

ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (СПбГУ)

Факультет психологии

Кафедра психологии кризисных и экстремальных ситуаций

Зав. кафедрой  
Психологии кризисных и  
экстремальных ситуаций,  
профессор  
Н.С. Хрусталева

Председатель ГАК,  
профессор

Дипломная работа на тему:

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ  
КУРСАНТОВ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБУЧЕНИЯ**

по специальности 37.05.01/030302 – Клиническая психология

специализация: психология кризисных и экстремальных ситуаций

Рецензент:  
Кандидат психологических наук  
Козлова Ю.В.  
\_\_\_\_\_ (подпись)

Выполнил:  
Студент 6 курса  
дневного отделения  
Шугина К.В.  
\_\_\_\_\_ (подпись)

Научный руководитель:  
Кандидат медицинских наук, доцент  
Шклярук С. П.  
\_\_\_\_\_ (подпись)

Санкт-Петербург

2017 год



## Содержание:

АННОТАЦИЯ.....	3-4
ВВЕДЕНИЕ.....	5-8
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ	
1.1. Профессиональное становление личности.....	9-15
1.2. Кризис профессионального обучения .....	16-23
1.3. Особенности образовательной системы курсантов .....	24-29
1.4. Профессионально важные качества для курсантов.....	30-33
1.5. Специфика деятельности курсанта после окончания обучения..	34-40
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	
2.1. Организация и процедура исследования.....	41-42
2.2. Методы исследования.....	43-53
2.3 Описание психодиагностической процедуры.....	54-55
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ	
3.1 Результаты исследования уровня адаптации .....	56-58
3.2 Результаты исследования самооценки и Я-концепции.....	59-74
3.3 Результаты исследования мотивационной индукции.....	75-77
3.4 Результаты исследования временной перспективы.....	78-85
3.5 Результаты исследования способов реагирования в ситуации неопределенности.....	86-88
3.6 Результаты исследования типов реагирования в морально-трудной ситуации.....	89-92
ВЫВОДЫ .....	93-96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	97
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	98-100
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	101-102
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	103-104
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	105-115
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 .....	116-117
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	118-119

## АННОТАЦИЯ

Для изучения особенностей формирования профессионально важных качеств личности курсантов в период прохождения кризиса профессионального обучения было обследовано 60 обучающихся 2-ого и 4-ого курсов Университета Государственной Противопожарной Службы МЧС России. Принципиальное значение имело разделение исследуемых по показателю служебного статуса, а именно на командиров и рядовых. Измерялись: уровень адаптации (тест нервно-психической адаптации И.Н. Гурвича), Я-концепция (тест Куна-Макпартленда «кто Я?» модификация Румянцевой), мотивационная сфера личности и временная перспектива (метод мотивационной индукции ММИ Ж. Нюттена), морально-нравственная сфера личности (метод диагностики морального сознания «Моральные дилеммы» Л. Кольберга), тип реагирования при необходимости принятия решения в ситуации неопределенности (метод исследования уровня личностной ответственности, собственная модификация методики «Вагонетки» Кольберга). Обработка данных: дисперсионный и кластерный анализ. Результаты. Был подтвержден факт перестройки Я-концепции, временной перспективы, мотивационной сферы и изменений в сфере принятия решений, происходящих во время становления будущего профессионала. Так же было доказано, что изменения зависят от служебного статуса курсантов. Подтвердилось наше предположение о том, что кризис протекает неравномерно и не одновременно. Не у всех курсантов он результативен.

## ABSTRACT

### **Development of professionally significant personal qualities of cadets experiencing vocational education crisis.**

To study the formation of professionally important qualities of cadets of the individual during the period of vocational training of the crisis were examined 60 students the 2nd and 4th year of the University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Of fundamental importance was the division of those surveyed in terms of their official status, namely, commanders and rank-and-file. Measured: the level of adaptation (the test of the neuro-psychic adaptation of I.N. Gurvich), the I-concept (modification of Rumiantseva), the motivational sphere of the personality and the time perspective (the method of motivational induction of MMI J. Nutten), moral and moral sphere of personality L. Kohlberg), The type of response when making a decision in a situation of uncertainty (the method of investigating the level of personal responsibility, own modification of the methodology of the Kolberg Trolley). Data processing: dispersion and cluster analysis. Results. The fact of I-concept reorganization, temporary prospects, motivational spheres and changes in the sphere of decision-making arising during the formation of the future professional was confirmed. It was also proved that the changes depend on the cadets' official status. Our assumption that the crisis is uneven and not simultaneous was also confirmed. Not for all cadets it was successful.

## Введение

Воспитание имеет принципиальное значение для специалистов многих профессий, являясь, определяющим для формирования как морального, так и профессионального облика в целом. К числу представителей подобных профессий, несомненно, относятся спасатели и пожарные, для которых нравственность и чувство ответственности за жизнь, безопасность, здоровье людей особо важны.

Вузы Государственной противопожарной службы (далее – ГПС) – главный, наиболее важный, элемент системы подготовки сотрудников МЧС России. Достижение высокого уровня эффективности воспитания в вузах ГПС МЧС России является основным условием профессионального и личностного роста, подготовленности выпускников как профессионалов, компетентных сотрудников ГПС МЧС России, имеющих сформированные профессионально важные личностные качества, способные решать задачи ГПС МЧС России. Спасение человеческих жизней напрямую зависит от уровня воспитания и обучения молодых специалистов. Формирование сотрудника осуществляется на протяжении всего обучающего процесса и включает в себя прохождение кризисов профессионального становления.

Еще в те времена, когда наша страна переходила на рыночные отношения, произошли кардинальные изменения во многих сферах жизнедеятельности российского общества. Они затронули и сферу обеспечения общественной безопасности. Так называемый «человеческий» фактор стал причиной учащения случаев техногенных катастроф и аварий. Это привело к осознанию того, что настала пора пересмотра подходов к обеспечению безопасности. Решение этой задачи зависело от эффективности деятельности военных институтов государства. Одним из таких институтов является государственная противопожарная служба Министерства по чрезвычайным ситуациям Российской Федерации.

Не вызывает сомнения, что эффективность деятельности ГПС зависит от степени профессиональной подготовки специалистов и уровня технической

оснащенности. Кроме того, специалисты государственной противопожарной охраны являются активными участниками всех общественных изменений, происходящих в стране, а не только субъектами профессиональной деятельности. При этом фактором, влияющим на формирование их социально-профессиональных качеств, ценностных и мировоззренческих установок, норм и правил поведения, умений и навыков, является их профессиональная социализация, особенно на стадии обучения в институте ГПС. Поэтому исследование профессионально важных качеств у курсантов имеет ключевое значение, как в научном, так и прикладном аспектах. Данная работа позволит отследить зависимость формирования личности специалиста от среды обучения, что в дальнейшем может привести к изменениям в воспитательном процессе. Это, в свою очередь, позволит подготавливать более психологически-устойчивых и адаптированных сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России.

В процессе поиска информации для написания диплома, мы нашли достаточное количество статей, посвященных обучению в университетах ГПС. Но все они связаны с профессиональной социализацией или адаптацией курсантов к процессу обучения. Наша же работа посвящена изучению формирования такой личности курсанта, которая будет адаптивной по завершении процесса обучения. Таким образом, мы рассматриваем ситуацию адаптации не к среде, в которой необходимо полное подчинение уставам и приказам, а в среде самостоятельных принятых решений. В этом мы находим интересный момент, курсанты, обучающиеся и адаптирующиеся к среде «исполнения, выполнения приказов» выходят из университета кадрами «управляющими», то есть, попадают в среду, в некотором смысле, противоположенную по ролевому содержанию. Такой специалист формируется по средствам прохождения кризисов профессионального становления. Одной из важных ступеней его является кризис профессионального обучения. Именно на этом этапе происходит формирование профессионального мышления и идентичности.



**Целью исследования** является изучение профессионально важных качеств личности курсантов Университета Государственной Противопожарной Службы формируемых в процессе прохождения ими кризиса профессионального обучения.

**Объектом исследования** являются курсанты 2 и 4 курсов университета государственной противопожарной службы МЧС России.

**Предметом исследования** являются такие профессионально- важные качества курсантов, находящихся на разных ступенях обучения и в разных служебных статусах (рядовые и командиры), как личностная идентичность, мотивационная направленность, стратегии принятия решений в ситуации неопределенности.

**Материал исследования:**

Выборку составили 60 курсантов проходящих обучение в университете государственной противопожарной охраны (мужчины), из них 30 курсантов второго курса и 30 курсантов четвертого курса. Исследуемые каждого курса так же разделены по служебному статусу, а именно 15 командиров и 15 рядовых обучающихся. Возраст курсантов варьируется от 17 до 27 лет.

**Гипотезы исследования:**

1. Прохождение кризиса профессионального обучения сопровождается появлением мотивов, направленных на обучение и профессиональную деятельность и расширением структуры временной перспективы, а именно большей направленностью на будущее.
2. Прохождение кризиса профессионального обучения сопровождается изменениями в структуре идентичности, появлением профессионального «Я» и выраженной учебно-ролевой позиции.
3. Служебный статус курсантов оказывает воздействие на процесс прохождения кризиса профессионального обучения (выполнение служебных обязанностей активизирует прохождение кризиса).

4. Кризис профессионального обучения сопровождается изменением типа реагирования в ситуации неопределенности и при решении морально-трудных задач. Взаимодействует со служебным статусом.

#### **Задачи исследования:**

1. Оценить уровень адаптации курсантов ГПС находящихся на разных ступенях обучения и в разных служебных статусах.
2. Выявить особенности самооценки и Я-концепции курсантов, а именно идентичность, дифференцированность идентичности, уравновешенность самооценки.
3. Исследовать особенности мотивационной индукции и временной перспективы курсантов, формирование мотивов, связанных с учебной и профессиональной деятельностью, временной ориентацией на будущее.
4. Выявить особенности реагирования курсантов при необходимости принятия решения в ситуации неопределенности, а именно, принятие ответственности.
5. Оценить особенности морально-нравственной сферы курсантов, в частности, тип реагирования при решении моральных дилемм.
6. Сравнить личностные особенности курсантов университета государственной противопожарной безопасности, находящихся на разных ступенях обучения и в разных служебных статусах.

#### **Методы исследования**

1. Тестовые методики:
  - 1) Тест нервно-психической адаптации И.Н. Гурвича
  - 2) Тест Куна-Макпартленда «кто Я?» модификация Румянцевой
2. Проективные методики:
  - 1) Метод мотивационной индукции ММИ (Ж. Нюттен)
  - 2) Метод диагностики морального сознания. Моральные дилеммы Л. Кольберга.
  - 3) Метод исследования уровня личностной ответственности. Собственная модификация методики «Вагонетки».

## Глава 1. Теоретическая часть

### 1. Профессиональное становление личности

Вопросом профессионального становления личности занимались многие отечественные и зарубежные ученые. Среди них Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, К.М. Левитан, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Е.А. Рябокони, В.И. Слободчиков, О.И.Суслова, И. Н. Гурвич и другие. В своих исследовательских работах понятие «профессиональное становление» учеными определяется по-разному. Синонимами могут служить такие термины как «вхождение в профессию», «профессиональная подготовка», «профессиональное развитие», «профессиональная готовность», «профессиональное формирование», «профессионализация», «профессиональная направленность», «профессиональное самоопределение», «профессиональная пригодность», «идентификация личности с профессией», «самореализация в профессии».

Сам термин становление в философской науке означает «...понятие, указывающее на переходные состояния, ведущие к оформлению вещей и явлений, к обособлению органических и человеческих индивидов, к самоопределению природных и общественных систем» [13].

С.И. Ожегов определяет становление как «Возникновение, образование чего-то нового в процессе развития»[9].

В словаре синонимов русского языка «становление» образует синонимичный ряд со словами «формирование», «развитие», «образование», «эволюция».

Профессия – термин, обычно используемый для обозначения любого занятия, которое требует высокой степени развития умений и обширной специализированной подготовки с целью исполнения определенной социальной роли. Профессии обычно имеют свои собственные нормы этики и поведения в рамках своей практики [14].

Е.А.Климов выделяет несколько значений понятия профессия. Профессия как:

- общность людей, которые занимаются схожими проблемами и ведут похожий образ жизни. Несмотря на то, что качество жизни профессионалов может быть различным, базовая система ценностей их одинакова. Это дает возможность представителям данной профессии корректно оценивать своих коллег как более или менее успешных специалистов;
- область приложения сил, которая имеет связь с выделением и уточнением объекта и предмета профессиональной деятельности. В данном случае принимается решение о том, в каких именно сферах жизнедеятельности человек может реализоваться как профессионал;
- деятельность и область проявления личности. Профессиональная деятельность, прежде всего, создает условия для реализации творческого потенциала, а не только направлена на то, чтобы производить некие товары и услуги;
- исторически развивающаяся система. Профессия подвержена изменениям в зависимости от культурно-исторического контекста, и её изначальный смысл может быть извращен;
- реальность, творчески формируемая самим субъектом труда. Именно сами профессионалы определяют место своей профессии в общественной системе и, основной миссией каждого специалиста является внесение вклада в развитие науки и практической сферы.

Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова выделяют следующие основные характеристики профессии:

1. ограниченный вид трудовой деятельности, сложившийся в результате исторического разделения труда;
2. общественно полезная деятельность;
3. деятельность, предполагающая специальную подготовку;

4. деятельность, осуществляемая за определенное вознаграждение, материальное или моральное, предоставляющее человеку возможность удовлетворять свои насущные потребности и всесторонне развиваться;
5. деятельность, в результате которой человек приобретает определенный социальный и общественный статус.

По мнению Н.В. Матолыгиной профессиональное становление – это динамическое свойство личности, связанное с формированием и развитием личностных и профессиональных качеств, осознанным отношением к избранной профессии, влияющим на профессиональную подготовку и профессиональную деятельность. Профессиональное становление характеризуется постоянной потребностью в саморазвитии, в преобразовании жизни и себя как личности [7].

В исследованиях К.М. Левитана это понятие рассматривается как решение профессионально значимых, постоянно усложняющихся задач – познавательных, морально-нравственных и коммуникативных, в процессе чего профессионал овладевает необходимым комплексом, связанным с его профессией деловых и нравственных качеств [6].

В.Д. Симоненко определяет профессиональное становление как «процесс изменения личности под влиянием социально-профессиональной ситуации, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самореализацию в труде».

В трудах А.К. Марковой, профессиональное становление – это продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализация себя в профессии и самоактуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма. По мнению А.К. Марковой профессиональное становление личности обогащает психику, наполняет жизнедеятельность особым специфическим смыслом и придает профессиональной биографии значительность [15].

Л.И. Белозерова трактует профессиональное становление как процесс развития, начинающийся от стремления реализовать свои творческие потенциальные возможности, понимания своего призвания, и завершающийся формированием профессионализма. Автор полагает, что профессиональное становление осуществляется через развитие профессионального самосознания, находящего свое выражение в самосовершенствовании, самообразовании личности.

По мнению Г.М. Белокрыловой, это процесс самореализации личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования своих способностей и возможностей.

По утверждению Ю.П. Поваренкова, профессиональное становление это «...сфера социальной практики, где тесно переплетаются интересы общества и конкретного человека... его сущность заключается в превращении индивида в профессионала, способного оказывать активное влияние на развитие профессиональной деятельности и профессиональной общности в целом» [8].

Э.Ф. Зеер связывает профессиональное становление личности с профессиональной деятельностью, понимая его как «процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление». Под профессиональным становлением автор понимает «развитие личности в процессе выбора профессии, профессионального образования и подготовки, а также продуктивного выполнения профессиональной деятельности» [1,2]

В своих трудах он анализирует теоретические концепции, разработанные многими авторами и выделяет несколько фундаментально важных признаков профессионального становления:

- Профессиональное становление представляет собой динамический процесс «формообразования» личности, адекватной деятельности, который предусматривает формирование профессиональной направленности, профессиональной компетентности и профессионально

важных качеств, развитие профессионально значимых психофизиологических свойств, поиск оптимальных способов качественного и творческого выполнения профессионально значимых видов деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности.

- Системообразующим фактором данного процесса на разных стадиях становления выступает социально-профессиональная направленность, которая формируется под воздействием социальной ситуации (комплекса взаимосвязанных развивающихся профессионально значимых видов деятельности и профессиональной активности личности).
- Переход от одной стадии становления к другой инициируется; изменениями социальной ситуации, перестройкой и сменой ведущей деятельности,- что приводит к - профессиональному развитию личности, кризису ее психологической организации, формированию новой целостности, сменяющейся дезорганизацией и последующим установлением качественно нового уровня функционирования центром которого становятся профессионально обусловленные психологические новообразования.
- Профессиональное становление личности это процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социально и профессионально важных качеств и профессионально- значимых психофизиологических свойств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью.
- Процесс профессионального становления опосредован профессионально значимыми видами деятельности и социальной ситуацией. динамика профессионального становления подчинена общим

закономерностям психического развития: преемственности, гетерохронность, единству сознания и деятельности.

- Действительность профессионального становления личности зависит от следующих условий: психологически обоснованного выбора профессии; профессионального отбора оптантов, имеющих интерес и склонность к профессии, формирования у них профессиональной направленности, придания содержанию и технологии профессионально-образовательного процесса в учебном заведении развивающего характера; последовательного освоения специалистом и профессионалом системы взаимосвязанных видов деятельности.

- На начальных стадиях профессионального становления решающее значение имеют противоречия между личностью и внешними условиями жизнедеятельности. На стадиях профессионализации и особенно профессионального мастерства ведущее значение приобретают противоречия внутрисубъектного характера, обусловленные внутриличностными конфликтами, недовольством уровнем своего профессионального роста, потребностью в дальнейшем саморазвитии и самоосуществлении. Разрешение этих противоречий приводит к нахождению новых способов выполнения профессиональной деятельности, смене специальности, должности, а иногда и профессии.

- Переход от одной стадии профессионального становления к другой сопровождается кризисами. Поскольку они психологически обоснованы, назовем их нормативными. Крушение профессиональных намерений, прекращение профессионального образования, вынужденное увольнение, переквалификация также сопровождаются кризисами (назовем их ненормативными). Следует также констатировать, что любая профессиональная деятельность деформирует личность, приводит к образованию социально и профессионально нежелательных качеств, черт характера.



В процессе профессионального становления возникают противоречия двоякого рода:

- 1) между личностью и внешними условиями жизнедеятельности
- 2) внутриличностные.

Главным противоречием, детерминирующим развитие личности, является противоречие между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности [2].

Эти противоречия разрешаются за счет прохождения кризисов, в процессе преодоления которых происходят изменения в структуре Я-концепции (идентичностях), мотивах, временной перспективе, а так же в морально-нравственной сфере.

## 1.2 Кризис профессионального обучения.

Кризис — это сложное переходное состояние, возникающее в условиях невозможности (или затрудненности) жить, как прежде, и незнания, как жить дальше, связанное с мучительным переживанием своего нового «Я».

Рассуждая о кризисах, Л.С. Выготский пришел к выводу, что движущей силой профессионального развития человека являются кризисы, выходя из которых он может привести в соответствие возможности, потребности субъекта деятельности и требования конкретных условий трудовой деятельности. Образование вслед за кризисом новой социальной ситуации развития детерминирует развитие субъекта труда.

А.К. Маркова и Е.А. Климов выделяют и систематизируют виды противоречий в развитии и функционировании человека как субъекта труда:

- противоречия между опытом, компетентностью человека и обязанностями, которые ему предлагают выполнять в производственной организации, или характером вакансий рынка труда;
- противоречия внутри субъекта труда – между его мотивами, ценностями и содержанием труда; между ориентацией «на себя» и «на дело», между снижением функциональных возможностей и характером выполняемых задач.

Трудности процесса профессионализации личности могут быть вызваны не только возрастными изменениями психических функций, противоречиями профессионального развития, но и необходимостью участвовать в производственных конфликтах, в освоении новых форм организации труда.

Э.Ф. Зеер выделяет основные факторы кризисов профессионального становления:

- 1) сверхнормативная активность как результат неудовлетворенности своим положением, своим статусом;
- 2) социально-экономические условия жизнедеятельности человека (сокращение рабочих мест, ликвидация предприятия, переезд);

- 3) возрастные психофизиологические изменения (ухудшение здоровья, снижение работоспособности, синдром «эмоционального старения»);
- 4) вступление в новую должность (а также участие в конкурсах на замещение, аттестациях);
- 5) полная поглощенность профессиональной деятельностью;
- 6) изменения в жизнедеятельности (смена места жительства, перерыв в работе, «служебный роман»).
- 7) Кризисы часто сопровождаются нечетким осознанием недостаточного уровня своей компетентности и профессиональной беспомощности.

Н.С. и Е.Ю. Пряжниковы, дополнили труд Э.Ф. Зеера раскрывающий содержание профессиональных кризисов:

1. Кризис учебно-профессиональной ориентации (от 14 – 16 до 16 – 17 лет). Основные факторы, детерминирующие данный кризис это: неудачное формирование профессиональных намерений и их реализация, несформированность «Я-концепции» и проблемы с ее коррекцией.
2. Кризис профессионального обучения (время обучения в профессиональном учебном заведении). Причинами могут стать: неудовлетворенность качеством образования и профессиональной подготовкой; перестройка ведущей деятельности с учебно-профессиональной на профессиональную (уже в период обучения); изменение социально-экономических условий жизни.
3. Кризис профессиональных экспектаций, т.е. неудачный опыт адаптации к социально-профессиональной ситуации (первые месяцы и годы самостоятельной работы; иначе говоря, это кризис профессиональной адаптации). Причины: трудности профессиональной адаптации (особенно в плане взаимоотношений с разновозрастными коллегами, освоение новой ведущей деятельности – профессиональной;

несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности).

4. Кризис профессионального роста (23 – 25 лет). Причины: неудовлетворенность занимаемой должности и карьерой, потребность в дальнейшем повышении квалификации, неизбежное ухудшение финансовых возможностей в связи с созданием семьи.

5. Кризис профессиональной карьеры (30 – 33 года). Причины: стабилизация профессиональной ситуации (для молодого человека это признание того, что развитие чуть ли не прекратилось), неудовлетворенность собой и своим профессиональным статусом, перестройка «Я-концепции», связанная с переосмыслением себя, новая доминанта профессиональных ценностей (когда для части работников «вдруг» обнаруживаются новые смыслы в самом содержании и процессе труда).

6. Кризис социально-профессиональной самоактуализации (38 – 42 года). Причины: невозможность реализовать себя в существующей профессиональной ситуации, коррекция «Я-концепции», также связанная часто с изменением ценностно-смысловой сферы, недовольство собой, своим социально-профессиональным статусом, психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья, профессиональные деформации, т.е. негативные последствия длительной работы.

7. Кризис угасания профессиональной деятельности (55 – 60 лет, т.е. последние годы перед пенсией). Причины: ожидание и подготовка к уходу на пенсию и приобретению новой социальной роли, сужение социально-профессионального поля (меньше заданий, связанных с новыми технологиями), психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья.

8. Кризис социально-психологической адекватности (65 – 70 лет, т.е. первые годы после выхода на пенсию). Данный кризис может быть вызван множеством причин. Во-первых, это новый способ

жизнедеятельности, основная особенность которого – появление большого количества свободного времени. После периода активной трудовой деятельности это переживается особенно трудно. Положение усугубляется тем, что пенсионера быстро загружают различными домашними работами (сидение с внуками, хождение по магазинам и т.п.). Таким образом, уважаемый совсем недавно специалист превращается в няньку и домработницу. Во-вторых, сужаются и финансовые возможности. В-третьих, причиной кризиса может быть и социально-психологическое старение, которое выражается в чрезмерном морализаторстве, брюзжании. В-четвертых, происходит утрата профессиональной идентификации. В-пятых, имеет место проявления общей неудовлетворенности жизнью. В-шестых, причиной кризиса может стать и чувство своей «ненужности», которое, по мнению многих геронтологов, является особенно тяжелым фактором старости. И наконец, резко ухудшается здоровье.

В данной исследовательской работе мы рассмотрим, главным образом, кризис профессионального обучения (см. табл.1. «Кризис профессионального обучения», приложение 5).

По Ю.П Поворенкову этот кризис относится к группе адаптационных кризисов, которые инициируются изменением ситуации профессионального развития и разрешаются по средствам формирования психологических новообразований, обеспечивающих приспособление индивида к новым условиям профессионального становления и реализации.

Ученый называет этот процесс «кризис адаптации к профессиональному обучению», когда новоиспечённый студент обнаруживает, что привычные способы организации учебной деятельности неэффективны, а для освоения новых знаний и умений требуется больше самостоятельности и ответственности [8].

Как уже было отмечено в данной работе, отдел психологического обеспечения УГПС МЧС России занимается в основном адаптацией (социализацией) курсантов к процессу обучения и к новой специфической среде. Но, во время прохождения кризиса профессионального обучения, наряду с приспособлением к новым условиям, сопровождающимся внешними проявлениями, происходят глубокие изменения личности курсантов. Их идентичности, Я-концепция, самооценка, мотивы, временная перспектива и морально- нравственная сфера перестраиваются. Эта перестройка связана с появлением новых обязательств, новых целей, новых стремлений связанных с будущей профессией.

Я-концепция – это обобщенное представление человека о самом себе, сложившаяся система установок относительно собственной личности. Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, развитие и изменения Я-концепции обусловлены как внешними, так и внутренними факторами.

В самом общем виде в психологии принято выделять две формы Я-концепции – «реальную» и «идеальную». При этом возможно разделение и на частные ее виды, например, профессиональная Я-концепция личности или Я - профессиональное. В свою очередь, Я - профессиональное может быть «реальным» и «идеальным».

«Реальная» и «идеальная» Я-концепции не только могут не совпадать, но и в большинстве случаев обязательно различаются. Расхождение между «реальной» и «идеальной» Я-концепцией может приводить к различным, как и негативным, так и к позитивным, следствиям. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным «Я» может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несовпадение реальной и идеальной Я-концепции является источником самосовершенствования личности и стремления к развитию. Я-концепция наиболее четко отражает, как личность формируется в процессе всей жизни

человека, в том числе, в процессе обучения и приобретения профессиональных навыков.

