности преподавателей вузов к руководству научно-квалификационной работой аспирантов.

С целью исследования степени сформированности структурных компонентов психологической готовности преподавателей к профессиональной деятельности нами были применены следующие методики:

1) Опросник «Личные цели преподавателей - руководителей научно-квалификационной работой аспирантов» (Герасимова А.С., Яценко К.А.) выступил средством оценки сформированности мотивационного компонента психологической готовности преподавателей к руководству научно-квалификационной работой аспирантов. Методика позволяет изучить личностный смысл научного руководства аспирантами для преподавателей вузов. Методика состоит из инструкции, стимульного материала и ключа к обработке данных. Стимульный материал в свою очередь включает в себя перечень из 18 личных целей, которые должен ставить перед собой преподаватель, руководящий научно-квалификационной работой аспирантов. Указанные цели образуют три группы мотивов: общественное предназначение профессии, «внутреннее» благополучие личности (самопознание, саморазвитие, совершенствование профессиональных навыков), «внешнее» благополучие личности и семьи (материальные и социальные блага для себя и своих близких). В зависимости от сочетания

выбранных целей можно судить о мотивации профессиональной деятельности у преподавателей – научных руководителей аспирантов.

2) Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова В.И.) был применен для исследования степени сформированности операционального компонента психологической готовности преподавателей вуза к руководству научно-квалификационной работой аспирантов. Данная методика позволяет диагностировать уровень индивидуальной саморегуляции поведения, персонального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, прогнозирования, оценки результатов, а также характеристики развития регуляторно-личностных свойств – гибкости, самостоятельности. Методика состоит из инструкции, стимульного материала, ключа к обработке данных, подробной интерпретации диагностических показателей. Опросник включает в себя 52 утверждения, составленных на основе типичных жизненных ситуаций, с которыми респонденту необходимо выразить степень согласия. Утверждения входят в состав шкал, выделяемых в соответствии с основными регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, надежность, а также общий уровень саморегуляции поведения. В зависимости от количества набранных респондентом баллов, можно судить о том, каким образом происходит планирование и программирование целей, учитываются ли внешние и внутренние условия, как оценивается результат и регулируется активность субъекта для достижения желаемых результатов, в какой мере саморегуляция поведения развита и осознанна.

3) Опросник «Профессиональное самоотношение личности (Карпинский К.В., Колышко А.М.) в модификации А.С. Герасимовой, К.А. Яценко применительно к руководству НКР аспирантов использовался для диагностики степени сформированности когнитивного компонента психологической готовности преподавателей к научному руководству

аспирантами. Опросник прошел психометрическую разработку, стандартизацию и разработку тестовых норм, проверку на содержательную, критериальную и конструктивную валидность, проверку на надежность и социальную желательность. Методика состоит из опросника, ключа к обработке данных и подробной интерпретации диагностических показателей. Опросник включает в себя инструкцию, стимульный материал из 39 утверждений, с которыми респонденту необходимо выразить степень согласия. Утверждения относятся к шкалам и субшкалам, а также общему показателю позитивности самоотношения: профессиональное самоуважение: самоуверенность в профессии, самопривязанность в профессии; самоуничижение в профессии: внутренняя конфликтность профессионального самоотношения, самообвинение в профессии; самоэффективность в профессии: саморуководство в профессии, самооценка личностного роста в профессии. Общий показатель позитивности профессионального самоотношения определяет выраженность чувства личности по отношению к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Таким образом, выбранные методики соответствуют целям исследования и теоретико-методологическим основаниям. Они апробированы, валидны и надежны.

Процедура проведения исследования заключалась в последовательном предъявлении методик респондентам после того как они заполняли анкету, где указывались основные критерии эмпирической базы исследования, такие как пол, стаж и профиль кафедры, на которой осуществляется профессиональная деятельность. [см. Приложение 1].

Статистический анализ данных проводился в статистической системе SPSS. С целью выявления статистических различий в показателях саморегуляции поведения, профессионального самоотношения при разном профиле кафедр был применен непараметрический критерий Н-критерий Крускала-Уоллиса.

2.2. Результаты исследования и их обсуждение

Представим данные, позволяющие проверить выдвинутую нами гипотезу о том, что преподаватели кафедр разного профиля имеют различную степень сформированности компонентов психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов, а именно:

а) различия в мотивационном и операциональном компонентах психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов у преподавателей кафедр гуманитарного, естественно-научного и инженерно-технического профилей выражены в меньшей степени;

б) когнитивный компонент психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов в большей степени сформирован у преподавателей кафедр гуманитарного профиля.

Первоначально рассмотрим данные о степени сформированности мотивационного компонента психологической готовности преподавателей вуза к руководству научно-квалификационной работой аспирантов, с целью оценки которого мы использовали опросник «Личные цели преподавателей - руководителей научно-квалификационной работы аспирантов».

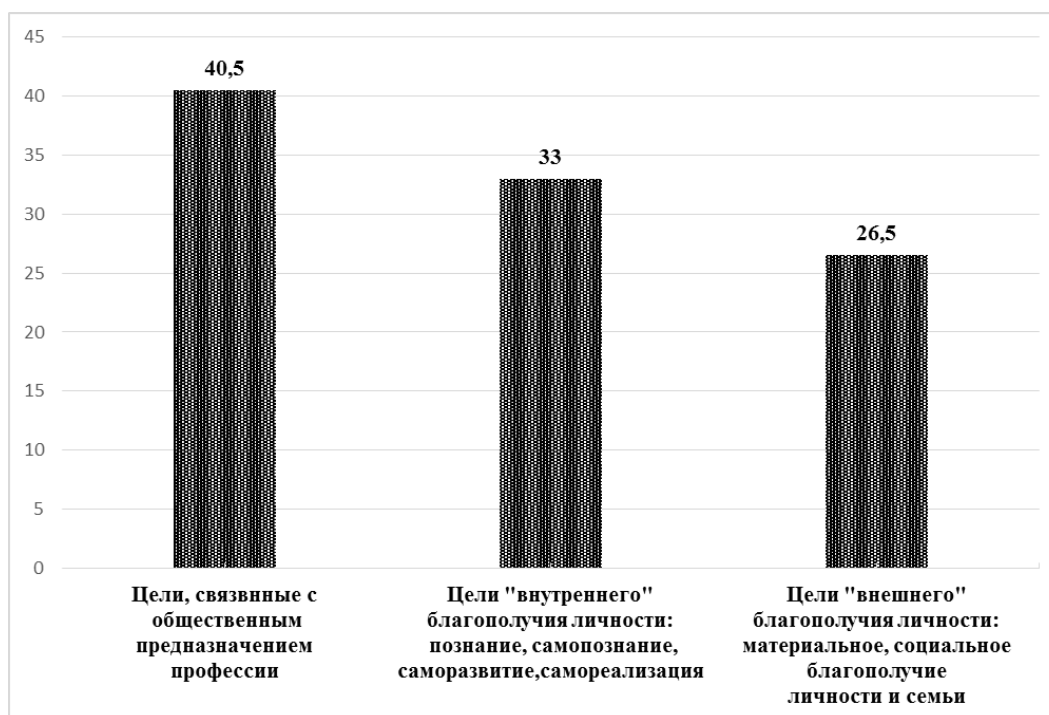


Рис. 1. Представления преподавателей о приоритетных личных целях руководства НКР аспирантов (%)

На рисунке 1 мы видим, что наиболее частым выбором преподавателей выступили цели, связанные с общественным предназначением профессии (40,5%). Наименьший процент выбора имеет блок целей «внешнего» благополучия личности (26,5%).

Рассмотрим частоту выбора отдельных целей внутри блоков. В блоке целей, связанных с общественным предназначением профессии (так и среди остальных блоков), наибольший процент выборов имеет цель создания коллектива единомышленников среди студентов, аспирантов, преподавателей кафедры, ведущих ученых в исследуемой области (63,8%). Наименьший процент выборов в данном блоке имеет цель возможности изменить что-то к лучшему в организации и проведении научных исследований в вузе (12,8%). В блоке целей «внутреннего» благополучия личности чаще других была выбрана цель совершенствования способов и средств решения научно-исследовательских задач в процессе общения с аспирантами (48,9%). Наименее предпочитаемая в рассматриваемом блоке цель удовлетворения своего познавательного интереса по отношению к

жизни, людям, собственной личности, предмету исследования (4,3%). В блоке целей «внешнего» благополучия лидирует цель своевременной и успешной защиты аспирантами своей научно-квалификационной работы (36,2%). Не выбрана ни одним из респондентов цель материального вознаграждения (стимулирующие выплаты, гранты, другие формы материальной поддержки проектов с молодыми учеными).

Таким образом, полученные данные демонстрируют, что большая часть преподавателей вузов связывают свою профессиональную деятельность с целями общественного предназначения профессии.

На основе полученных данных научные руководители аспирантов были разделены на группы в соответствии с предпочитаемыми личными целями профессиональной деятельности.

Первая группа включила в себя преподавателей с широкими предпочтениями, отдающих приоритет общественному благополучию, личному развитию и профессиональному совершенствованию, а также внешним благам для себя и своих близких.

Вторая группа представлена преподавателями, в приоритете которых общественно значимые цели.

В третью группу вошли руководители аспирантов, предпочитающие общественное предназначение и внутренне благополучие, связанное с самосовершенствованием.

Для четвертой группы характерен выбор, сочетающий общественно значимые цели и внешние блага.

Пятая группа характеризуется сочетанием целей внутреннего и внешнего благополучия, общественное благополучие для них не является приоритетом.

Шестую группу составили преподаватели, которые ставят главными целями руководства научно-квалификационной работой аспирантов материальные и социальные блага для себя и своей семьи.