Серьезный вклад в разработку этого понятия внес Манфред Кун. Он рассматривает Я-концепцию как основу для организации личности, ее интеграции в процессах социального взаимодействия. Кун выделяет пять функций данного образования в регуляции поведения:

- 1) определение собственной идентичности;
- 2) собственных интересов, симпатий и антипатий;
- 3) своих целей и продвижений к успеху;
- 4) системы соотнесения, в центре которой находится сам индивид в окружении значимых объектов;
- 5) самооценивания.

Самооценка или самооценивание относится к центральным образованиям, ядру личности. Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, являясь регулятором поведения и деятельности. Формирование самооценки происходит в процессе социализации, деятельности и межличностного взаимодействия. Общество оказывает значительное влияние на формирование самооценки личности. Самооценка прямо связана с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности.

«Центральным в Я-концепции индивида, – пишет М. Кун, – является его идентичность, т.е. его генерализованная позиция в обществе, происходящая из его статусов в группах, членом которых он является, которая предопределена этими статусами, и социальных категорий, которые группа членства заставляет его приписывать самому себе (пол, возраст, класс, раса и т.п.)».

Слово «идентичность» (*identitas*) происходит от классического латинского «*idem*», означающего «тот же самый». В буквальном переводе «*identity*» имеет два значения: узнавание и отождествление. В русском языке слово «идентичность» появляется с 60-х гг. XIX в., оно заменяет употребляемое ранее слово «тождество», означающее соответствие, совпадение с кем- или чем-либо. Э. Эриксон, который, собственно, и ввел этот термин в научный обиход,

рассматривал идентичность как процесс, сосредоточенный в сущности человека и культуры, к которой данный индивид принадлежит [30, с. 340].

Идентичность – это определенная форма соответствия человека и культуры. Достаточно точно описывают это понятие два определения, данные Э. Эриксоном:

Во-первых, идентичность определяется как субъективное ощущение тождества и целостности своей личности, возникающее спонтанно, неожиданно, как узнавание своей сущности.

Во-вторых, идентичность понимается как результат переживания и осознания своей принадлежности к определенной социальной группе посредством противопоставления существованию других групп [30].

И все же термин «идентичность» используется Э. Эриксоном в различных значениях. Он понимает под ним и сознательное чувство уникальности индивида (самобытность), и бессознательное стремление к непрерывности жизненного опыта, и солидаризацию с идеалами группы.

Анализируя результаты современных исследований идентичности, Л.Б. Шнейдер выделил три основных содержания понятия:

- целостность личности как ее интегративное свойство;
- степень соответствия человека группе, полу, этносу, роду или другим категориям;
- самость, подлинность индивида [32, с. 5].

Важнейшим личностным конструктом, отражающим временной аспект жизни человека, является временная перспектива.

Временная перспектива это совокупность взаимосвязанных и значимых для личности целей в жизни, ориентирующих личность как на ближайшие, так и на отдаленное будущее. Временная перспектива включает в конкретные жизненные планы и то, что называется целью и смыслом жизни. В целом, временную перспективу понимают как личностную организацию времени жизни и деятельности, то есть пространственно-временную композицию, в



которой строятся ценностные отношения личности с миром на протяжении жизненного пути.

Согласно представлениям Ж. Нюттена, временная перспектива рассматривается как «иерархия целей личности, последовательность событий с определенными интервалами между ними, представленных в восприятии, в сознании человека в некоторый конкретный момент» [25].

Главной временной характеристикой, с точки зрения всех без исключения подходов в психологии, изучающих временную перспективу, является ориентация личности на прошлое, настоящее или будущее.

Как отмечает К. Левин, временная перспектива представляет собой включение будущего и прошлого, реального и идеального плана жизни в план данного момента [31].

Нейтральные объекты, не имеющие никакой значимости, исключены из временной перспективы личности. Позитивная или негативная характеристика (приятно/неприятно) прошлых, настоящих и будущих объектов образует аффективную установку на текущую мотивацию человека.

Мотивация – совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения.

Морально- нравственная, ценностная сторона личности так же претерпевает изменения. Курсанты – будущие спасатели. В процессе профессионального становления, по мнению Ю.Б. Гиппенрейтер происходит формирование «духовного центра личности» (в рамках общего психического развития и формирования самосознания).

По моему мнению, рассмотрение этих изменений в личности курсантов очень важный компонент. Таким образом, мы охватываем все аспекты формирования личности специалиста и можем отследить особенности протекания процессов в период прохождения кризиса профессионального обучения, а так же сделать предположение по поводу дальнейшего развития профессионала.

### 1.3 Особенности образовательной системы курсантов

Процесс воспитания в вузах ГПС МЧС России осуществляется как в ходе образовательного процесса, так и непосредственно путем проведения воспитательной работы.

Основной целью воспитания в вузах ГПС МЧС России является формирование не только профессионально подготовленной личности сотрудника ГПС МЧС России, но и всесторонне развитой, морально и психологически устойчивой.

Воспитательная работа осуществляется по следующим направлениям:

- Государственно-правовое,
- Профессиональное,
- Нравственно-патриотическому,
- Духовно-статическому,
- Физическому

Основными средствами реализации задач воспитательной работы считаются:

- Информационно-воспитательная работа;
- Индивидуально-воспитательная работа;
- Проведение мероприятий по укреплению служебной дисциплины;
- Проведения культурно-досуговых мероприятий;

Работа по укреплению служебной дисциплины - это проведение мероприятий по профилактике проступков и правонарушений, судов чести, совета факультета, составление анализа служебной дисциплины, проведение индивидуально-воспитательной работы с курсантами-нарушителями.

Культурно-досуговая работа: проведение культурно-досуговых мероприятий, организация посещений учреждений культуры, экскурсий, походов и прочее.

Под индивидуально-воспитательной работой принято понимать систему целенаправленных мер индивидуального воздействия, осуществляемых с учетом личностных особенностей человека и направленных на формирование

всего комплекса социально-значимых и профессиональных качеств курсанта и слушателя в интересах добросовестного выполнения оперативно-служебных задач, укрепления дисциплины и законности.

«Индивидуально-воспитательная работа состоит в том, чтобы исходя из глубокого и всестороннего знания людей, учета их индивидуальных особенностей, систематически оказывать целенаправленное индивидуальное влияние на сознание и чувства каждого курсанта и слушателя, формировать его мировоззрение, отношение к окружающей действительности и порученному делу, помочь ему изжить недостатки, развивать положительные качества, направлять все силы и энергию на образцовое выполнение служебного долга» [22].

Для осуществления индивидуальной воспитательной деятельности применяется индивидуальный подход - это важнейший принцип педагогики, определяющий характер индивидуально-воспитательной работы.

Индивидуально-воспитательная работа включает в себя следующие формы и методы:

1. индивидуальные воспитательные беседы, которые являются самой распространенной формой работы. Предусматривают «доверительный, товарищеский характер общения и направлены на развитие или выработку у курсанта и слушателя определенных положительных качеств»;
2. индивидуальная помощь, применяемая при решении различных вопросов служебной и общественной деятельности, личной жизни, в изучении нормативных документов и функциональных обязанностей, в овладении техникой, пожарно-спасательным оборудованием и др.;
3. индивидуальные задания и поручения, включающие в себя служебные задания, учебные задания, общественные поручения для курсантов и слушателей;
4. индивидуальный контроль в основном проводится в форме личных проверок воспитателем несения службы, выполнения заданий,

- поручений, проверки качества подготовки материалов курсантами и слушателями;
5. заслушивание отчетов и сообщений сотрудников проводится на совещаниях и собраниях, организованных для курсантов и слушателей;
  6. личный пример воспитателя – «безупречное выполнение своих служебных обязанностей, высокая дисциплинированность, строевая выправка, внешний вид, высокая требовательность к себе и другим со стороны курсовых офицеров»;
  7. посещение сотрудниками мест жительства курсантов. Применяется для изучения «жилищно-бытовых условий курсантов и слушателей, их семейных отношений, круга внеслужебного общения и их влияние на состояние дисциплины, отношения к службе, ознакомление с характером поведения в свободное время».

Курсанты ГПС МЧС России взаимодействуют с другими людьми во всех жизненных сферах: в процессе труда и на отдыхе, в период учебы, службы и досуга, занимаясь общественной деятельностью и проводя время в кругу семьи.

Таким образом, взаимодействие носит как вертикальный (педагог – курсант), так и горизонтальный (курсант – курсант) характер. Следовательно, воспитание, выступая стороной взаимодействий участников образовательного процесса в вузах ГПС МЧС России, пронизывает всю учебную, служебную, общественную, спортивную, бытовую и другие виды деятельности и не может быть локализовано лишь только в педагогической сфере.

Таким образом, воспитание в вузах ГПС МЧС России направленно решает ряд задач:

- учебных (формирование научно-практических и профессионально-ориентированных знаний в соответствии с государственными образовательными стандартами и квалификационными требованиями),
- воспитательных (формирование всесторонне-развитой, творчески активной и самостоятельной личности),

- развивающих (развитие, совершенствование профессиональных навыков).

Хотелось бы отметить, что в университете ГПС МЧС России хорошо развита система психологического обеспечения курсантов. За каждым курсом закреплён сотрудник отдела психологического обеспечения (в основном это клинические психологи).

В рамках психодиагностического сопровождение учебного процесса психологи проводит множество исследований, среди них:

- Психологический отбор кандидатов на обучение,
- Углублённое психодиагностическое обследование курсантов, по результатам профессионального психологического отбора.
- Психодиагностические мониторинги,
- Аттестация по оценке профессионально психологической пригодности курсантов,
- Социально-психологические исследования коллективов учебных групп,
- Изучение удовлетворённости курсантов разными аспектами жизни в университете,
- Исследования социально-психологического климата в структурах подразделениях университета,
- Психодиагностические мероприятия по индивидуальному запросу и запросу руководителя университета
- Психологическое обследование курсантов и сотрудников университета с целью оценки степени соответствия индивидуальных психологических профессионально-важных качеств и психофизиологических особенностей требованиям, предъявляемым к должности спасателя МЧС России [23]

Также сотрудниками отдела психологического обеспечения учебного процесса в рамках психологической подготовки проводятся:

1. Социально-психологические тренинги,

2. Психологические практикумы по самопознанию,
3. Информационные часы, то есть тематические беседы по следующим блоком: развития адаптивной компетентности, развития коммуникативной компетентности, развития конфликтологической компетентности, развития управленческой компетентности, развития толерантного сознания специалиста МЧС России,
4. Профилактика отклоняющегося поведения,
5. Профессиональное здоровье специалиста.

Несмотря на разностороннюю подготовку, обучение и психологическую поддержку, оказываемую курсантам, все же, их деятельность в рамках процесса обучения жестко регламентирована множеством документов и актов, а так же их свобода ограничена соблюдением дисциплины, постоянным контролем по стороны командиров и вышестоящих по званию, исполнением приказов, соблюдением временного регламента. На мой взгляд, это может отразиться на способности будущих сотрудников принимать самостоятельные ответственные решения в ситуации неопределенности, что является, чуть ли не основным для специалистов опасных профессий.

К тому же, система психологического сопровождения предназначена для помощи в адаптации к обучению и снижению психологического напряжения во время образовательного процесса и не делает особого акцента на формировании личности курсанта. Конечно, в процессе психологического отбора и сопровождения исследуются личностные особенности курсантов, но эти исследования проводятся в рамках стандартной базы тестов и методик, установленных отделом психологического обеспечения ГПС МЧС России.

Наша же исследовательская работа направлена на глубинное изучение качеств личности, таких как мотивация, уровень самооценки, дифференцированность самооценки идентичность и уровень внутренней ответственности, моральную сферу личности.

#### 1.4. Профессионально важные качества для курсантов (модель сотрудника ГПС МЧС России)

В процессе обучения происходит формирования модели сотрудника ГПС МЧС России.

В разработанную модель сотрудника ГПС МЧС России включены выделенные Э.Ф. Зеером подструктуры личности:

- профессиональная направленность;
- профессиональная компетентность;
- профессионально важные качества;
- профессионально значимые психофизиологические свойства.

Профессиональная направленность сотрудника ГПС включает:

- систему нравственных ценностей,
- понимание сущности и социальной значимости деятельности сотрудника ГПС;
- мотивы самореализации посредством профессиональной деятельности.

Компетентность сотрудника ГПС МЧС России в целом должна включать следующие разновидности компетенций:

- профессиональную;
- социальную;
- персональную;
- информационную;
- экологическую.

Профессиональная компетентность сотрудников ГПС МЧС включает компетенции:

- специальную;
- коммуникативную;
- аутокомпетентность;
- организаторскую.

Профессионально важные качества сотрудника ГПС МЧС России включают:

- активность,
- ответственность,
- память,
- оперативное мышление,
- организованность,
- собранность,
- настойчивость,
- эмоциональную устойчивость,
- наблюдательность,
- внимание,
- решительность,
- контактность.

К наиболее важным психофизиологическим свойствам сотрудника ГПС следует отнести:

- гибкость (пластичность);
- абстрагирование;
- рефлексивность;
- вербализацию;
- эмоциональную стабильность,
- хорошую приспособляемость к сложным условиям,
- адекватную самооценку.

Деятельность пожарных, сотрудников ГПС МЧС России осуществляется на основе принципов:

- принцип гуманизма и милосердия;
- принцип единоначалия руководства;
- принцип оправданного риска и обеспечения безопасности при проведении работ;



- принцип постоянной готовности к оперативному реагированию на чрезвычайные ситуации и проведению работ по их ликвидации.

В модели сотрудника ГПС МЧС России также учтены возложенные на него обязанности.

Как и вся система обучения курсантов, их нравственный облик так же отражен в правовом документе, называемом "Кодекс чести сотрудника системы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий".

В военной службе (службе), работе и повседневной жизни сотрудник системы МЧС России должен руководствоваться следующими нравственными принципами и этическими нормами настоящего Кодекса чести:

- чтить и уважать государственные символы Российской Федерации и символику МЧС России;
- использовать предоставленные государством полномочия разумно, строго в рамках закона;
- служить во имя обеспечения безопасности жизни простого гражданина России, каждого конкретного человека, нуждающегося в помощи, ради его спокойствия и стабильности;
- быть требовательным к себе, принципиальным, правдивым, беспристрастным в решениях, не допускать, чтобы на них влияли какие-либо предубеждения, враждебные или дружеские взаимоотношения, национальность и вероисповедание;
- быть постоянно готовым прийти на помощь, никогда не использовать беспомощность пострадавших в корыстных целях, не принимать подношений за исполнение служебных обязанностей, не допускать злоупотреблений служебным положением, фактов коррупции, всемерно препятствовать таким явлениям и бороться с ними, как подрывающими авторитет МЧС России в глазах общественности;
- быть мужественным и смелым, не останавливаться перед лицом опасности в обстановке, требующей спасения жизни людей; трусость и

малодушие - качества, неприемлемые для сотрудника системы МЧС России;

- всегда помнить, что общие усилия и результаты работы системы МЧС России могут быть ослаблены или сведены на нет бездействием, аморальным поступком даже одного нерадивого сотрудника;
- постоянно помнить, что пользу простому человеку и обществу может принести сотрудник системы МЧС России, постоянно совершенствующий свою квалификацию, профессиональную подготовку, стремящийся быть всесторонне развитым, высокообразованным, использующий в своей деятельности прогрессивные методы, технологии и передовой опыт;
- всегда проявлять уважение и тактичность по отношению к гражданам при исполнении должностных обязанностей и в повседневной жизни; помнить, что это неременное условие позитивных результатов делового общения и авторитета МЧС России в целом;
- считать своим моральным долгом дисциплинированность, исполнительность и организованность;
- проявлять в работе инициативу, правильно воспринимать критику, своевременно признавать допущенные ошибки, не искать ложного самооправдания;
- с честью и достоинством носить форму одежды, заботиться о своем внешнем виде;
- хранить и приумножать лучшие традиции МЧС России: патриотизм, верность служебному долгу, товарищество, взаимовыручку, мужество, бескорыстие, благородство, самопожертвование, профессионализм, особый командный дух корпоративной культуры МЧС России, а также внимание к людским чувствам и горю.

### 1.5 Специфика работы курсантов после окончания обучения.

Труд пожарных относится к тем видам деятельности, отличительной особенностью которых является постоянное столкновение с опасностью. Чрезвычайные обстоятельства, являющиеся неотъемлемой частью профессионального опыта пожарных, создают экстремальные условия их деятельности в связи с угрозой для жизни, физического и психического здоровья сотрудников, а также с угрозой жизни, здоровью, благополучию окружающих, с массовыми человеческими жертвами и значительными материальными потерями. У сотрудников пожарной охраны состояния психического напряжения возникают при столкновении с профессионально специфическими событиями и ситуациями: с одной стороны, повседневной напряженной деятельностью, приводящей к профессиональному истощению, а с другой – так называемыми «критическими инцидентами», во время которых происходит гибель или серьезные ранения людей.

В толковом словаре Ожегова, опасность – это возможность, угроза чего-нибудь очень плохого, какого-нибудь несчастья. И в других словарях русского языка даются подобные определения. Перенося это на профессиональную деятельность можно сделать вывод, что опасная профессия, это деятельность, связанная с некоторыми рисками для жизни, здоровья, материального и психологического благополучия сотрудника.

По мнению ряда авторов, в настоящее время под лицами опасных профессий подразумеваются специалисты, которым присущи некоторые важные особенности. К ним относится высокая социальная значимость профессии, чрезвычайно жесткие требования к профессионально важным качествам, работа в условиях постоянного комплексного воздействия неблагоприятных факторов среды и деятельности, необычайная преданность своей профессии и целый ряд других. Сюда же можно добавить такое специфическое понятие как «мера индивидуального риска», которое связано с очень высоким напряжением психических и физических возможностей человека в разнообразных условиях, считающихся стрессогенными.

Таким образом, становится ясно, что деятельность представителей опасных профессий связана с «расширением зоны использования функциональных резервов и зоны регуляции – именно в таких ситуациях наиболее вероятен «срыв» существующего баланса в функционировании» [11].

И такая работа, как говорится «на износ», собственно и приводит к истощению всех ресурсов сотрудников. При этом она становится причиной развития тех или иных болезней и нарушений, что выражается в определенном соотношении их распространенности у лиц опасных профессий.

Важно отметить и связь термина «опасная профессия» с такими понятиями как «тяжесть» и «напряженность» труда, закрепленных в Трудовом Кодексе Российской Федерации.

Тяжесть труда – характеристика трудового процесса, отражающая преимущественную нагрузку на опорно-двигательный аппарат и функциональные системы организма (сердечно-сосудистую, дыхательную и др.), обеспечивающие его деятельность. Т. т. характеризуется физической динамической нагрузкой, массой поднимаемого и перемещаемого груза, общим числом стереотипных рабочих движений, величиной статической нагрузки, формой рабочей позы, степенью наклона корпуса, перемещениями в пространстве.

По показателям тяжести трудового процесса различают следующие классы условий труда:

1. Оптимальный (легкая физическая нагрузка)
2. Допустимый (средняя физическая нагрузка)
3. Вредный (тяжелый труд 1-й и 2-й степеней).

Напряженность труда – характеристика трудового процесса, отражающая нагрузку преимущественно на ЦНС, органы чувств, эмоциональную сферу работника.

Труд по степени напряженности трудового процесса подразделяется на следующие классы: оптимальный – 1-й класс, допустимый – 2-й класс, напряженный – 3-й класс – труд трех степеней.

Критериями отнесения труда к тому или иному классу являются:

1. степень интеллектуальной нагрузки, зависящая от содержания и характера выполняемой работы, степени ее сложности;
2. нагрузка на анализаторы: длительность сосредоточенного внимания, количество сигналов за час работы, число объектов одновременного наблюдения; нагрузка на зрение, определяемая в основном величиной минимальных объектов различения, длительностью работы за экранами мониторов;
3. эмоциональная нагрузка, зависящая от степени ответственности и значимости ошибки, степени риска для собственной жизни и безопасности других людей;
4. монотонность труда, определяемая продолжительностью выполнения простых или повторяющихся операций;
5. режим работы, характеризуемый продолжительностью рабочего дня и сменностью работы.

Рассматривая данный вопрос необходимо обратиться и к производственным факторам.

Вредный производственный фактор – производственный фактор, воздействие которого на работника может привести к его заболеванию (неблагоприятный микроклимат, повышенный уровень шума, вибрации, плохое освещение, неблагоприятный аэроионный состав воздуха).

Опасный производственный фактор — производственный фактор, воздействие которого на работника может привести к его травме (высота, огонь, электрический ток, движущиеся предметы, взрыв).

Вредные и опасные факторы подразделяются на:

1. Физические факторы – движущиеся машины и механизмы, повышенные уровни шума и вибрации, электромагнитных и ионизирующих излучений, недостаточная освещенность, повышенный уровень статического электричества, повышенное значение напряжения в электрической цепи и др.

2. Химические факторы - вещества и соединения, различные по агрегатному состоянию и обладающие токсическим, раздражающим, канцерогенным и мутагенным действиями на организм человека и влияющие на его репродуктивную функцию.

3. Биологические факторы - патогенные микроорганизмы (бактерии, вирусы, риккетсии, спирохеты) и продукты их жизнедеятельности, а также животные и растения.

4. Психофизиологические факторы — факторы трудового процесса. К ним относятся физические (статические и динамические перегрузки) и нервно-психические перегрузки (умственное перенапряжение, перенапряжение анализаторов, монотонность труда, эмоциональные перегрузки).

Вредные и опасные производственные факторы могут приводить к снижению трудоспособности и профессиональным заболеваниям, а так же к производственному травматизму и несчастным случаям.

Все вышеперечисленные параметры относятся к понятию «условия труда».

Условия труда — совокупность факторов производственной среды и трудового процесса, оказывающих влияние на работоспособность и здоровье работника (ст. 209 ТК РФ).

УТ подразделяются на 4 класса: оптимальные, допустимые, вредные и опасные.

1. Оптимальные УТ (1-й класс) — условия, при которых сохраняется здоровье работающих и создаются предпосылки для поддержания высокого уровня работоспособности. Оптимальные нормативы производственных факторов установлены для микроклиматических параметров и факторов трудового процесса. Для др. факторов условно за оптимальные принимаются такие УТ, при которых неблагоприятные факторы отсутствуют либо не превышают уровней, принятых в качестве безопасных для населения.

2. Допустимые УТ (2-й класс) характеризуются такими уровнями факторов среды и трудового процесса, которые не превышают установленных

гигиенических нормативов для рабочих мест, а возможные изменения функционального состояния организма восстанавливаются во время регламентированного отдыха или к началу следующей смены и не должны оказывать неблагоприятного воздействия в ближайшем и отдаленном периоде на состояние здоровья работающих и их потомство. Допустимые УТ условно относят к безопасным.

3. Вредные УТ (3-й класс) характеризуются наличием вредных производственных факторов, превышающих гигиенические нормативы и оказывающих неблагоприятное воздействие на организм работающего и (или) его потомство. Вредные УТ по степени превышения гигиенических нормативов и выраженности изменений в организме работающих подразделяются на 4 степени вредности:

- 1-я степень 3-го класса (3.1) — УТ характеризуются такими отклонениями уровней вредных факторов от гигиенических нормативов, которые вызывают функциональные изменения, восстанавливающиеся, как правило, при более длительном (чем к началу следующей смены) прерывании контакта с вредными факторами и увеличивают риск повреждения здоровья;

- 2-я степень 3-го класса (3.2) — УТ, при которых уровни вредных факторов вызывают стойкие функциональные изменения. Это приводит в большинстве случаев к увеличению производственно обусловленной заболеваемости, что проявляется повышением уровня заболеваемости с временной утратой трудоспособности и в первую очередь теми болезнями, которые отражают состояние наиболее уязвимых органов и систем для данных вредных факторов; к появлению начальных признаков или легких (без потери профессиональной трудоспособности) форм профессиональных заболеваний, возникающих после продолжительной экспозиции (часто после 15 лет и более);

- 3-я степень 3-го класса (3.3) — УТ, характеризующиеся такими уровнями вредных факторов, воздействие которых приводит к развитию, как правило, профессиональных заболеваний легкой и средней степеней тяжести (с потерей профессиональной трудоспособности) в периоде трудовой

деятельности; росту хронической (производственно обусловленной) патологии, включая повышенные уровни заболеваемости с временной утратой трудоспособности;

- 4-я степень 3-го класса (3.4) — УТ, при которых могут возникать тяжелые формы профессиональных заболеваний (с потерей общей трудоспособности), отмечаются значительный рост числа хронических заболеваний и высокие уровни заболеваемости с временной утратой трудоспособности;

4. Опасные (экстремальные) УТ (4-й класс) характеризуются уровнями производственных факторов, воздействие которых в течение рабочей смены(или ее части) создает угрозу для жизни, высокий риск развития острых профессиональных поражений, в т. ч. в тяжелых формах

Хроническое физическое и психологическое перенапряжение, постоянная угроза жизни и здоровью может стать причиной развития синдрома эмоционального выгорания личности. Поэтому грамотная подготовка кадров МЧС России имеет ключевое значение. Приобретение профессионально-важных личностных качеств будущим сотрудником пожарной охраны в период обучения и прохождения всех кризисов профессионального становления способствует не только формированию квалифицированного и работоспособного кадра Министерства Чрезвычайных ситуаций, но и сохранению психологического здоровья спасателя.

Таким образом, несмотря на большое количество работ посвященных процессам психологического сопровождения обучающихся в образовательных учреждениях ГПС МЧС России, основное внимание уделяется процессам адаптации и формирования профессионально важных качеств связанных с навыками, знаниям, напротив, мало внимания уделяется и формированию идентичности, мотивационным перестройкам. А главное, профессионально важные качества правосознания, как правило, оцениваются методиками, не



защищенными от социально-одобряемых ответов. В связи с этим, фокус данной работы сосредоточен именно на выделенных в задачах аспектах с использованием не стандартного для университета ГПС МЧС России набора методик.

## **Глава 2. Эмпирическое исследование**

### **2.1. Организация и процедура исследования**

**Целью исследования** является изучение профессионально важных качеств личности курсантов Университета Государственной Противопожарной Службы формируемых в процессе прохождения ими кризиса профессионального обучения.

**Объектом исследования** являются курсанты 2 и 4 курсов университета государственной противопожарной службы МЧС России.

**Предметом исследования** являются такие профессионально- важные качества курсантов, находящихся на разных ступенях обучения и в разных служебных статусах (рядовые и командиры), как личностная идентичность, мотивационная направленность, стратегии принятия решений в ситуации неопределенности.