Значительная часть преподавателей (57,4%) была отнесена к первой группе, характеризующейся широкими предпочтениями, объединяющей цели общественного благополучия, внутреннего развития и внешних благ. Наименьшее количество выбрало сочетание целей внутреннего и внешнего благополучия (2,1%). Стоит отметить, что преподавателей, отдающих предпочтение целям внутреннего благополучия не выявлено.

Наглядно описанные данные представлены на рисунке 2.

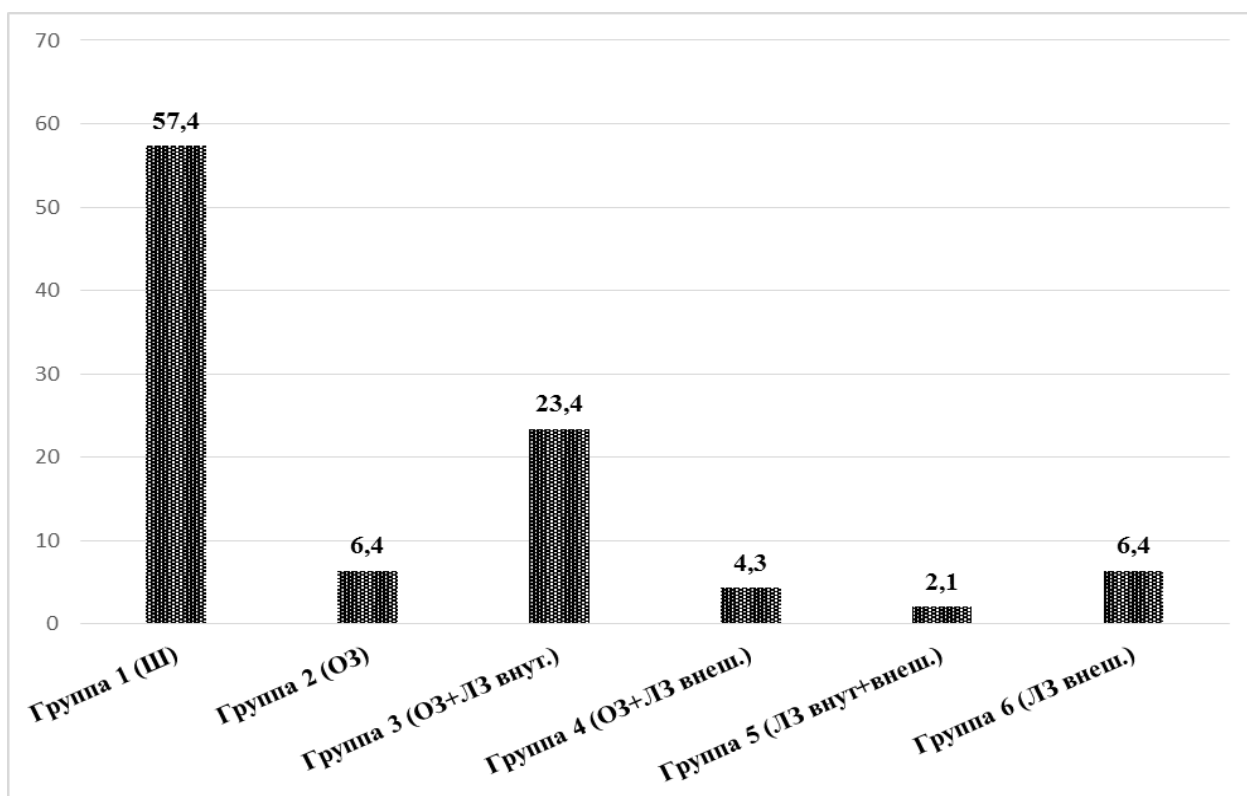


Рис. 2. Распределение преподавателей в зависимости от характера личных целей руководства НКР аспирантов (%)

Примечание: Ш – широкий характер личных целей (входят общественно значимые цели, лично значимые цели внешнего и внутреннего благополучия); ОЗ – общественно значимые цели; ЛЗ внут. – лично значимые цели внутреннего благополучия; ЛЗ внеш. – лично значимые цели внешнего благополучия.

Также стоит проанализировать данные, демонстрирующие распределение преподавателей кафедр разного профиля в зависимости от характера личных целей руководства НКР аспирантов. Среди руководителей аспирантов, входящих в первую группу, наиболее высокие значения имеют представители естественно-научного профиля (76,9%). В меньшей степени

широкими предпочтениями целей обладают преподаватели кафедр гуманитарного профиля (35,3%).

Во второй группе более высокими показателями обладают гуманитарии (11,8%). Предпочтения в общественных целях у представителей кафедр инженерно-технического профиля не выявлены.

Третья группа отличается более высоким уровнем предпочтения целей, сочетающих общественное благополучие и внутреннее развитие, у гуманитарного профиля (35,3%). Противоположным им выступает естественно-научный профиль (15,4%).

Предпочтение целей, сочетающие общественное благополучие и внешние блага, выявлено только у преподавателей кафедр инженерно-технического профиля (11,8%).

Цели внутреннего и внешнего благополучия также предпочитают представители инженерно-технического профиля (5,9%).

Среди шестой группы, включающей приоритет целей внешнего благополучия, наибольшие значения имеют преподаватели кафедр гуманитарного профиля (11,8%). Предпочтения данных целей у преподавателей инженерно-технического профиля не выявлены.

Наглядное представление об описанных данных дает рисунок 3.

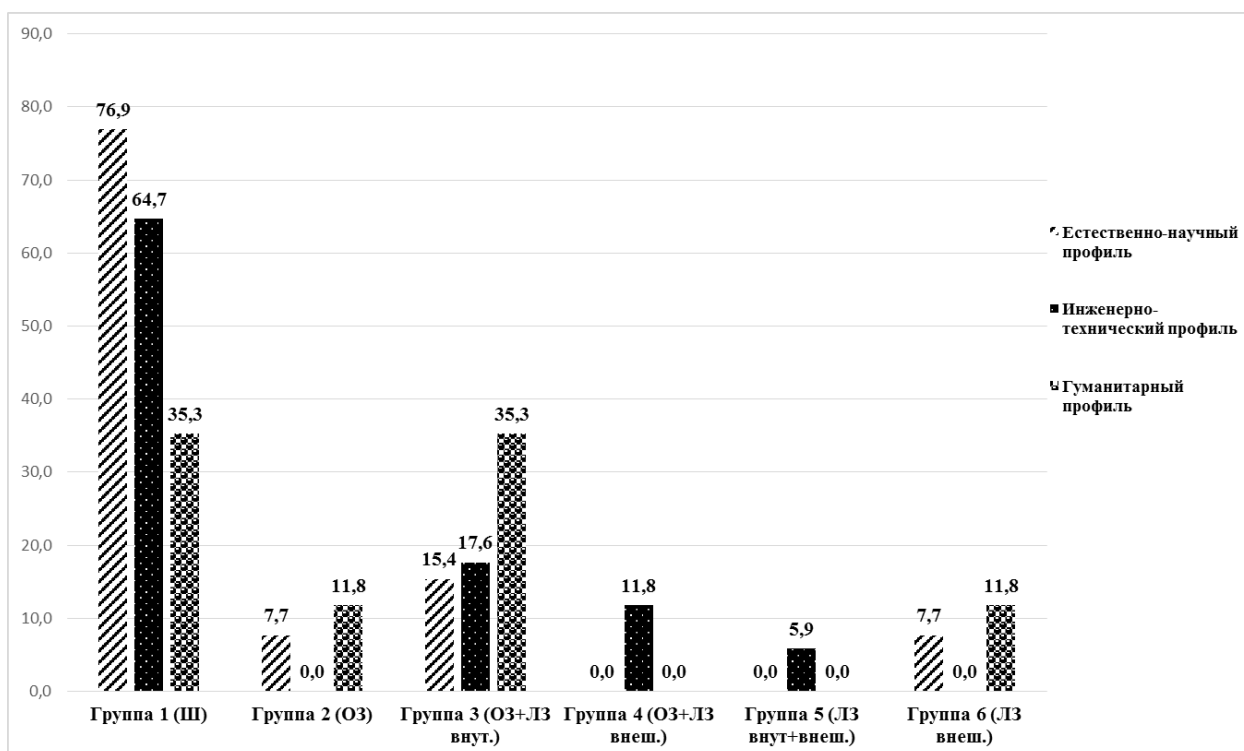


Рис. 3. Распределение преподавателей кафедр разного профиля в зависимости от характера личных целей руководства НКР аспирантов (%)

Примечание: Ш – широкий характер личных целей (входят общественно значимые цели, лично значимые цели внешнего и внутреннего благополучия); ОЗ – общественно значимые цели; ЛЗ внут. – лично значимые цели внутреннего благополучия; ЛЗ внеш. – лично значимые цели внешнего благополучия.

Далее рассмотрим данные, раскрывающие степень сформированности операционального компонента психологической готовности преподавателей к руководству научно-квалификационной работой аспирантов, отраженного в уровне саморегуляции поведения. Наглядно данные представлены на рисунке 4.