#### **Гипотезы исследования:**

1. Прохождение кризиса профессионального обучения сопровождается появлением мотивов, направленных на обучение и профессиональную деятельность и расширением структуры временной перспективы, а именно большей направленностью на будущее.
2. Прохождение кризиса профессионального обучения сопровождается изменениями в структуре идентичности, появлением профессионального «Я» и выраженной учебно-ролевой позиции.
3. Служебный статус курсантов оказывает воздействие на процесс прохождения кризиса профессионального обучения (кризис протекает по-разному у командиров и рядовых).
4. Кризис профессионального обучения сопровождается изменением типа реагирования в ситуации неопределенности и при решении морально-трудных задач. Взаимодействует со служебным статусом.

#### **Задачи исследования:**

1. Оценить уровень адаптации курсантов ГПС находящихся на разных ступенях обучения и в разных служебных статусах.

2. Выявить особенности самооценки и Я-концепции курсантов, а именно идентичность, дифференцированность идентичности, уравновешенность самооценки.
3. Исследовать особенности мотивационной индукции и временной перспективы курсантов, формирование мотивов, связанных с учебной и профессиональной деятельностью, временной ориентацией на будущее.
4. Выявить особенности реагирования курсантов при необходимости принятия решения в ситуации неопределенности, а именно, принятие ответственности.
5. Оценить особенности морально-нравственной сферы курсантов, в частности, тип реагирования при решении моральных дилемм.
6. Сравнить личностные особенности курсантов университета государственной противопожарной безопасности, находящихся на разных ступенях обучения и в разных служебных статусах.

**Материал исследования:**

Выборку составили 60 курсантов проходящих обучение в университете государственной противопожарной охраны (мужчины), из них 30 курсантов второго года обучения (группа №1) и 30 курсантов четвертого года обучения (группа №2). Исследуемые каждой группы по году обучения так же делятся по служебному статусу, а именно 15 командиров и 15 рядовых обучающихся в каждой группе. Возраст курсантов варьируется от 17 до 27 лет.

**База исследования:** Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы Министерства Чрезвычайных Ситуаций России (СПб ГПС МЧС России)

## 2.2. Методы исследования

Для реализации целей и задач исследования были выбраны следующие методики:

- Тестовые методики:
  1. Тест Куна-Макпартленда «кто Я?» модификация Румянцевой
  2. Тест нервно-психической адаптации И.Н. Гурвича
- Проективные методики:
  3. Метод мотивационной индукции ММИ (Ж. Нюттен)
  4. Метод диагностики морального сознания. Моральные дилеммы Л. Кольберга.
  5. Метод исследования уровня личностной ответственности. Собственная модификация методики «Вагонетки».

- Статистическая обработка:

Для обработки результатов исследования использовалась программа SPSS.

Был проведен дисперсионный и кластерный анализ данных.

### *1. Тест Куна-Макпартленда «кто Я?» модификация Румянцевой.*

Тест используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. А так же оценки уровня рефлексии, дифференцированности идентичностей и их выраженности.

Перед прохождением методики дается подробная инструкция:

«В течение 12 минут вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к вам самим: «Кто Я?». Постарайтесь дать как можно больше ответов. Каждый новый ответ начинайте с новой строки (оставляя некоторое место от левого края листа). Вы можете отвечать так, как вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят к вам в голову, так как в этом задании нет ни правильных, ни неправильных ответов.

Важно отмечать, какие эмоциональные реакции возникают у вас в ходе выполнения этого задания, тяжело или легко вам было отвечать на данный вопрос».

Далее: «Пронумеруйте все сделанные вами ответы-характеристики. Порядковый номер ставьте слева от выбранного ответа. Теперь каждую свою отдельную характеристику оцените по четырехзначной системе:

«+» – знак «плюс» ставится, если данная характеристика в целом вам лично нравится;

«-» – знак «минус» – если данная характеристика вам лично не нравится;

«±» – знак «плюс-минус» – если данная характеристика одновременно вам и нравится, и не нравится;

«?» – знак «вопроса» – если вы не можете определить в данный момент, как точно относитесь к характеристике, у вас нет пока определенной оценки рассматриваемого ответа.

Знак оценки так же ставится слева от номера выбранной характеристики.

В данном исследовании нас интересовали следующие характеристики.

Тип личности:

Условно выделяются люди эмоционально-полярного, уравновешенного и сомневающегося типа.

К представителям эмоционально-полярного типа относятся те, кто все свои идентификационные характеристики оценивают только как нравящиеся или не нравящиеся им. При оценивании совсем не используется знак «плюс-минус».

Для таких людей характерны перепады в эмоциональном состоянии и максимализм в оценках. Обычно это эмоционально-выразительные люди, у которых отношения с другими людьми сильно зависят от того, насколько им человек нравится, или не нравится.

Если количество знаков «±» достигает 10-20% (от общего числа знаков), то такого человека можно отнести к уравновешенному типу. Для этого типа людей, по сравнению с эмоционально-полярным типом, характерна большая

стрессоустойчивость, они быстрее разрешают конфликтные ситуации, умеют поддерживать конструктивные отношения с разными людьми: и с теми, которые им в целом нравятся, и с теми, которые у них не вызывают глубокой симпатии; терпимее относятся к недостаткам других людей.

Если количество знаков «±» превышает 30-40% (от общего числа знаков), то такого человека можно отнести к сомневающемуся типу. Такое количество знаков «±» может быть у человека, переживающего кризис в своей жизни, а также свидетельствовать о нерешительности как черте характера (когда человеку тяжело принимать решения, он долго сомневается, рассматривая различные варианты).

### Уровень рефлексии

Человек с более развитым уровнем рефлексии дает в среднем больше ответов, чем человек с менее развитым представлением о себе (или более «закрытый»).

Также об уровне рефлексии говорит субъективно оцениваемая самим человеком легкость или трудность при формулировании ответов на ключевой вопрос теста.

Как правило, человек с более развитым уровнем рефлексии быстрее и легче находит ответы на вопросы, связанные с его собственными индивидуальными особенностями.

Напротив, человек не часто задумывающийся о себе и своей жизни, сталкивается с трудностями при ответе, долго задумывается над каждым вопросом.

Если за 12 минут человек может дать только два-три ответа это может свидетельствовать о низком уровне рефлексии (при этом важно уточнить, что человек действительно не знает, как можно еще ответить на задание, а не просто перестал записывать свои ответы в силу своей скрытности).

15 и более разных ответов на вопрос «Кто Я?» говорят о достаточно высоком уровне рефлексии.

### Деятельная идентичность

Деятельная идентичность, безусловно, дает важную информацию о человеке и включает в себя обозначение занятий, увлечений, а также самооценку способностей к деятельности, самооценку навыков, умений, знаний, достижений. Идентификация своего «деятельного Я» связана со способностью сосредотачиваться на себе, сдержанностью, взвешенностью поступков, а также с дипломатичностью, умением работать с собственной тревогой, напряжением, сохранять эмоциональную устойчивость, то есть является отражением совокупности эмоционально-волевых и коммуникативных способностей, особенностей имеющихся взаимодействий.

Бланк со стимульным материалом по данной методике приведены в Приложение № 1

## *2. Тест нервно-психической адаптации И.Н. Гурвича*

Методика была использована для диагностики уровня психической напряженности, а также степени открытости исследуемых.

### История методики:

Данный тест был разработан в Психоневрологическом научно-исследовательском институте им. В. М. Бехтерева, в отделении психопрофилактики и внебольничной психиатрии. Конкретно-методологической основой теста послужила концептуальная модель предболезненных состояний в психиатрии, выдвинутая С. Б. Семичовым. Им же описаны концепты симптомов, содержащиеся в первичной форме теста.

### Назначение и содержание теста:

Это психиатрический тест, что на операциональном уровне выражается в выявлении уровня нервно-психической адаптации путем установления наличия и выраженности у индивида некоторых психиатрических симптомов. Такая его направленность выражается еще и в том, что крайними категориями многомерной шкалы адаптации выступают абсолютное (идеальное) нервно-психическое здоровье и вероятное болезненное нервно-психическое состояние.

### Тест может быть применен:

- в качестве самостоятельной клинико-психологической методики;
- в составе методического оснащения программ, направленных на изучение факторов нервно-психического здоровья популяций, когда тестовые оценки представляют собой результирующую переменную, отражающую влияние факторов, изучаемых в эпидемиологическом аспекте;
- в составе двухшаговых скрининговых процедур — для первого шага скрининга, в этом случае тест позволяет расслоить популяцию по уровню нервно-психического здоровья.

Состав: Тест состоит из 26 суждений, что практически достаточно для гомогенного теста. Суждения отобраны по результатам оценки надежности и валидности первичной формы теста и размещены в случайном порядке. Каждое из них имеет 4-балльную шкалу с нулевым делением (т.е. подразумевающую возможность отсутствия симптома), относящуюся к так называемым шкалам последовательных интервалов. Получение итоговых оценок осуществляется путем суммирования. Шкалы построены по типу шкалы Ликерта; они идентифицируют симптом с преходящей реакцией, актуальной реакцией, состоянием или развитием.

Порядок применения методики и интерпретация результатов:

После того, как дана краткая инструкция по выполнению теста, испытуемый отмечает на регистрационном бланке наличие или отсутствие конкретной жалобы в своем анамнезе. Если жалобы отсутствуют, то ставится отметка в графе «нет, и никогда не было». В случае наличия жалобы испытуемый ставит отметку в одной из четырех оставшихся граф: «было в прошлом, но сейчас нет» – идентифицируется автором с «преходящей реакцией»; «появилось в последнее время» – с «актуальными реакциями»; «есть уже длительное время» – с «состоянием». Графа «есть и всегда было» – с «развитием личности». Обработка результатов проводится в соответствии с авторскими «ключами».



Бланк со стимульным материалом по данной методике приведен в Приложение №2

### *3. Метод мотивационной индукции ММИ (Ж. Нюттен)*

Методика была использована для диагностики критерия временной перспективы, а так же критерия мотивационной индукции у курсантов.

Метод предложен Жозефом Нюттеном (Лёвенский университет, Бельгия) для изучения временной перспективы будущего. Концепция временной перспективы Ж. Нюттена предполагает, что события со своими временными знаками находятся во временной перспективе подобно тому, как объекты, существующие в пространстве, находятся в пространственной перспективе. Присутствие во внутреннем плане сознания этих разноудаленных объектов и создает временную перспективу.

В основе: проективный прием завершения незаконченных предложений. В версии Нюттена высказывания сформулированы в первом лице и единственном числе. Что по мнению автора ММИ (МММ), обеспечивает оптимальные условия, при которых человек выдает большое число личностных мотивов.

Материал методики представляет собой две небольшие книжечки, на каждой странице напечатано одно незаконченное предложение. В первой книжечке содержатся предложения, сформулированные в положительной форме, или положительные индукторы, во второй отрицательные индукторы. Полный вариант содержит 60 незаконченных предложений: 40 положительных индукторов и 20 отрицательных. Существуют, также две сокращенные формы. Форма А содержит 45 незаконченных предложений – 30 положительных индукторов и 15 отрицательных. Форма В содержит 30 незаконченных предложений – 20 положительных индукторов и 10 отрицательных.

В отечественной практике часто используется модификация, предложенная Д.А. Леонтьевым. Она содержит 40 предложений (без

специальной разбивки на положительные и отрицательные индукторы). Именно этот вариант был использован в нашем исследовании.

Особый интерес представляет обработка данных, предложенная Ж. Нюттеном. Автор предлагает использовать для обработки незаконченных предложений два различных кода: временной код и код анализа содержания.

#### Временной код

Операция временного кода состоит в том, чтобы каждому мотивационному объекту приписать свой временной знак, даже если испытуемый прямо не указывает точного времени того или иного желаемого события. Временной код распадается на две равноправных перспективы: перспективу реального и социального времени.

#### Реальное время:

T(Test) - текущий момент, момент заполнения теста.

D(Day) - день, событие должно произойти в течение дня.

W(Week) - неделя, событие должно произойти в течение недели.

M(Mounth) - месяц, событие должно произойти в течение месяца и чуть более.

Y(Year) - событие должно произойти в течение года или более.

#### Коды социального времени:

P (Past) - прошлое

E (Education) - время учебы, включая дошкольный период

A (Adult) - зрелость

O (Old) - старость

L (Life) - «всю жизнь», «вся жизнь»

I – открытое настоящее («сегодня и ежедневно»)

X – события после смерти, связанные, тем не менее, с человеком

Ж. Нюттен кроме временного кода предложил также своеобразный анализ содержания мотивационной направленности, отраженной в гесте. Ж. Нюттен приводит достаточно сложную «содержательную» категориальную сетку.

### Код анализа содержания

S (Self) – аспекты личности субъекта

SR (Self-realization) – самореализация

R (Realization) – созидательная активность

C (Contact) – контакты с другими

E (Exploration) – познание

T (Transcendental) – трансцендентные темы

P (Possessions) – обладание

L (Leisure) отдых

Tt (Test) – относящиеся к процедуре заполнения теста реплики

U (Unclassified) – не классифицируемые ответы

Бланк со стимульным материалом по данной методике приведены в  
Приложение №3

### *4. Метод диагностики морального сознания. Моральные дилеммы Л. Кольберга*

#### Назначение теста

Методика предназначена для оценки уровня развития морального сознания. Для этого Л.Колберг сформулировал девять дилемм, в оценке которых сталкиваются нормы права и морали, а также ценности разного уровня.