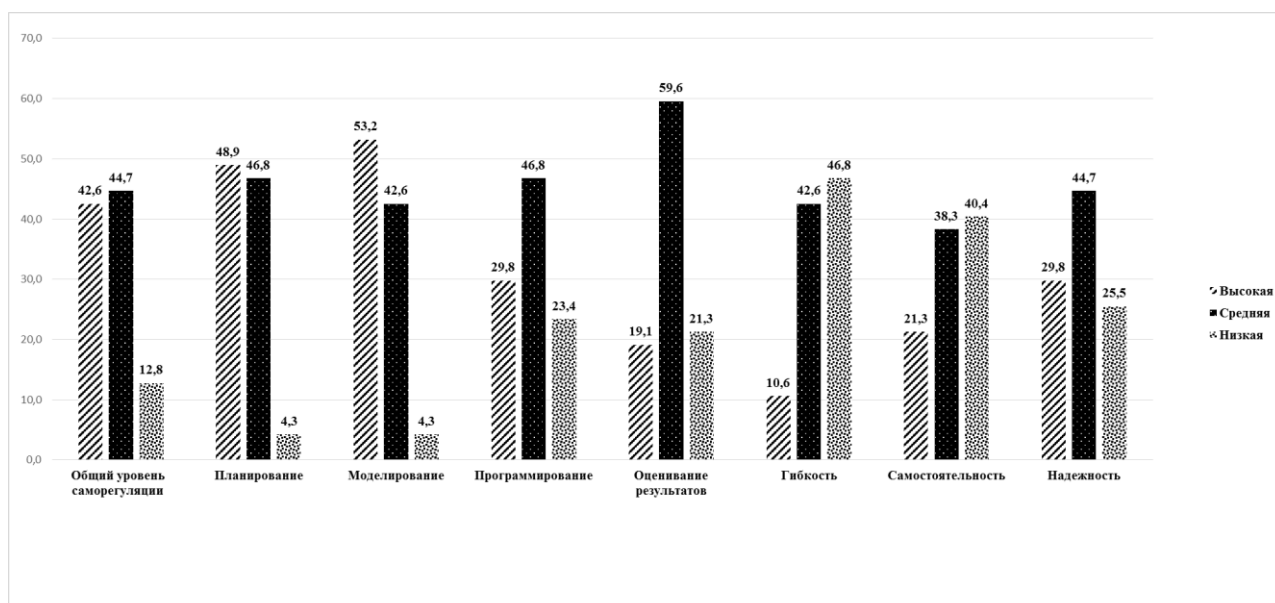


Рис. 4. Распределение преподавателей по степени сформированности операционального компонента психологической готовности к руководству НКР аспирантов (%)

Общий уровень саморегуляции достаточно развит у большинства преподавателей (44,6% имеют высокий уровень, 44,7% имеют средний уровень), что свидетельствует о сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности преподавателя. Преподаватели самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Низкие показатели имеют 12,8% преподавателей, у которых, потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей, у них снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в

большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

При рассмотрении выраженности показателя у преподавателей кафедр разного профиля получены следующие данные: более высокий общий уровень саморегуляции поведения наблюдается у представителей естественно-научного и инженерно-технического профилей (33 балла и 31,5 баллов), самый низкий уровень у гуманитарного профиля (30,1 балл).

Большинство преподавателей имеют достаточно развитый уровень планирования (48,9% имеют высокий уровень, 46,8% имеют средний уровень). Это указывает на сформированность потребности у этих преподавателей в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Низкие показатели по этой шкале имеют 4,3 % аспирантов, что говорит о том, что потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие аспиранты предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно. Более высоким уровнем планирования обладают преподаватели кафедр инженерно-технического профиля (6,9 баллов), преподаватели кафедр естественно-научного и гуманитарного профилей обладают одинаковым уровнем планирования (6,4 балла).

По шкале «Моделирование» более половины преподавателей (53,2%) имеют высокие показатели, они способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. Средние показатели имеют 42,6% преподавателей, что свидетельствует о развитости представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степени их осознанности, детализированности и адекватности. Только 4,3%

преподавателей имеют низкие показатели по этой же шкале, что говорит о слабой сформированности процессов моделирования, которая приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких аспирантов часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам. Преподаватели кафедр естественно-научного профиля имеют более высокие баллы по данной шкале (7 баллов). Наиболее низкие баллы имеют преподаватели – гуманитарии.

Большинство преподавателей (46,8%) демонстрируют средний уровень программирования, что говорит о развитости осознанного программирования своих действий. Высоким уровнем обладают 29,8% преподавателей. У них сформирована потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Программы действий разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех, они детализированы и развернуты. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата. Низкие показатели имеют 23,4% преподавателей. Это говорит о неумении и нежелании преподавателей продумывать последовательность своих действий. Они предпочитают действовать импульсивно, не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок. Уровень программирования у преподавателей кафедр естественно-научного и инженерно-технического профиля сформирован в большей степени (6,4 и 6,2 балла), преподаватели кафедр гуманитарного профиля имеют в среднем 5,5 баллов.

Значительная часть преподавателей (59,6 %) имеют средние показатели по шкале «Оценивание результатов». Данная шкала характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения. Высокие показатели имеют 19,7% преподавателей, это свидетельствует о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Научные руководители аспирантов адекватно оценивают, как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. Низкие показатели по данной шкале у 21,3% аспирантов. Такие преподаватели не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей. Уровень оценивания результатов у преподавателей кафедр естественно-научного, инженерно-технического и гуманитарного профилей имеет близкие значения (5,1, 5,3, 4,8 баллов).

Большая часть преподавателей имеет низкий уровень гибкости (46,8%). Это говорит о том, что в динамичной, быстро меняющейся обстановке они чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекции. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности. Средние результаты имеют 42,6 % испытуемых, они способны перестраивать систему самоорегуляции в связи с изменениями внешних и внутренних условий. Высокими показателями обладают 10,6% преподавателей, которые демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При

возникновении непредвиденных обстоятельств такие преподаватели легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении расогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт расогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Наиболее низкие баллы (4,6 баллов) по данной шкале имеют преподаватели инженерно-технического профиля. У преподавателей кафедр естественно-научного и гуманитарного профиля наблюдаются схожие показатели (5,6 баллов, 5,4 балла).

Большинство преподавателей (40,4%) по шкале «Самостоятельность» имеют низкие результаты. Они зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои. Средние показатели имеют 38,4% преподавателей, что говорит об их ситуативной регуляторной автономности. Высокие показатели по шкале «Самостоятельность» у 10,6% руководителей аспирантов. Это свидетельствует об автономности в организации активности преподавателей, их способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать, как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Наиболее низкие баллы (3,6 баллов) по данной шкале имеют преподаватели инженерно-технического профиля. У преподавателей кафедр естественно-научного и гуманитарного профиля наблюдаются схожие показатели (4,5 баллов, 4,6 баллов).

Большинство аспирантов 55,4% имеют средние показатели по шкале надежности саморегуляции, демонстрируют ситуативную устойчивость

процессов определения и постановки целей, функционирования программ действий, процессов моделирования значимых условий деятельности, критериев оценки, процессов контроля, оценки и коррекции результатов деятельности в ситуации повышенной и заниженной мотивации деятельности, высокой и низкой психической напряженности. Высокие показатели у 29,8% научных руководителей по данной шкале, они сохраняют способность к регуляции собственной деятельности и поведения в психологически сложных условиях так же хорошо, как и в условиях, не предъявляющих повышенные требования к регуляции и мобилизации внутренних психологических ресурсов. Низкие показатели у 25,5% испытуемых. Такие преподаватели могут испытывать затруднения с выдвиганием и удержанием целей, выделением значимых внутренних и внешних условий для осуществления деятельности, им сложно продумать способы действий и поведения для достижения намеченных целей, они не могут адекватно оценивать результат своей деятельности и степень рассогласования промежуточных результатов. Уровень надежности у преподавателей кафедр естественно-научного и инженерно-технического профиля сформирован в большей степени (4,6 баллов), преподаватели кафедр гуманитарного профиля имеют в среднем 3,3 балла.

Распределение преподавателей кафедр разного профиля в зависимости от степени сформированности операционального компонента психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов наглядно представлено на рисунке 5.

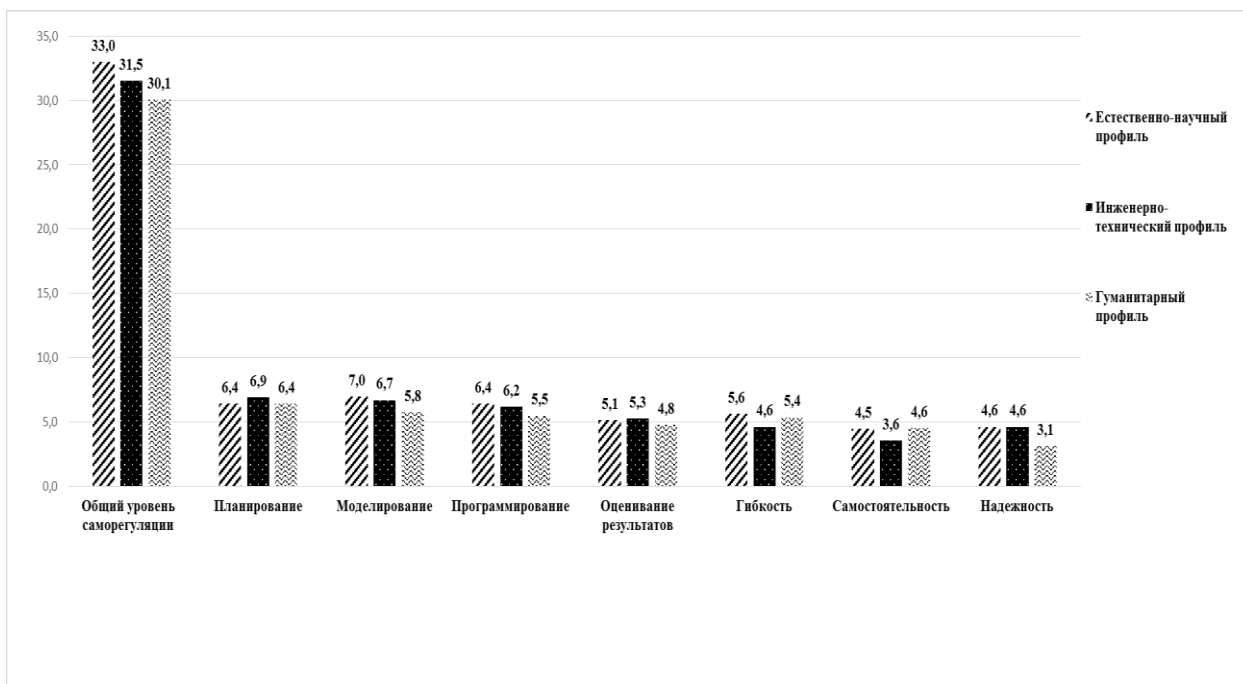


Рис. 5. Распределение преподавателей кафедр разного профиля в зависимости от степени сформированности операционального компонента психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов (ср.б.)