В проводимом нами исследовании, стимульный материал, представляющий собой девять сложных моральных задач, использовался для оценки типа реагирования курсантов в ситуации морального выбора. Специфика будущей деятельности курсантов предполагает постоянное решение подобных вопросов в реальной жизни.

Для обработки полученных данных мной, моей коллегой и научным руководителем было выделено 9 типов реагирования:

1. Отсутствие ответа (можно рассматривать как защитную реакцию, в ситуации, когда моральный выбор слишком сложен для тестируемого; так

же данный результат можно расценивать как протест против самого факта тестирования).

2. Защитный тип реагирования – Агрессия (агрессивно окрашенные ответы на содержание дилеммы)
3. Защитный тип реагирования – Избегание (уход от прямого ответа на поставленный вопрос, пустое рассуждательство, или ответ «Я не знаю»).
4. Защитный тип реагирования – Отрицание (реплики о том, что «такого случиться не могло»)
5. Аффективное реагирование (эмоционально окрашенные ответы, ссылки на чувства, обозначения чувств, как причины того или иного выбора «Если любишь, то можно украсть»)
6. Гражданское реагирование (выбор решения объясняется установленными в обществе нормами и законами «Не украду, ведь это не законно»).
7. Когнитивное реагирование (опора на поиск информации или альтернативных решений, связанных с познанием и коммуникативной деятельностью)
8. Личностная позиция (объяснение ответа с позиции личностных стереотипов «Я дал слово», «Обещания нужно выполнять»)
9. Криминальный тип реагирования (ответы не опираются на приведенные выше аргументы и противоречат закону «Можно украсть, что мне закон», «Законы для дураков»)

Каждая из девяти дилемм содержит в себе от 8 до 15 вопросов. В общей сложности курсантам предстояло ответить на 90 вопросов. Каждому ответу был присвоен код. Таким образом, можно получить некий портрет реагирования для каждого курсанта, а также использовать эти данные в исследовании.

Бланк со стимульным материалом по данной методике приведены в  
Приложение №4

5. *Метод исследования уровня личностной ответственности. Собственная модификация методики «Вагонетки».*

Методика была разработана по принципу известного исследования «**Проблема вагонетки**» – мысленный эксперимент в этике, впервые сформулированный в 1967 году английским философом Филиппом Фут.

Адаптированная методика использована для изучения уровня принятия ответственности курсантами в ситуации неопределенности.

Оригинальная формулировка:

Тяжёлая неуправляемая вагонетка несётся по рельсам. На пути её следования находятся пять человек, привязанные к рельсам сумасшедшим философом. К счастью, вы можете переключить стрелку – и тогда вагонетка поедет по-другому, запасному пути. К несчастью, на запасном пути находится один человек, также привязанный к рельсам. Каковы ваши действия?

**Адаптированная для курсантов версия содержит 7 задач.**

1. Тяжёлая неуправляемая вагонетка несётся по рельсам. На пути её следования находятся пять человек, привязанные к рельсам террористом. К счастью, вы можете переключить стрелку – и тогда вагонетка поедет по-другому, запасному пути. Но, на запасном пути находится один человек, также привязанный к рельсам. Каковы ваши действия?

2. Если этот человек окажется вашим начальником, как вы поступите?

3. Вы стоите около стрелки, вашим глазам открывается такая картина, к ж/д путям привязаны 2-е молодые женщины. Вагон приближается с огромной скоростью и задавит людей через 3-4 минуты. Вам поступает звонок, из которого становится известно, что начальник собрал консилиум для решения данной проблемы и через пять минут вам придет приказ с их решением. Как вы поступите в данной ситуации?

4. Неуправляемая вагонетка едет по рельсам с большой скоростью. Вы и ваш коллега наблюдаете за происходящим, около вас железнодорожная стрелка. К рельсам привязаны два человека, ставшие жертвами бешеного философа. Но к запасным путям тоже привязано 2 человека. Ваши действия?

5. Вы – начальник ж/д станции, с вами повсюду ходит ваш приемник, который учится у вас и выполняет беспрекословно все ваши приказы. Обходя станцию, вы увидели, что к мосту с высокой скоростью приближается цистерна с нефтью. По стечению обстоятельств, на основных путях лежит человек, потерявший сознания переходя через рельсы, на запасных путях заглох автомобиль, в котором отец пытается справиться с заблокированными дверями, в то время как на заднем сиденье мирно спит его маленькая дочь. Вы и стажер находитесь около стрелки, ваши действия?

6. Вы – диспетчер пассажирской авиакомпании. Ваша работа заключается в отслеживании опасностей для гражданских самолетов. У Вас есть начальник, генерал-майор Иванов. Он отошел попить кофе. Вдруг вы заметили, что к двум лайнерам приближаются ракеты. В обоих находится по 350 человек и оба они зависли над Тихим океаном. У вас тоже есть ракета, но только одна, ей вы можете сбить одну из вражеских, тем самым спасти людей. Но разрешения на залп дает только Иванов. Ваши действия?

7. Как бы вы поступили, если в данной ситуации находились на рабочем месте и были бы генерал-майором Ивановым?

Обработка результатов включала в себя анализ ответов на каждую задачу по выделенным критериям:

- 1.Принятие ответственности за решение на себя
- 2.Ожидание приказа от вышестоящего по званию (не предпринимать ничего до приказа начальства)
- 3.Перекалывание ответственности на других (дать приказ другому человеку или не вмешиваться, если рядом есть другой человек)
- 4.Попытка конструктивного решения (поиск решения, при котором вероятно все пострадавшие останутся живы)
- 5.Защитная реакция (отказ отвечать, шутки, заявления о некорректности вопросов).

Бланк со стимульным материалом по данной методике приведены в Приложение № 5.



### 2.3. Описание психодиагностической процедуры

Исследование проводилось на базе Университета Государственной противопожарной службы МЧС России. Процедура обследования проводилась на курсантах 2-ого и 4-ого курсов, а так же находящихся в разных служебных статусах, а именно рядовой и командир (группы, отделения). Стимульный материал им выдавался для заполнения непосредственно в учебных комнатах университета во время часов самоподготовки. На заполнение давалось достаточно много времени, тесты заполнялись на месте или на дому. Так как методика «Моральные дилеммы» Кольберга очень объемная и требует развернутых ответов, большинство курсантов брали на заполнение домой именно ее.

Перед раздачей стимульного материала все методики были согласованы с начальником отдела психологического сопровождения и начальником по воспитательной работе УГПС МЧС России.

Исследуемым курсантам была дана подробная инструкция по прохождению методик и ответы на дополнительные вопросы, связанные с конфиденциальностью, целью работы и возможностью обратной связи:

1. Давайте тот ответ, который первым приходит на ум, не тратьте много времени на обдумывание ответов.
2. Вы можете выбирать последовательность выполнения методик.
3. Отвечайте как можно более искренне, здесь нет «правильных» и «неправильных» ответов, они должны соответствовать действительности, не старайтесь выбирать социально одобряемые, по вашему мнению, ответы.
4. Вы можете получить обратную связь, а так же обратиться ко мне, если при заполнении возникнут вопросы (для этого в каждом комплекте методик был вложен мой номер телефона с И.О.).

Во время проведения исследования наблюдались различные реакции участников: некоторые отказывались проходить тестирование из-за того что «Лень», некоторые из-за усталости, так как у курсантов достаточно насыщенная учебная жизнь. Многие курсанты, наоборот, с интересом брали методики,

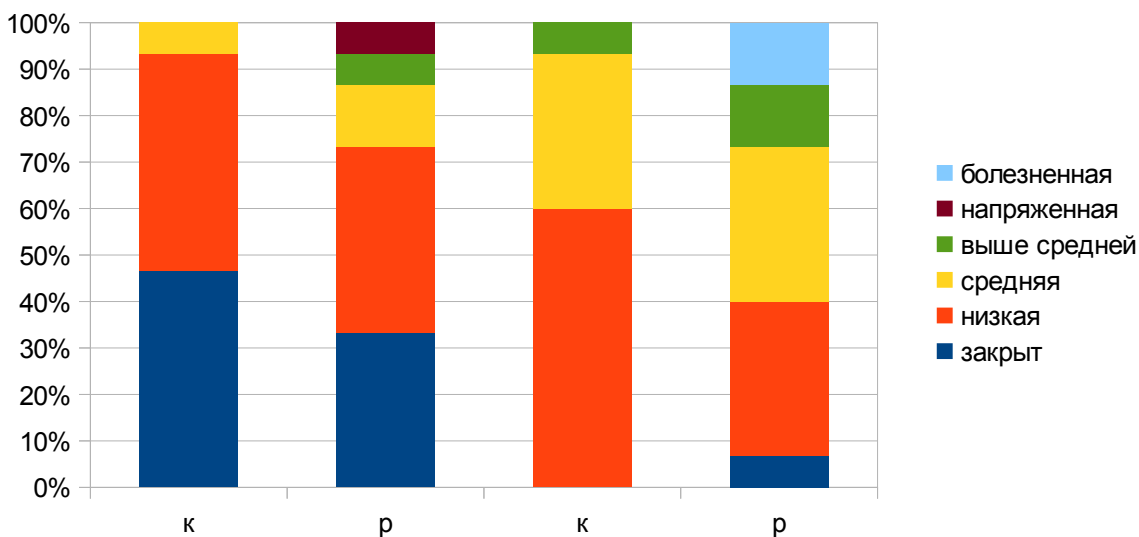


задавали много вопросов и заполняли достаточно быстро. Часть выборки была потеряна из-за того, что методики, заполняемые без моего личного присутствия, не возвращались. Курсантов с неполным набором подобранной батареи методик из исследования я исключала. В целом можно сказать, что обследование было проведено успешно.

## ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

### 3.1. Результаты исследования уровня адаптации.

Рис.1. Оценка нервно-психическое напряжение:



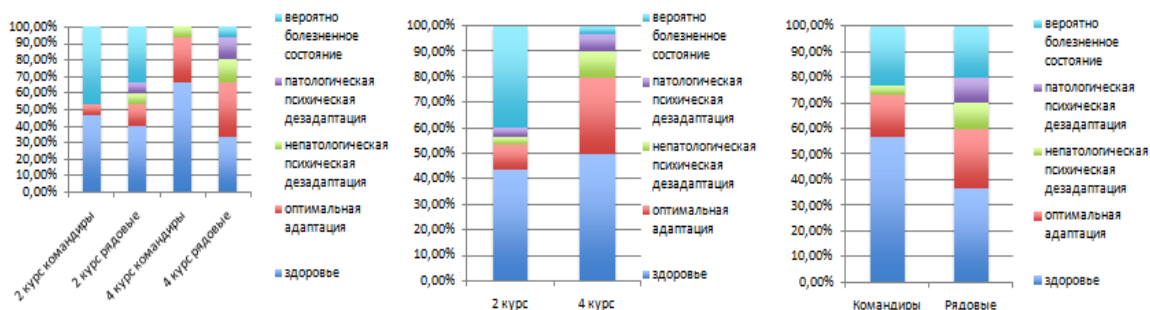
Анализ уровня адаптации, как показателя соответствия внутренних ресурсов курсантов, в том числе и личностных, условиям учебной и служебной деятельности, проведенный с помощью методики И.Н. Гурвича «Тест нервно-психической адаптации» показал, что командиры второго курса демонстрируют отсутствие симптоматики (46%), низкое напряжение (48%), среднее напряжение (6%). Это говорит о высокой степени закрытости курсантов данной группы, которая может быть связана с определенным уровнем ответственности, накладываемой служебным статусом. К тому же эти данные могут говорить о том, что курсанты стремятся демонстрировать высокий уровень адаптации, отражая позицию «не жаловаться» и скрывают переживания. Это может говорить о неготовности к контакту с психологом или выступать как определенное защитное поведение, затрудняющее прохождение кризиса.

Рядовые же второго курса дают более вариативные ответы, социально-одобряемые (34%), низкое напряжение (40%), среднее напряжение (12%), напряжение выше среднего (6%) и высокое напряжение (6%). Полученные данные можно интерпретировать как наличие процесса адаптации, уровень которой не доходит до состояния «болезненной». Так же, с определенной

поправкой, данные могут говорить о диссимуляции состояния, демонстрации силы и успешности, «курсанты не жалуются».

Командиры четвертого курса показывают низкий уровень нервно-психического напряжения (60%), средний уровень (34%) и напряжение выше среднего (6%), что в целом может говорить о высоком уровне адаптации. Рядовые же 4-ого курса показывают отсутствие симптоматики (курсанты закрыты), низкую, среднюю, выше средней и болезненную напряженность (6%, 34%, 34%, 12%, 14% соответственно). Полученные результаты свидетельствуют о наличии достаточной открытости рядовых курсантов, и близкого к «нормальному» распределению соответствия уровня подготовленности, развития способностей, условиям обучения и служебной деятельности, отражающего достаточно высокий уровень требований к ним в условиях образовательного процесса.

Рис.2. Сравнение уровня адаптации между курсантами разных служебных статусов 2-ого и 4-ого курсов.



- В ходе математико-статистической обработки данных с помощью дисперсионного анализа по критерию Крускала-Уоллиса были обнаружены статистически- достоверные различия по показателю уровень адаптации (сырой балл) ( $t(58) = -2.639, p = 0.011$ ), уровень адаптации ( $t(58) = -3.207, p = 0.002$ ) между курсантами 4-ого и 2-ого курсов. *Курсанты 4-ого курса, очевидно, имеют статистически достоверно более высокие значения, нежели курсанты 2-ого курса.*

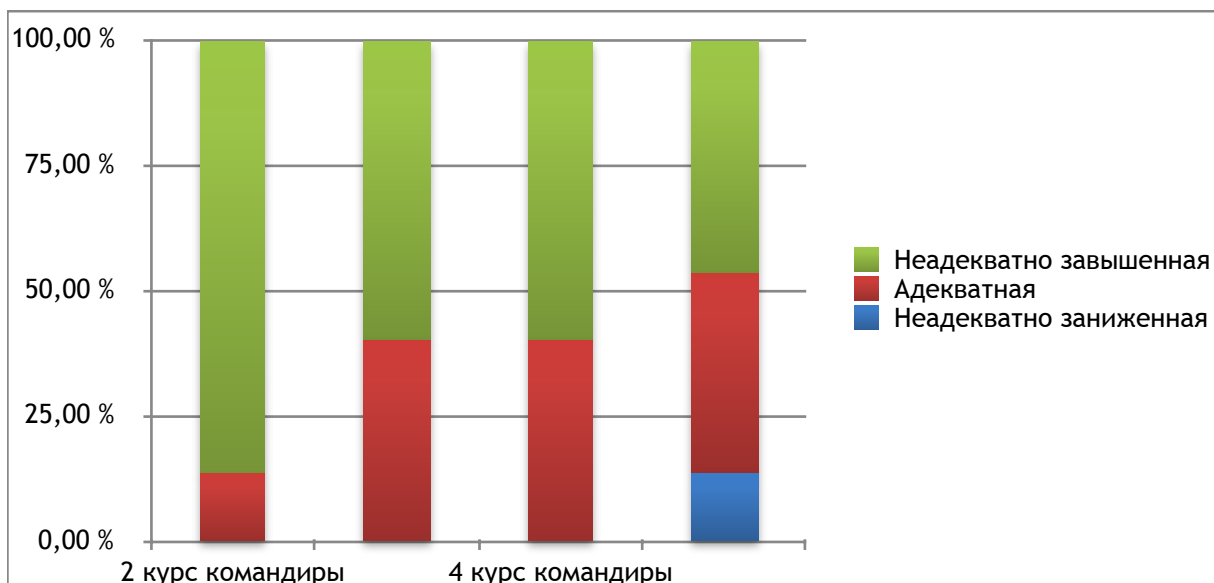
- По t-критерию Стьюдента статистически достоверные различия у командиров второго и четвертого курса наблюдались по показателю уровень адаптации (сырой балл) ( $t(28) = -2.574$ ,  $p = 0.016$ ), уровень адаптации ( $t(28) = -3.464$ ,  $p = 0.002$ ). *Уровень статистически достоверно выше у командиров четвертого курса.*

Таким образом, полученные результаты подтверждают наши предположения о том, что прохождение кризиса профессионального обучения сопровождается различным уровнем адаптации на разных ступенях обучения.

### 3.2. Результаты исследования уровня самооценки и уровня выраженности идентичностей.

При анализе самооценки как показателя прохождения кризиса профессионального обучения получены следующие результаты:

Рис.3. Анализ результатов по параметру «Самооценка» для всех групп.



При рассмотрении проявления уровня самооценки мы видим, что у командиров второго курса преобладает неадекватно завышенная самооценка (88%), так же курсанты этой группы показывают адекватную самооценку (12%). Это может быть связано с получением служебного статуса, а так же с конкуренцией внутри коллектива и показательным желанием проявить себя.

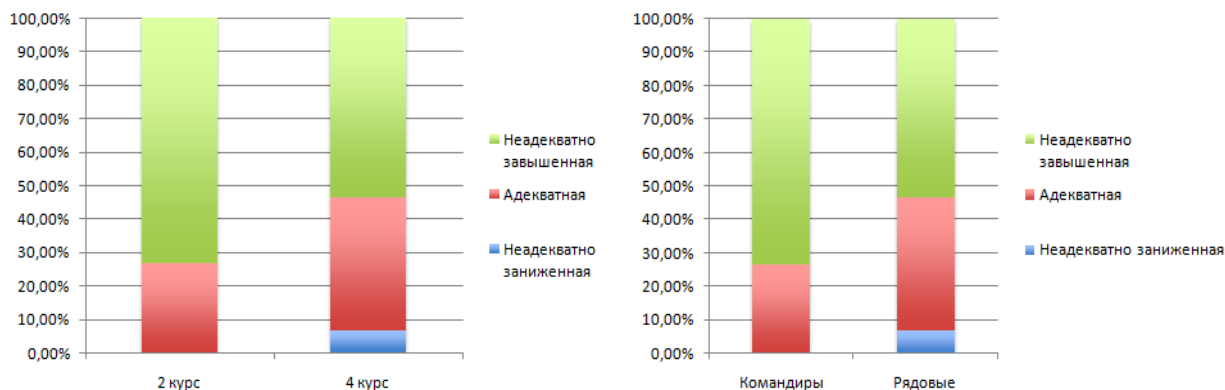
Рядовые же второго курса показывают результаты, идентичные группе командиров 4-ого курса, а именно 40% адекватная самооценка и 60% неадекватно завышенная.

Рядовые четвертого курса показывают все уровни самооценки в выборке, 12% - неадекватно заниженная, 40%-адекватная и 48%- неадекватно завышенная.

В общем, у курсантов всех групп и служебных статусов преобладает завышенная самооценка. Такой высокий уровень ответов, указывающих на завышенность самооценки, может быть связан со служебной статусностью

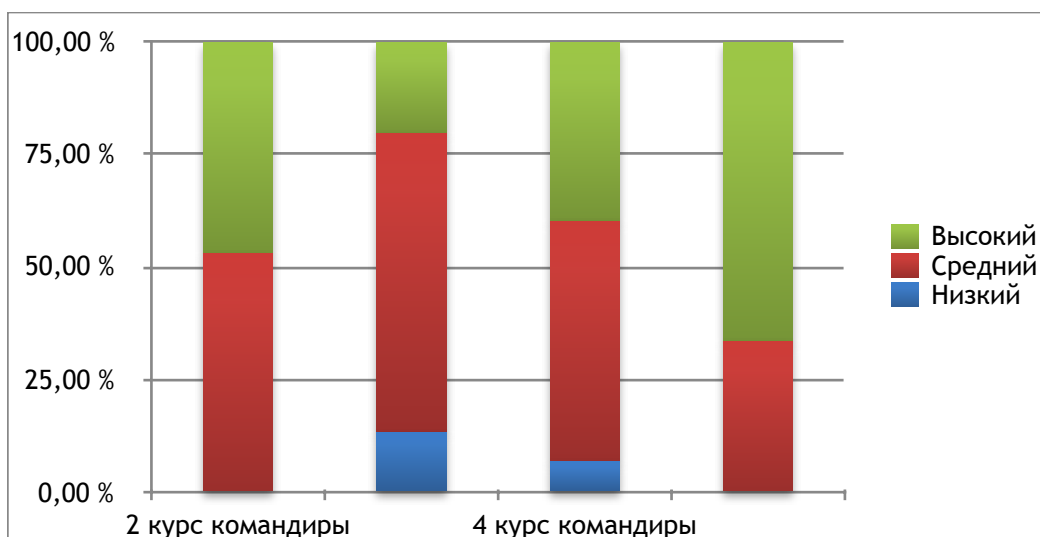
курсантов, а так же с целенаправленной демонстрацией данного уровня самооценки как варианта защитного поведения.

Рис.4. Оценка параметра «Самооценка» для групп командиров и рядовых 2-ого и 4-ого курсов.



При оценке результатов полученных с помощью методики Куна «Кто Я» мы получили интересные данные по параметру «Дифференцированность Я-концепции». Анализ данного параметра, как важного показателя формирования и изменения ядра личности в процессе прохождения кризиса профессионального обучения показал:

Рис.5. Оценка дифференцированности Я-концепции (для всех групп).



Командиры 2-ого курса демонстрируют средний уровень дифференцированности (54%) и высокий уровень (46%). Данный результат может быть связан с формированием новых идентичностей при прохождении

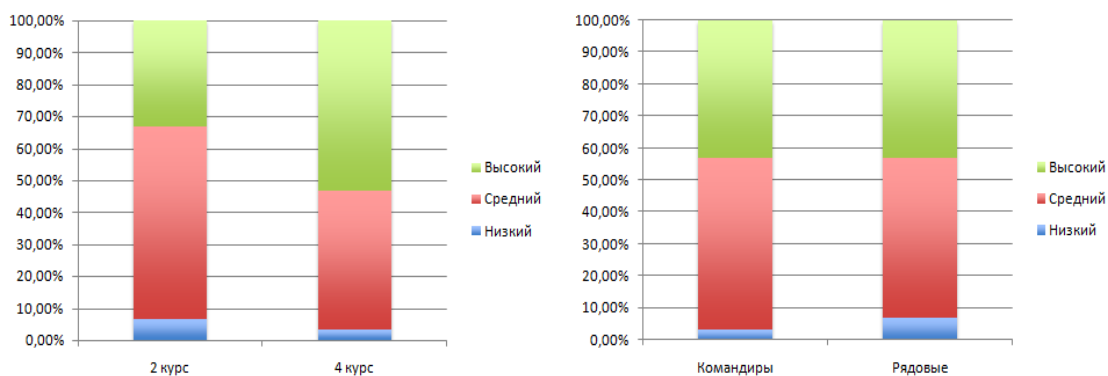
кризиса профессионального обучения связанных с приобретением служебного статуса и расширением зоны учебной и служебной ответственности.

Рядовые 2-ого курса показывают все уровни дифференцированности, а именно 14%- низкий уровень, 66%-средний уровень и 20%- высокий уровень. Это так же может быть связано с изменениями в Я-концепции в связи с прохождением кризиса.

Командиры 4-ого курса так же демонстрируют все уровни дифференцированность, низкий, средний и высокий (6% ,54%, 40% соответственно).

Рядовые 4-ого курса показывают средний уровень по данному показателю 34% и высокий 56%. Данные результаты говорят о новообразованиях в структуре Я-концепции, которые являются в свою очередь показателями прохождения психологических кризисов в период обучения.

Рис.6. Оценка параметра «Дифференцированность Я-концепции» для групп курсантов разных служебных статусов 2-ого и 4-ого курсов.



- При сравнении курсантов 2-ого и 4-ого курсов по критерию U-Манна-Уитни уровень дифференцирования ( $U = 319, p = 0.051$ ) статистически достоверно выше у курсантов четвертого курса.
- При сравнении курсантов разных званий второго курса по t-критерию Стьюдента выявлены статистически достоверные различия по показателю уровень дифференцирования ( $t(28) = 2.869, p = 0.008$ ), а именно уровень статистически достоверно выше у *командиров*, чем у *рядовых*.

- При сравнении рядовых второго и четвертого курса по t-критерию Стьюдента наблюдались статистически достоверные различия по показателю уровень дифференцированности (сырой балл) ( $t(28) = -3.938$ ,  $p < 0.001$ ), уровень дифференцированности ( $t(28) = -3.024$ ,  $p = 0.005$ ). При этом уровень статистически достоверно *выше у рядовых четвертого курса*.

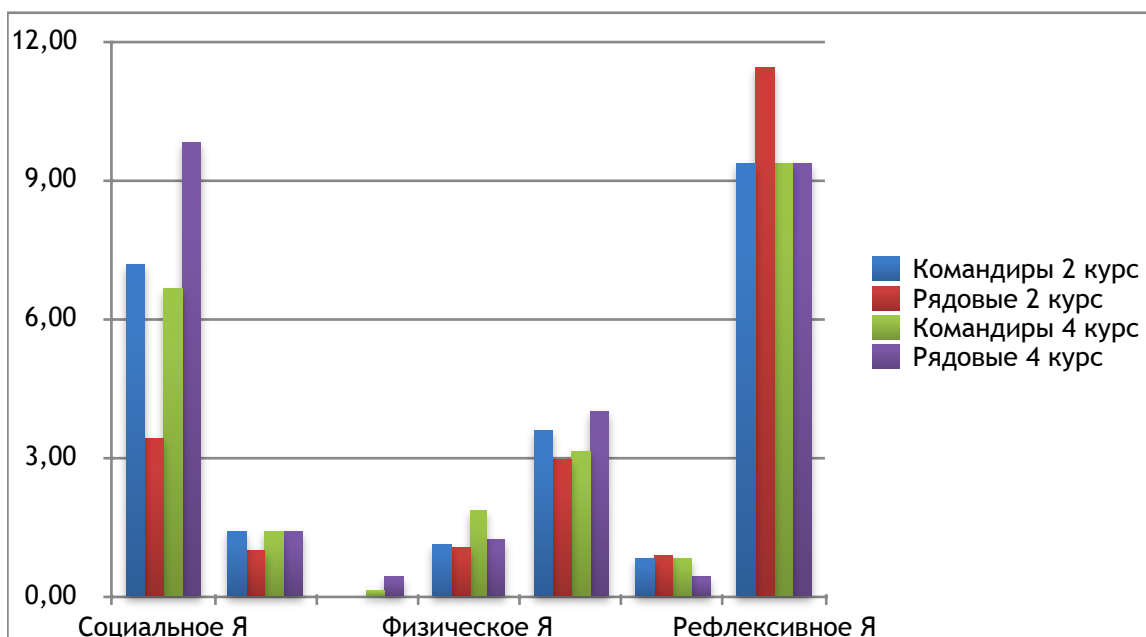
Таким образом, полученные результаты подтверждают наше предположение о том, что кризис профессионального обучения протекает иначе на разных стадиях учебного процесса, а так же имеют место различия, связанные со служебным статусом курсантов.