Перейдем к рассмотрению данных, характеризующих степень сформированности когнитивного компонента психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов, представленных в показателе профессионального самоотношения. Визуальное представление данных отражено на рисунке 6.

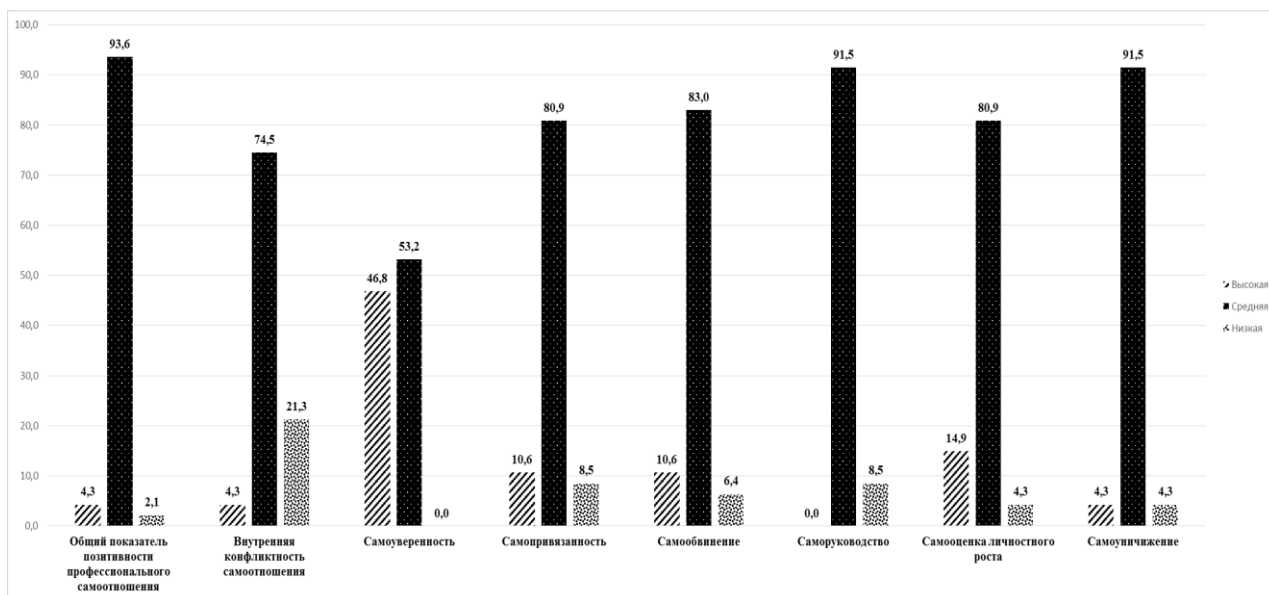


Рис.6. Распределение преподавателей по степени сформированности когнитивного компонента психологической готовности к руководству НКР аспирантов (%)

Общий показатель позитивности профессионального самоотношения рассматривается как выраженность внутреннего чувства личности «за» или «против» себя как субъекта научно-исследовательской деятельности.

Большинство (93,6%) преподавателей имеют средние показатели по данной шкале. Это может говорить о ситуативной определенности выбранной сферы, не всегда комфортно ощущают себя в руководстве научно-квалификационной работой аспирантов, выражают сомнения по поводу своей профессиональной пригодности для науки.

Высокие показатели по данной шкале присущи 4,3% преподавателей, что свидетельствует, что данная часть испытуемых имеет дифференцированное чувство «за» себя как научного исследователя. Они уверены в своем выборе, уверенно чувствуют себя в профессиональной деятельности, имеют высокую заинтересованность, для них свойственно получать удовлетворение от своей работы, обладают самоуверенностью и самопривязанностью, что благоприятно отражается на самоуважении к себе как научному руководителю, являются эффективными профессионалами в руководстве аспирантами, получают личностное развитие за этот счет.

Низкий уровень по данной шкале присущ 2,1% преподавателей. Это говорит о том, что данная часть испытуемых не видит себя в руководстве научно-квалификационной работой аспирантов, эта работа не подходит для них, следовательно, это будет влиять на мотивацию. Для них сложно дается саморуководство в профессиональной деятельности, так же они испытывают самоуничижение и внутреннюю конфликтность.

Рассматривая показатели преподавателей кафедр разного профиля в средних значениях, можно увидеть, что более высокие баллы по шкале «Общий показатель позитивности профессионального самоотношения» имеют преподаватели-гуманитарии (83,4 балла). Самые низки баллы из выборки имеют преподаватели естественно-научного профиля (72,6 баллов).

Наглядное представление данных демонстрируется на рисунке 7.

Внутренняя конфликтность самоотношения в руководстве научно-квалификационной работой определяет индивидуальный уровень внутренней противоречивости, амбивалентности самоотношения. Источником конфликта в данном случае выступает объективное рассогласование требований (квалификационных, должностных, средовых и т.д.) с индивидуальными возможностями, ресурсами аспиранта. В субъективной форме этот конфликт переживается через такие феномены самоотношения личности, как чувство ненужности, бесполезности, никчемности; чувство недоверия к себе как специалисту и смущения за свою «неуклюжесть», «неловкость» в научно-исследовательской деятельности; неприспособленности к исследованиям.

Большинство (74,5%) испытуемых имеют средний уровень по данной шкале. Это может говорить о ситуативности проявления конфликтности самоотношения в руководстве аспирантами, может проявляться в субъективном отчуждении собственных качеств, мотивов и ценностей от процесса и результатов научно-исследовательской деятельности.

Высокий уровень по данной шкале присущ только 4,3% преподавателей. Его следует рассматривать как показатель дезадаптации в профессиональной деятельности и расщепления самосознания преподавателя

на слабо стыкующиеся «профессиональную» и «непрофессиональную» подсистемы.

Низкий уровень по данной шкале присущ 21,3% преподавателей. Это может указывать на отсутствие актуально переживаемых противоречий между требованиями и личностными возможностями испытуемого. Между тем, он не должен расцениваться как признак внутренней согласованности «профессиональной» и «непрофессиональной» подсистем самосознания преподавателя.

Среди испытуемых по данной шкале наиболее высокие результаты имеют также преподаватели кафедр гуманитарного профиля (24,8 баллов). Более низкие баллы получили представители естественно-научного профиля (21 балл).

Самоуверенность в руководстве научно-квалификационной работой аспирантов демонстрирует степень уверенности преподавателя в собственной компетентности, умелости, опытности.

Значительная часть преподавателей (53,2%) имеют средний уровень по данной шкале. Это может говорить о ситуативных проявлениях убежденности аспиранта в значимости знаний, умений и навыков, а также деловых качеств; притязание на профессиональный успех и социальное признание.

Высокий уровень по данной шкале присущ 46,8% аспирантов. Такие аспиранты имеют обостренное чувство научно-профессионального превосходства и достоинства, которые гордится собой как специалистами. Они адаптированы к условиям научно-исследовательской деятельности, амбициозны, старается завоевать и сохранить авторитет.

Низкий уровень по данной шкале у преподавателей не выявлен.

Преподаватели кафедр инженерно-технического профиля имеют более высокие баллы по данной шкале (14,2 балла). Меньший показатель у преподавателей естественно-научного профиля (11,3 балла).

Самопривязанность в научном руководстве аспирантами говорит о силе привязанности, степени устойчивости и консервативности профессиональной «Я-концепции». На общем положительном фоне самоотношения преобладает состояние субъективной удовлетворенности наличным уровнем развития научно-исследовательских важных знаний, умений и навыков, способностей и свойств личности. Эта удовлетворенность сочетается с чувством самодостаточности, автономии при осуществлении обязанностей и принятии решений в научно-исследовательской деятельности.

Большинство (80,9%) преподавателей имеют средний уровень профессиональной самопривязанности. Это может говорить о том, что они частично удовлетворены своим уровнем развития, имеющимися знаниями и навыками, имеют ситуативное чувство самодостаточности, способны принимать самостоятельные решения в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Высокий уровень по данной шкале присущ 10,5 % преподавателей. Это свидетельствует о тенденции к излишнему самодовольству и самолюбованию, некритичному восприятию себя как научного руководителя. Для такого преподавателя может быть характерна рискованная самонадеянность в деятельности, пониженная мотивация саморазвития, отрицание возможности и необходимости дальнейшего совершенствования профессионального мастерства, нежелание прислушиваться даже к конструктивной критике в свой адрес. Они с относительной легкостью прощают себя за допущенные промахи и, более того, могут попустительствовать самому себе при выполнении работы, потворствовать собственным слабостям даже во вред интересам дела.

Низкий уровень по данной шкале присущ 8,5% испытуемых. Этой особенности самоотношения часто сопутствует сильная мотивация самосовершенствования. Здесь корректно вести речь лишь о желании испытуемого меняться, расти в профессиональной деятельности, которое не

эквивалентно субъективно мучительной неудовлетворенности собой как субъектом труда.

Субшкалы самоуверенности и самопривязанности содержательно объединяет вера преподавателя в свои профессиональные силы и возможности, представление о себе как профессионально зрелой и конкурентоспособной личности. Содержательное родство субшкал проявляется и в том, что они окрашены чувством глубокого уважения к себе, субъективной удовлетворенностью результатами становления и реализации в руководстве научно-квалификационной работой аспирантов. В этой связи можно заключить, что уверенность в себе и привязанность к себе объединяются в общем переживании самоуважения.

По шкале самопривязанности в руководстве научно-квалификационной работой аспирантов лидируют гуманитарии, набравшие большее количество баллов (11,8). Меньший показатель имеют представители естественно-научного профиля (9,5 баллов).

Самообвинение в научно-исследовательской деятельности показывает склонность преподавателей осмысливать себя в качестве преграды, помехи для продуктивного руководства научно-квалификационной работой аспирантов и карьерной самореализации. Спектр эмоциональных реакций достаточно широк и включает не только чувство вины, но и гнев, раздражение, сожаление, разочарование, недовольство, стыд и досаду. Примечательно, что ситуация исследовательского неуспеха порождает у аспиранта эти переживания безотносительно к тому, является ли он виновником данной ситуации. Эта особенность характеризует самообвинение как устойчивую смысловую диспозицию, которая предрасполагает преподавателя взваливать вину на себя независимо от того, чем в действительности обусловлены проблемы.

По данной шкале значительная часть испытуемых (83%) демонстрирует средний уровень показателей, что может говорить о степени адекватности локус-контроля, преподаватель способен оценивать неудачные

ситуации и делать из них выводы. Наличие эмоциональных переживаний присутствует, но не берет верх над рациональной сферой.

Высокий уровень по данной шкале присущ 10,6% испытуемых. Для таких преподавателей свойственна интранзитивность, тенденция к самобичеванию и самоедству в ситуации профессионального неуспеха. Они сензитивны к критическим замечаниям по поводу своей работы, безропотно их принимают, но потом болезненно «переваривают» в себе и подолгу «застревают» на неудачах. В оценке результатов своей деятельности они категоричны и придирчивы, привержены максимализму, а о себе как профессионале часто судят по принципу «все или ничего». Ответственные ситуации, связанные с научно-исследовательской деятельностью, провоцируют у него приступы тревоги и неуверенности в себе. Научно-исследовательская деятельность имеет для таких аспирантов большую личностную значимость, а отношение к себе как личности во многом зависит от научного успеха. Даже незначительный успех «окрыляет» и вселяет чувство уверенности в себе, но малейший срыв в деятельности быстро дестабилизирует самооценку исследователя, расшатывает чувство самоуважения.

Низкий уровень по данной шкале присущ 6,4% преподавателей. Это указывает на то, что такие преподаватели не склонны корить себя за допущенные на промахи и ошибки в научно-исследовательской работе, попрекать за недостатки в профессиональной подготовке или изъяны в исследовательских качествах.

Среди разных профилей высший уровень самообвинения в руководстве научно-квалификационной работой аспирантов имеют преподаватели-гуманитарии (14,1 балл). Меньший уровень демонстрируют преподаватели кафедр естественно-научного профиля (11,5 баллов).

В комплексе шкалы самообвинения и внутренней конфликтности отражают индивидуальную выраженность негативной эмоционально-оценочной модальности самоотношения личности к себе как научному

руководителю. Общность содержания указанных шкал позволяет объединить их в интегральный показатель – самоуничижение в руководстве научно-квалификационной работой аспирантов, которое конкретизируется как фиксированная установка преподавателя на негативное оценивание или обесмысливание своих индивидуальных качеств в контексте научного руководства и профессиональной карьеры.

Саморуководство в руководстве научно-квалификационной аспирантов раскрывает отношение преподавателя к себе как надежному, добросовестному и ответственному работнику, способному к преодолению препятствий и достижению сложных целей в профессиональной деятельности. Собственные личностные свойства оцениваются ими в качестве внутренних ресурсов или «орудий» руководства аспирантами.

Большинство (91,5%) испытуемых имеют средний уровень по данной шкале. Самоотношение таких преподавателей в целом характеризуется положительной эмоционально-оценочной окраской. Оно основывается на убеждении, что профессиональные достоинства явно перевешивают недостатки, а также на «презумпции» желательности своего «Я» для людей из профессионального окружения.

Высокий уровень по данной шкале у испытуемых не выявлен.

Низкий уровень по данной шкале присущ 8,5% преподавателей. Такие руководители аспирантов сомневаются в способности владеть собой в контексте научно-исследовательской деятельности, т.е. купируют неблагоприятное воздействие на эту деятельность собственных недостатков и слабостей, а с целью оптимизации этой деятельности задействовать достоинства и сильные стороны собственной личности. Им кажется, что их индивидуальные особенности плохо стыкуются с требованиями и условиями осуществления руководства научно-квалификационной работой аспирантов, из-за чего они могут «сломаться» в сложной рабочей ситуации.

Данные по шкале «Саморуководство в руководстве научно-квалификационной работой аспирантов» демонстрируют, что более высокий

уровень присущ преподавателям кафедр гуманитарного профиля (14 баллов), преподаватели кафедр естественнонаучного профиля набрали меньшее количество баллов по данной шкале (12,6).

Шкалу «Самооценка личностного роста в руководстве научно-квалификационной работой аспирантов» можно рассматривать как субъективную оценку силы и направленности воздействия научного руководства на личностные свойства преподавателя, в первую очередь, на его характер. Все ее пункты проникнуты позитивным тоном отношения к себе как научному руководителю аспирантов и позитивным личностным смыслом самой деятельности.

Значительная часть преподавателей (80,9%) имеют средний уровень по данной шкале. Это может говорить о том, что руководство научно-квалификационной работой аспирантов способствует личностному росту преподавателя. Следует подчеркнуть, что речь идет не о карьерном продвижении, а о тех конструктивных личностных изменениях и приобретениях, которые преподаватель выводит из деятельности. Причем указанные приобретения можно рассматривать двояко: во-первых, как корректировку отрицательных черт характера и воспитывание и «вращивание» положительных черт; во-вторых, возможно открытие и переосмысление уже имеющихся свойств без кардинальных изменений характера.

Высокий уровень по данной шкале присущ 14,9% преподавателей. Это может говорить, о том, что такие преподаватели относятся к руководству научно-квалификационной работой аспирантов как к способу самореализации и средству самосовершенствования. Научные достижения являются для них важной подпиткой чувства собственного достоинства, причем не только профессионального, но и человеческого в целом. Они отчетливо ощущают совместимость, конгруэнтность своего индивидуального характера с объективным характером выбранной деятельности.

Низкий уровень по данной шкале присущ 4,3% преподавателей. Это свидетельствует, что руководство научно-квалификационной работой аспирантов не является для них тем ведущим видом деятельности, самооценка в котором предопределяет содержание общего самоотношения. Это, впрочем, еще не означает, что научное руководство аспирантами воспринимается испытуемыми как деятельность, сдерживающая рост или деформирующая его личность.

Среди разных профилей лидируют представители инженерно-технического профиля (7,8 баллов). Меньшее количество баллов набрали преподаватели кафедр гуманитарного профиля.

В содержании субшкал саморуководства и самооценки личностного роста в руководстве научно-квалификационной работой аспирантов есть много общего. Их содержательно роднит переживание преподавателем органичного единства своей личности с избранной деятельностью, которое ведет к их взаимному усилению. Он сознает свои личностные качества как предпосылки для профессиональных успехов, а профессиональные успехи превращает в импульсы прогрессивного личностного развития. В его самосознании личностные свойства и руководство аспирантами смыкаются тесным кольцом причинно-следственных зависимостей, что дает повод для устойчивого переживания их совместимости, гармонии. На этом основании субшкалы объединяются в более общее измерение самоотношения личности, которое может быть обозначено «самоэффективность в руководстве научно-квалификационной работой аспирантов» и рассматривается как способность преподавателя к осознанному применению своих индивидуальных свойств для конструктивного преодоления трудностей и достижения высоких результатов в научном руководстве аспирантами, и столь же осознанному использованию этих трудностей и достижений в качестве стимулов дальнейшего личностного роста.

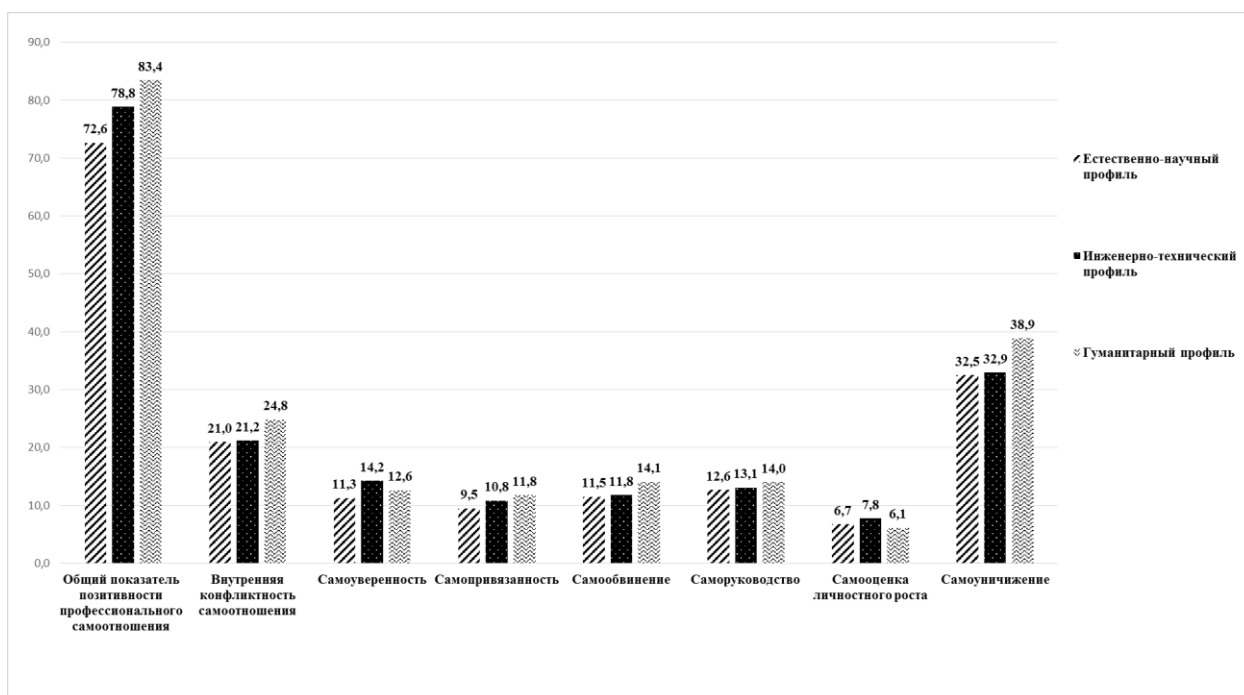


Рис. 7. Распределение преподавателей кафедр разного профиля в зависимости от степени сформированности когнитивного компонента психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов (ср.б.)

Далее для проверки статистических различий по показателям степени сформированности операционального и когнитивного компонентов психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов между тремя независимыми выборками по профилю кафедры, на которой осуществляется научное руководство аспирантами, нами был применен непараметрический статистический критерий Н-Крускала-Уоллиса. Полученные данные представлены в таблице 3.2 (Приложение 3). Статистически значимые различия на высоком уровне $p \leq 0,01$ были обнаружены между группами преподавателей, осуществляющих руководство научно-квалификационной работой аспирантов на кафедрах разного профиля, по следующим показателям сформированности когнитивного компонента психологической готовности: «Самопривязанность» ($H_{эмп} = 11,260$), «Самообвинение» ($H_{эмп} = 11,756$). На достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ были обнаружены статистически значимые различия по показателям сформированности

компонентов психологической готовности к руководству научно-квалификационной работой аспирантов: «Гибкость» (Нэмп =7,242), «Самоуверенность» (Нэмп =5,878), «Саморуководство» (Нэмп =7,201).

Данный результат говорит нам о том, что преподаватели естественно-научного и гуманитарного профилей имеют более высокий уровень сформированности регуляторной гибкости, они способны перестраивать систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий профессиональной деятельности.

Преподаватели кафедр инженерно-технического профиля по сравнению с преподавателями кафедр естественно-научного и гуманитарного профилей более уверены в собственной профессиональной компетентности, умелости и опытности, они более уверены в значимости и исключительности своих профессиональных знаний, умений и навыков, своих деловых качеств, для них более свойственно притязание на профессиональный успех и социальное признание.

Преподаватели кафедр гуманитарного профиля имеют более выраженную привязанность к себе как к субъекту профессиональной деятельности, более высокую степень устойчивости и консервативности профессиональной «Я-концепции».

Преподаватели кафедр гуманитарного профиля также, по сравнению с коллегами естественно-научного и инженерно-технического профилей, имеют большую склонность к отрицательному восприятию себя как субъекта профессиональной деятельности, осмыслению себя в качестве преграды, помехи для продуктивной трудовой деятельности и карьерной самореализации. Еще одной характеристикой, отличающей преподавателей кафедр гуманитарного профиля, является четкое осознание особенностей своего характера, умение прогнозировать и контролировать их влияние на процесс и результат профессионального труда. Они считают себя творцами собственной профессиональной жизни и приписывают себе причины значимых карьерных событий.

2.3 Рекомендации по развитию эффективных и рациональных приемов организации научно-квалификационной работой аспирантов

Профессия педагога, оставаясь почетной и незаменимой, становится все сложнее в своей реализации. Возрастает количество выполняемых профессиональных задач, сокращается время на их выполнение, усложняется характер исследуемых научных проблем.

Использование педагогами внешних ресурсов, таких как материальное поощрение, благоприятный социально-психологический климат в коллективе, престижность профессии, становится недостаточно. Возникает явная необходимость поиска и активации наиболее эффективного типа ресурсов – внутренних.

Одним из таких ресурсов может выступать психологическая готовность к руководству научно-квалификационной работой аспирантов. Активация и поддержание данного ресурса на должном уровне может повысить качество научных работ, созданных в совместной деятельности аспиранта и преподавателя, повысить их практическую ценность, а также стать профилактикой профессионального выгорания у педагогов, занимающихся научным руководством.

На основании полученных в ходе эмпирического исследования результатов можно сделать вывод о недостаточной степени сформированности компонентов психологической готовности преподавателей вуза к руководству научно-квалификационной работой аспирантов. Для активизации психологической готовности преподавателей к научному руководству аспирантами как личностного ресурса мы считаем необходимым повышение степени сформированности компонентов психологической готовности (мотивационного, который характеризует личные цели руководства аспирантами; операционального, представленного способностью к саморегуляции поведения; когнитивного, включающего в

себя общий уровень позитивности самоотношения в профессиональной деятельности и его отдельные компоненты) путем развития у преподавателей эффективных и рациональных приемов организации научно-квалификационной работы аспирантов.

Важным аспектом продуктивного и рационального осуществления профессиональных обязанностей является способность специалиста к профессиональной саморегуляции. Повысить уровень навыков в данном аспекте помогут следующие приемы:

1) Уделять внимание планированию своей деятельности, которое лучше совершать в два этапа: составление списка задач, которые необходимо решить; разделение этого списка на категории приоритетности выполнения пунктов: 1-важно и срочно, 2-важно и не срочно, 3-неважно, но срочно, 4- не важно и не срочно.

2) Использование пирамиды Франклина, позволяющее сформулировать свои цели и построить путь их достижения путем иерархии. Основой пирамиды являются главные жизненные ценности, раскрывающие миссию человека в этом мире. Следующий уровень – глобальные цели, то, чего человек хочет добиться в жизни. Далее следует генеральный план достижения, в котором глобальные цели жизни разбиваются на подцели, образующие шаги к их достижению. Далее – долгосрочные планы, формируемые на один, три или пять лет, в которых важную роль играет четкое определение сроков исполнения. Краткосрочные планы строятся на месяцы и недели и предполагают детализированное описание действий. Последним пунктом в пирамиде выступает план на день, который отражает задачи, решаемые в рамках одного дня, но являющиеся шагами к целям более высокого ранга.

3) Следование принципу «разделения слона на стейки». Данный принцип основывается на положении о том, что для того, чтобы выполнить большой объем работы, его необходимо разделить на «порции», освоение

которых приведет к разумному и неэнергозатратному достижению поставленных целей.

4) Уделять внимание отдыху и разгрузке. Необходимо грамотное распределение времени на работу и отдых, выделяя последнему значительные промежутки времени. Для снятия психологического напряжения возможно использование дыхательных и медитативных упражнений, активная спортивная деятельность и творчество.

Еще одним фактором эффективности профессиональной деятельности является самоотношение специалиста. Для коррекции профессионального самоотношения преподавателей мы предлагаем рекомендации:

1. Активный образ жизни, ее наполненность повышают удовлетворение от всех видов деятельности, необходимо насытить свои будни интересными занятиями, приносящими удовольствие.

2. Позитивное отношение к событиям жизни позволяет избежать значительное количество стрессовых ситуаций.

3. Эмоциональное, открытое и естественное выражение своих чувств способствует улучшению как внутреннего состояния, так и социальных коммуникаций.

4. Конгруэнтное поведение, подразумевающее соответствие вербального и невербального способа донесения информации, помогает проще выразить свою позицию.

5. Снижение зависимости от обстоятельств: необходимо выступать творцом собственной жизни, активно оказывать влияние на происходящее вокруг, брать на себя ответственность за свои действия и слова.

Одной из важной сферой деятельности педагога выступает возможность создания научной школы, которая рассматривается как группировка, обладающая такими характеристиками как единство времени и места, непосредственные связи и контакты между членами группы, следование общим научным принципам в процессе профессиональной деятельности.

Для организации научной школы необходимо учитывать ее особенности, отличающие от традиционных педагогических систем:

- личность учителя, основывающего школу, выступает системообразующей частью;
- цель создания школы – обучение научной деятельности;
- содержательная сторона обучения отличается новыми и нестандартными подходами и методами;
- последовательность обучения регламентируется логикой научно-исследовательской деятельности;
- неограниченность во времени процесса обучения;
- обучающиеся имеют свободу в выборе тем исследования в рамках программы научной школы;
- результатом обучения выступает становление учника как ученого, способного выработать объективно новое научное знание.

Процесс организации научной школы включает в себя определенные структурные элементы. Так, традиции используются как способ передачи научного опыта, формирование ценностей сообщества, социализации обучающихся.

Значимым компонентом процесса создания научной школы выступает личность учителя. В данном случае мы можем говорить о личных качествах, необходимых для образования научной школы, которые можно разделить на группы.

Первая группа качеств включает в себя качества основателя школы как исследователя: личная заинтересованность в разработке определенных научных проблем, высокая мотивация, направленность способностей на актуальные проблемы практики и теории, чувствительность и восприимчивость к новому, способность к генерации идей, критический талант, ясная интеллектуальная позиция, высокие требования к профессиональному мастерству, широта и разносторонность интересов, целеустремленность, энтузиазм, работоспособность.

Вторую группу объединяют качества, определяющие преподавателя как организатора: склонность к коллективному способу работы, высокая коммуникативность, контактность, потребность в передаче своих взглядов и их обсуждений.

Третья группа качеств характеризует основателя школы как педагога: способность ярко и доступно излагать свои мысли и убеждать, способность заряжать энтузиазмом, умение найти для учеников занятие в соответствии с их запросами, способностями и требованиями науки, терпимость к критике, доброжелательность к ученикам.

Четвертая группа качеств характеризует педагога как высокоморального, нравственно развитого человека с этическими принципами.

Таким образом, все вышеуказанные рекомендации будут способствовать развитию эффективных и рациональных приемов организации руководства научно-квалификационной работой аспирантов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведя теоретический анализ по проблеме исследования, мы можем сделать ряд выводов.

Актуальная ситуация в области научных исследований демонстрирует наличие кризисной ситуации, опосредованной недостаточно высоким уровнем качества создаваемых аспирантами работ.

Современные тенденции обозначают большее влияние на уровень создаваемых работ взаимодействия научного руководителя и аспирантов, занимающихся под его руководством научно-квалификационной работой. Значимую роль играет готовность преподавателя к профессиональной деятельности. Сформированные широкие личные цели руководства научно-квалификационной работой аспирантов помогают преподавателю транслировать их на совместную работу, направляя ее в позитивное и эффективное русло. Способность преподавателя к саморегуляции поведения и позитивному самоотношению к себе как к профессионалу позволяет сделать выполнение трудовых задач более рациональными.

Анализ психологической готовности преподавателя к профессиональной деятельности как значимого аспекта руководства научно-квалификационной работой аспирантов, позволяющего повысить качество проводимых исследований и написанных на их основании научных трудов, а также способствующего более позитивному восприятию преподавателя себя как научного руководителя, а значит более высокой удовлетворенности трудом, позволил определить структуру данного феномена. Структура психологической готовности к научному руководству аспирантами включает в себя мотивационный, операциональный и когнитивный компоненты.

Выявив структуру и степень сформированности компонентов психологической готовности и проведя анализ различий в степени сформированности компонентов психологической готовности у

преподавателей, осуществляющих руководство научно-квалификационной работой аспирантов на кафедрах разного профиля, мы можем утверждать о различиях в сформированности когнитивного компонента. Мотивационный и операциональный компоненты сформированы у преподавателей кафедр естественно-научного, инженерно-технического и гуманитарного профилей сформированы на схожем уровне.

Также нами было выявлено, что преподаватели кафедр гуманитарного профиля демонстрируют более выраженную привязанность к себе как к субъекту профессиональной деятельности, более высокую степень устойчивости и консервативности профессиональной «Я-концепции», имеют большую склонность к отрицательному восприятию себя как субъекта профессиональной деятельности, осмыслению себя в качестве преграды, помехи для продуктивной трудовой деятельности и карьерной самореализации, способны осознавать особенности своего характера, сказывающиеся на результатах профессиональной деятельности, умеют прогнозировать и контролировать их влияние на процесс и результат профессионального труда. Данные показатели говорят о более высоком уровне сформированности когнитивного компонента психологической готовности по сравнению с коллегами, осуществляющими руководство научно-квалификационной работой аспирантов на кафедрах естественно-научного и инженерно-технического профилей.

На основании представленных данных можем сделать вывод о том, что выдвинутая нами в начале исследования гипотеза подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1) Абрамова М.Ю. Анализ подходов к определению профессиональной готовности к деятельности водителя // Ярославский педагогический вестник. - 2012. - № 3. - С. 266-270.
- 2) Алексеева Т.Э. Мотивация в профессиональной деятельности педагога // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология: научный журнал - 2009. - № 7. - С. 119-128.
- 3) Алексеенко Н.В. Стилиевые особенности саморегуляции у работников уголовно-исполнительной службы с разным уровнем психологической готовности к инновационной деятельности // Право. Экономика. Психология. - 2017. - № 2 (7). - С. 62-67. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30558381_55370461.pdf (дата обращения: 17.12.2018).
- 4) Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. - 339с.
- 5) Ангеловская М.А. Боровикова Ж.Н. Стимулирование позитивного самоотношения будущих специалистов сферы обслуживания как условие формирования профессионально значимых коммуникативных умений // Magister Dixit. - 2011. - №1. – С. 100-106.
- 6) Барышников Н.В. Пути повышения качества диссертаций по педагогическим и психологическим наукам // Высшее образование в России. - 2013. - №8-9. - С. 65-70.
- 7) Бедный Б.И., Миронос А.А., Балабанов С.С. Экспертные оценки системы подготовки научных кадров в аспирантуре // Вестник ННГУ. - 2007. - №2. – С. 28-35.
- 8) Бобнева М.И. Особенности нормативной регуляции поведения человека в организации // Психологические механизмы регуляции социального поведения - 2010. - №5. - С. 44- 75.

9) Бобрищев А. А. Психологические особенности личности спортсменов представителей силовых единоборств с различным уровнем психологической готовности // Ученые записки университета Лесгафта. - 2009. - №1. – С. 10-14.

10) Бондаренко, И.Н. Личностные детерминанты процессуальной мотивации трудовой деятельности: дис. к-та псих. наук: 19.00.03 / Бондаренко. – Москва, 2010. – 188 с.

11) Боярницев В.П. Структурно-функциональный анализ динамических проявлений саморегуляции поведения человека // Психология активности и саморегуляции поведения и деятельности человека. – Свердловск, 2001. – С. 40.

12) Бырдина О.Г. Модель формирования профессионально-ценностного самоотношения личности будущего учителя // Сибирский педагогический журнал. - 2008. - №3. – С. 162-168.

13) Варданын Н.Т. Изучение гендерных аспектов профессиональной направленности личности // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 32. – С. 46-51. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21649141> (дата обращения: 10.09.2018).

14) Величко Е. В. Психологическая готовность учащихся педагогических колледжей к профессиональной деятельности и ее диагностика // Педагогическое образование в России. - 2011. - №3. – С. 203-207.

15) Гаврилюк О.А., Карелина Н.А, Новикова С.И Организационно-педагогические условия развития автономной мотивации профессиональной деятельности у преподавателей вуза. // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 52. - С. 126-132.

16) Гафла Е.С. Психолого-педагогические подходы к сущности понятия «Мотивация» в научных исследованиях // Новые технологии. - 2012. - №1. – С. 9-13.

17) Герасимова А.С., Галуцкая М.Ю., Бессонова Ю.В. Нормативная направленность специалистов служебной деятельности // Научные ведомости БелГУ (серия «Гуманитарные науки»). – 2017. – №7 (256), вып. 33. – С. 182-187.

18) Глуханюк, Н.С. Психологические особенности и закономерности становления профессионально-педагогической деятельности. // Психология становления педагога профессиональной школы. - 1996. - С. 21-23.

19) Головки Е.В. Саморегуляция поведения в учебной деятельности студентов // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-2. – С. 267. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23588970_38569619.pdf (дата обращения: 14.09.2018).

20) Грибанькова А.А. Научное руководство аспирантами: социально-психологические аспекты // Высшее образование в России. - 2011. - №7. – С. 70-74.

21) Григораш О.В. К повышению качества диссертаций и оптимизации работы диссертационных советов // Научный журнал КубГАУ - 2015. - №113. - С. 5-23.

22) Гришунина Е.В. Интегративный акмеологический подход к исследованию сложных личных и профессиональных ситуаций. Монография - под научной ред. А. А. Деркача. - М.: Изд-во «Реал Принт», 2016. - 189 с.

23) Гунзунова Б.А. Защитно-совладающее поведение как механизм системы саморегуляции в профессиональной деятельности педагогов // Современные проблемы клинической психологии и психологии личности. – 2017. – С. 173-178. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30216032_48730599.pdf (дата обращения: 15.09.2018).

24) Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. - М.: РАУ, 1993. - 32с.

25) Донцов А.И., Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Практическая социальная психология как область практической деятельности // Введение в практическую социальную психологию. - 2009. - №8. - С. 15-17.

26) Дурнева В.Б. Психологические факторы готовности молодых специалистов к осуществлению профессиональной деятельности. // Интеграция образования. - 2010. - №1. - С.83-86.

27) Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. – М.: Изд-во БГУ, 1976. - 176 с.

28) Ершова Е.С. Педагогические условия формирования готовности будущего преподавателя технологии к руководству научно-исследовательской и проектно-конструкторской деятельностью учащихся // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. - 2016. - № 1. - С. 103-110.

29) Жемухова Л.З. Самоотношение как фактор успешности современного учителя // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - 2009. - №2. – С. 102-106.

30) Жигирь В.И. Подготовка будущего менеджера образования к самоорганизации профессиональной деятельности // JSRP. - 2014. - №9 (13) – С. 24-33.

31) Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. - 2012. - № 6. - С. 117-121.

32) Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2006. - 240 с.

33) Кадыкина Н.М. Диагностика мотивационно-динамических особенностей личностной устойчивости и саморегуляции // Северо-Кавказский психологический вестник. - 2009. - №2. – С. 47-51.

34) Калинина Т.В., Першина А.В. Проблема формирования психологической готовности студентов-психологов к профессиональной

деятельности в условиях вуза // Молодой ученый. 2015. - №11. - С. 1728-1730.

35) Кисова В.В. Формирование саморегуляции как компонента психологической подготовки к школьному обучению у старших дошкольников // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 8-4. – С. 965-969.

36) Клименко И.В. Мотивационно-ценностная направленность студентов на профессиональную деятельность // Национальный психологический журнал. - 2013. - №1 (9). – С. 143-152.

37) Козьмина Л. Б. Самоотношение и самооценка как предикторы психологического благополучия личности студентов-психологов // ИСОМ. - 2013. - №1. – С. 193-197.

38) Конопкин О.А., Прыгин Г.О. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. - 1984. - №3. - С.42-52.

39) Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С. 128–135.

40) Кораблина Е. П. Формирование психологической готовности студентов к выполнению профессиональной роли // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2012. - №148. – С. 13-23.

41) Котляров И.Д. Проблемы квалификации научных руководителей // Ученые записки университета Лесгафта. - 2010. - №8 (66). – С. 46-48.

42) Котляров И.Д. Формализация требований к научным руководителям как инструмент повышения качества диссертационных исследований // Педагогическое образование в России. - 2011. - №1. – С. 32-40.

43) Крылова И.А. Кризис российской науки в глобальном контексте // Знание. Понимание. Умение. - 2009. - №1. – С. 59-63.

44) Крюкова Т. Б. Современные подходы к исследованию проблемы психологической готовности к деятельности в электроэнергетической сфере // Вестник ИГЭУ. - 2011. - №1. – С. 9-15.

45) Кузнецова И.М., Лаухина И.В. Факторы, определяющие готовность студентов к самообразовательной деятельности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2013. - № 11 (105). - С. 75-79.

46) Куликова Ю.В. Проблемы готовности к педагогическому управлению в современных научных исследованиях // Научный вестник Государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт». - 2017. - №. 1. - С. 83-87.

47) Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Критерии и уровни готовности педагога к исследовательской деятельности // Эксперимент и инновации в школе. - 2008. - №1. С. 8-13.

48) Ларионова М.А. Профессиональная мотивация преподавателя вуза // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2010. - №4 (43). – С. 38-41.

49) Литвинова О.Ю. Рассмотрение модусов бытия личности в аспекте сформированности психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях // Современная психология: материалы Междунар. науч. конф. - Пермь: Меркурий - 2012. - С. 6-8.

50) Майданова Т.В. Самоменеджмент как условие самореализации студентов // Педагогическое образование в России. - 2013. - №2. – С. 27-29.

51) Макаров А.Б. К вопросу о кризисе науки, ее приоритете и прерогативах // Вестник СамГУ. - 2011. - №85. – С. 6-11.

52) Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Научная и педагогическая деятельности будущего преподавателя вуза: проблема соотношения // Социально-экономические явления и процессы. - 2013. - №7(053). – С. 197-203.

53) Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Научная и педагогическая деятельности будущего преподавателя вуза: проблема соотношения // Социально-экономические явления и процессы. - 2013. - №7 (053). – С. 197-203.

54) Малышева М.М. Аспирантура в России и докторантура в Германии: на пути к сближению // Вестник РУДН. Серия: Международные отношения. - 2010. - №4. – С. 84-100.

55) Марголин А.М., Мельников Р.М. Пути повышения эффективности подготовки аспирантов // Высшее образование в России. - 2018. - №12. – С. 9-19.

56) Михалёва И. М. К вопросу о диагностике психологической готовности и возможного аварийного поведения у руководителей низшего звена управления на предприятиях химической промышленности // Вестник ИрГТУ. - 2012. - №2 (61). – С. 239-245.

57) Моросанова В.И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека // Вопросы психологии. – 2007. - № 3. - С. 59-68.

58) Моросанова В.И. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. – 2008. – №1. – С. 14–22.

59) Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека. // Психологический журнал. - 2002. - №6. - С. 5-17.

60) Моросанова, В.И., Аронова, Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта. // Психологический журнал. - 2008. - № 1. – С. 14-22.

61) Моросанова, В.И., Гаралева, М.Д. Индивидуальные особенности и саморегуляция агрессивного поведения // Вопросы психологии. - 2009. - № 3. - С. 45-56.

62) Мухрыгина О.И. Смысловые характеристики диагностики мотивационного уровня саморегуляции психических состояний // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. - 2007. - №2. – С. 109-114.

- 63) Мясищев В.Н. Личность и отношения человека // Материалы симпозиума «Проблемы личности». – 1970. - С. 63-73.
- 64) Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. – 1960. - т.2. - С. 110-125.
- 65) Мясищев В.Н. Проблемы отношения человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. – 1957. - №5. - С. 142-155.
- 66) Нестик, Т.А. Социальная психология времени: состояние и перспективы исследований // Психологический журнал. - 2014. - № 3. - С. 5–19.
- 67) Нижегородцева Н. В., Жукова Т. В. Методика комплексной диагностики психологической структуры учебной деятельности студентов и готовности к обучению в вузе // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - №1. – С. 119-123.
- 68) Низовских Н.А., Митина О.В., Тюлькин М.С., Дровосеков С.Э. Психологическая готовность к управлению: методика исследования // Вестник ВятГУ. - 2012. - №4 - С 102-109.
- 69) Никуленкова О.Е. Личностная саморегуляция как компонент психологической готовности к деятельности // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 янв. 2017 г.). - 2017. – С. 34-38.
- 70) Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. - 1996. – №1. – С. 5–19.
- 71) Пантелеева В. В. Возможности психологической диагностики инновационной готовности личности и организации // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. - 2011. - №3. – С. 56-60.
- 72) Пасько О.Н. Теоретические аспекты готовности как основа компетентностного подхода в профессиональной подготовке сотрудников милиции // Психология и право. - 2013. - № 1. – С. 12-19.

73) Пахомов С.И., Аристер Н.И., Венсковский Н.У., Гуртов В.А. Послевузовское профессиональное образование: состояние, проблемы и тенденции развития // Высшее образование сегодня. - 2009. - № 12. – С. 8-17.

74) Пилецкая Л.С. Психологические особенности развития профессиональной мобильности личности // Молодой ученый. - 2014. - №3. - С. 798-801.

75) Писарева С.А. Проблемы содержания подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре современных университетов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2013. - №158. – С. 124-135.

76) Плешакова О.В. Компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности социального работника // Вестник Башкирск. ун-та. - 2007. - №3. – С. 200-203.

77) Позняков В.П. Концепция психологических отношений человека: пространственный и временной аспекты // Знание. Понимание. Умение. - 2015. - №3. – С. 228-238.

78) Попов Л.М., Пучкова И.М., Устин П.Н. Психологическая готовность к профессиональной деятельности и методы ее формирования // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. - 2015. - №4 – С. 215-224.

79) Пучкова И. М., Петрик В. В. Диагностика психологической готовности студентов к профессиональной деятельности // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. - 2015. - №4. – С. 245-252.

80) Роботова А.С. Рефлексия и ревизия деятельности научного руководителя // Universum: Вестник Герценовского университета. - 2008. - №11. – С. 31-45.

81) Сенашенко В.С. О некоторых проблемах подготовки кадров высшей квалификации // Высшее образование в России. - 2013. - №4. С. 54-58.

82) Сергеева Т.Б. Личностная и профессиональная мобильность: проблема сопряженности // Образование и наука. - 2015. - №8 (127). – С. 81-96.

- 83) Сергеева Т.Б. Профессиональная мобильность преподавателя высшей школы: психологический аспект // Дискуссия. - 2011. - №8. – С. 104-107.
- 84) Скударёва Г.Н. Профессиональная мотивация педагога: научная теория и инновационная социально-педагогическая практика // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2014. - №1. – С. 28-32.
- 85) Сотникова А.В. Профессиональная мотивация как предмет социологического анализа // ИСОМ. - 2010. - №3. – С. 118-123.
- 86) Сотникова А.В. Специфика профессиональной мотивации современной российской студенческой молодежи // ИСОМ. - 2011. - №3. – С. 75-81.
- 87) Тихомирова Ю. М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). — М.: Буки-Веди, - 2014. - С. 6-9.
- 88) Тодышева Т.Ю. Личностная гибкость в профессиональной деятельности // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. - 2010. - №5. – С. 84-86.
- 89) Фельдштейн Д.И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований и их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества // Образование и наука. - 2011. - №5. – С. 3-27.
- 90) Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Проблемы современного образования. - 2011. - №6. – С. 8-22.
- 91) Фомин А.С. Проблема психологической готовности к управленческой деятельности и личностно-функциональный подход к её исследованию // Вестник ГУУ. - 2013. - №2. – С. 314-317.

92) Францева Т.Н. Опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. - 2010. - №2. – С. 135-154.

93) Чикова О. М. Психологическая готовность к учебной деятельности студентов-бакалавров вуза педагогической направленности // Теория и практика общественного развития. - 2014. - №18. – С. 202-204.

94) Чувгунова О.А. Характеристики процесса планирования: качественный анализ данных // АНИ: педагогика и психология. - 2017. - №2 (19). – С. 299-302.

95) Чудновский, В.Э. Смыслжизненный аспект современного процесса образования // Вопросы психологии. - 2009. - № 4. - С. 50-61.

96) Шабаловская М. В., Бохан Т. Г., Малкова И. Ю., Радишевская Л. В. Саморегуляция как критерий психологической готовности к успешному освоению фаз научно-исследовательской деятельности молодых ученых // Ped.Rev. - 2016. - №2 (12). – С. 9-15.

97) Шавернева Ю. Ю. Основные этапы конструирования психодиагностического опросника для оценки уровня психологической готовности студентов к экстремальным ситуациям // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - 2014. №1 (132). – С. 15-21.

98) Шарафутдинова М. Н. Диагностика психологической готовности к управлению в рамках довузовской профориентации старшеклассников // Концепт. - 2017. - №1. – С. 3-9.

99) Эрштейн Л.Б. Этические аспекты коммуникации субъектов научного руководства в процессе подготовки квалификационных работ // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. - 2012. - №4. - С. 245-248.