#### **Анализ результатов по параметру «Идентичность»**

Оценка выраженности идентичностей, как показателя связанного с изменением Я-концепции в процессе прохождения кризиса профессионального обучения показала, что выраженность социальной идентичности средняя у командиров 2-ого и 4-ого курсов, ниже среднего у рядовых 2-ого курса и высокая у рядовых 4-ого курса. Социальная идентичность трактуется в терминах группового членства, принадлежности к большей или меньшей группе людей. Социальная идентичность преобладает в случае, когда у человека наблюдается высокий уровень определенности схемы «мы - другие» и низкий уровень определенности схемы «я - мы» (М.Кун). Таким образом, у командиров обоих курсов адекватный уровень восприятия себя (своего «Я») в группе, а так же здоровое взаимодействие с ней. У рядовых второго курса в большей степени ориентация на себя, как субъекта группы, социальной коммуникации. У рядовых 4-ого курса высокий уровень отождествления себя с группой.



Рис.7. Оценка параметра «Идентичность» для всех групп.



Выраженность коммуникативной идентичности у всех групп низкая. Так как данный показатель связан с восприятием себя членом группы друзей и оценкой себя, как субъекта дружеских, приятельских отношений, низкая выраженности данной характеристики может быть связана с особенностями системы обучения, с некоторой «закрытостью» этой системы. А так же установлением узкого круга доверенных лиц (друзей) из числа обучающихся в университете. Это непосредственно влияет на формирование личности курсанта в процессе прохождения кризиса профессионального обучения.

Выраженность материального «Я» отсутствует у курсантов 2-ого курса (как у рядовых, так и у командиров). Это может быть связано так же со спецификой обучения в университете. Проживанием в казарменных помещениях, ношением казенной формы, питанием в университетских столовых и т.д.

На 4-ом курсе материальное «Я» выражено крайне слабо. Появление этой выраженности может быть связано со скорым окончанием университета.

Выраженность физического «Я» у всех курсантов низкое. В основном проявление этого признака связано с занятием спортом и стремлением к

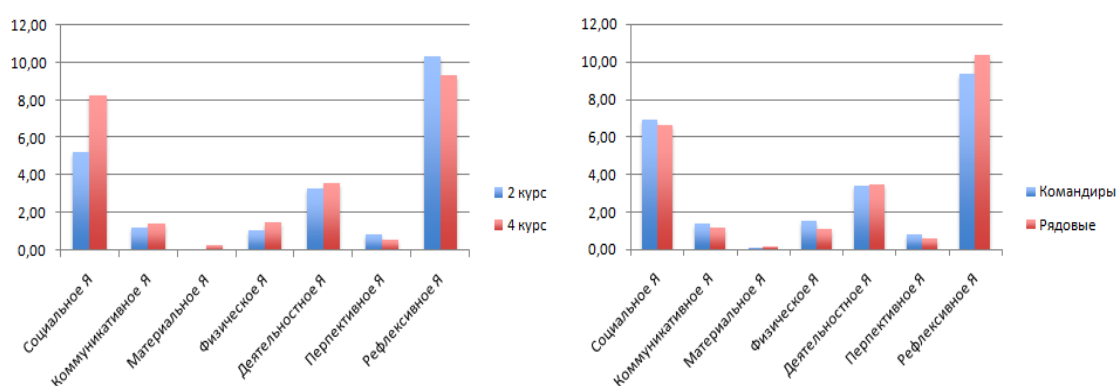
достижению званий «кандидата» или «мастера спорта» в одном из спортивных направлений.

Выраженность деятельностной идентичности ниже среднего у всех курсантов. Это так же может быть связано со специфической системой обучения. Основной деятельностью на данном этапе жизни курсантов является учебная деятельность, а так же занятия различными видами спорта. Они не имеют права работать, а на хобби (по словам самих ребят) не хватает времени.

Перспективное «Я» выражено слабо. Это говорит об ориентации курсантов на настоящее. Наличие перспектив связано в основном с будущей трудовой (служебной) деятельностью и семьей. Данный параметр может говорить о протекание процесса формирования профессионального самосознания.

Высокая выраженность рефлексивного «Я» отмечается у курсантов 2-ого и 4-ого курсов (рядовых и командиров). Это говорит о том, что курсанты способны обращать внимание на содержания и функции собственного сознания, в состав которых входят личностные структуры (ценности, интересы, мотивы), мышление, механизмы восприятия, принятия решений, эмоционального реагирования, поведенческие шаблоны и т. д.

Рис.8. Оценка параметра «Идентичность» для групп курсантов разных служебных статусов 2-ого и 4-ого курсов.



В ходе математико-статистической обработки данных с помощью дисперсионного анализа были обнаружены статистически - достоверные различия:

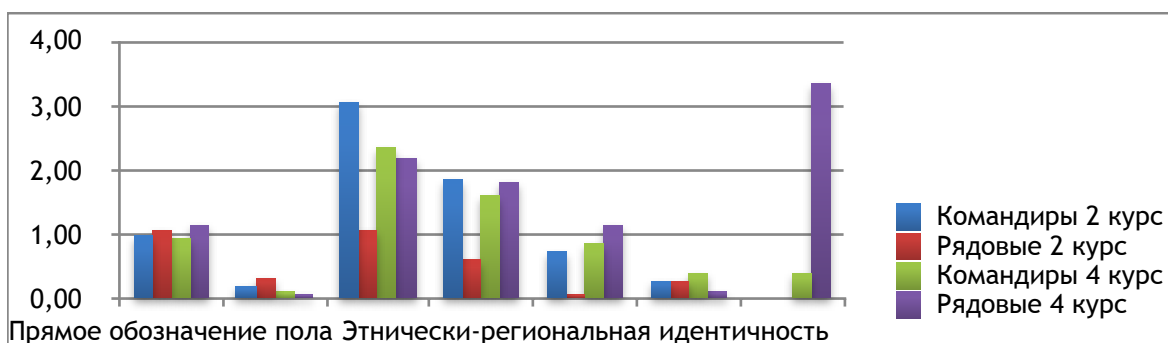
- При сравнении курсантов разных курсов по t-критерию Стьюдента статистически достоверные различия наблюдались по показателю оценка *социального Я* ( $t(28) = -2.227, p = 0.030$ ). Курсанты 4 курса очевидно имеют статистически достоверно более высокие значения.
- При сравнении у курсантов разных званий второго курса по t-критерию Стьюдента статистически достоверные различия наблюдались так же по показателю *социальное Я* ( $t(28) = 2.167, p = 0.039$ ) уровень статистически достоверно выше у командиров, чем у рядовых.
- При сравнении рядовых второго и четвертого курса по t-критерию Стьюдента статистически достоверные различия у наблюдались по показателю социальное я ( $t(28) = -3.291, p = 0.003$ ). Уровень статистически достоверно выше у рядовых четвертого курса.
- При сравнении курсантов разных курсов по критерию U-Манна-Уитни выявлены различия по показателю *материальное Я* ( $U = 390.00, p = 0.040$ ). Уровень статистически достоверно выше у курсантов четвертого курса.

**Интересным оказалось распределение выраженности компонентов Социального «Я», а именно:**

1. прямое обозначение пола (юноша, девушка; женщина);
2. сексуальная роль (любовник, любовница; Дон Жуан, Амазонка);
3. учебно-профессиональная ролевая позиция (студент, учусь в институте, врач, специалист);
4. семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли (дочь, сын, брат, жена и т. д.) или через указание на родственные отношения (люблю своих родственников, у меня много родных);
5. этническо-региональная идентичность включает в себя этническую идентичность, гражданство (русский, татарин, гражданин, россиянин и др.) и локальную, местную идентичность (из Ярославля, Костромы, сибирячка и т. д.);

6. мировоззренческая идентичность: конфессиональная, политическая принадлежность (христианин, мусульманин, верующий);
7. групповая принадлежность: восприятие себя членом какой-либо группы людей (коллекционер, член общества) [11].

Рис.9. Оценка параметра «Компоненты социальной идентичности».



В таблице показано, что уровень ответов, касающиеся прямого обозначения пола - ниже среднего, при этом выраженность данного показателя у всех курсантов приблизительно на одном уровне.

Выраженность показателя «сексуальная роль» низкая. Ниже всего у рядовых 4-ого курса, у командиров 4-ого выраженность немного возрастает, далее возрастает у командиров 2-ого курса, интенсивнее всего проявляется у рядовых 2-ого курса.

Показатель «Учебно-профессиональная роль» имеет высокую выраженность у командиров 2-ого курса, среднюю у командиров и рядовых 4-ого курса и ниже среднего у рядовых 2-ого курса, при этом в таблице, наглядно видно различие в выраженности данного признака у рядовых и командиров 2-ого курса.

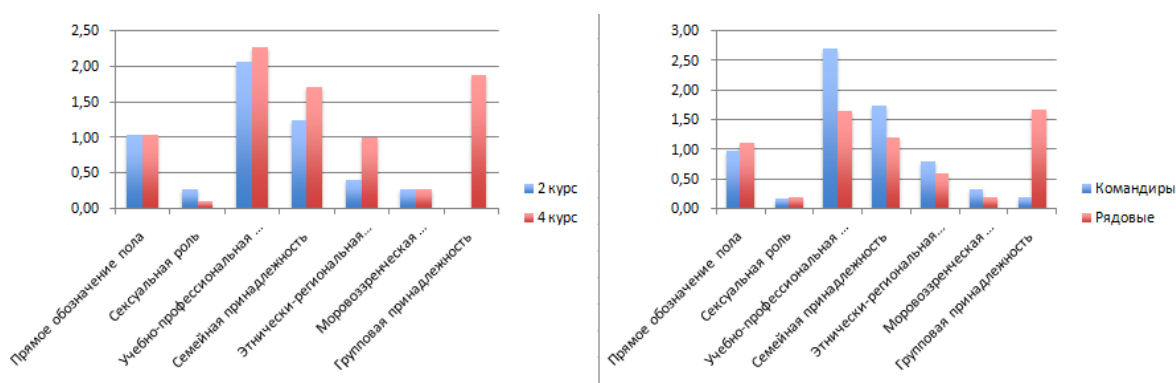
Показатель «Семейная принадлежность» выражен на среднем уровне у командиров и рядовых 4-ого курса, а так же у командиров 2-ого курса. Рядовые 2-ого курса показывают выраженность данного признака ниже среднего.

Далее этнически -региональный компонент имеет низкую выраженность у рядовых 2-ого курса и выраженность ниже среднего у всех остальных групп курсантов.

Все курсанты показывают низкий уровень проявления «Мировоззренческой идентичности». Выше всего он проявляется у командиров 4-ого курса, у рядовых 4-ого курса - слабее всего. У командиров и рядовых 2-ого курса на одном уровне.

Выраженность показателя «Групповая принадлежность» отсутствует у курсантов 2-ого курса, у командиров 4-ого курса слабо выражена, а у рядовых 4-ого курса проявляется сильно.

Рис.10. Оценка параметра «Компоненты социальной идентичности» для групп курсантов разных служебных статусов 2-ого и 4-ого курсов.



Анализ различий у курсантов разных курсов:

- Статистически достоверные различия наблюдались по показателю этнически-региональная идентичность ( $t(58) = -2.693, p = 0.009$ ). Курсанты 4-ого курса очевидно имеют статистически достоверно более высокие значения (по t-критерию Стьюдента)
- Групповая принадлежность ( $U = 270.00, p < 0.001$ ), уровень статистически достоверно выше у курсантов четвертого курса (по критерию U-Манна-Уитни).

Анализ различий у курсантов разных званий показал статистически-достоверные различия в уровне исследуемых признаков:

- статистически достоверные различия наблюдались по показателю групповая принадлежность ( $U = 352.50, p = 0.039$ ). Уровень статистически достоверно выше у рядовых (по критерию U-Манна-Уитни).

Анализ различий курсантов разных званий второго курса обнаружил статистически достоверные различия по следующим показателям:

- учебно-профессиональная роль ( $t(28) = 2.647, p = 0.013$ ), уровень статистически достоверно выше у командиров, чем у рядовых.
- этнически-религиозная идентичность ( $U = 66.00, p = 0.013$ ), статистически достоверно выше у командиров (по критерию U-Манна-Уитни)

Анализ различий курсантов *разных званий четвертого курса* показал статистически достоверные различия критерию по показателю:

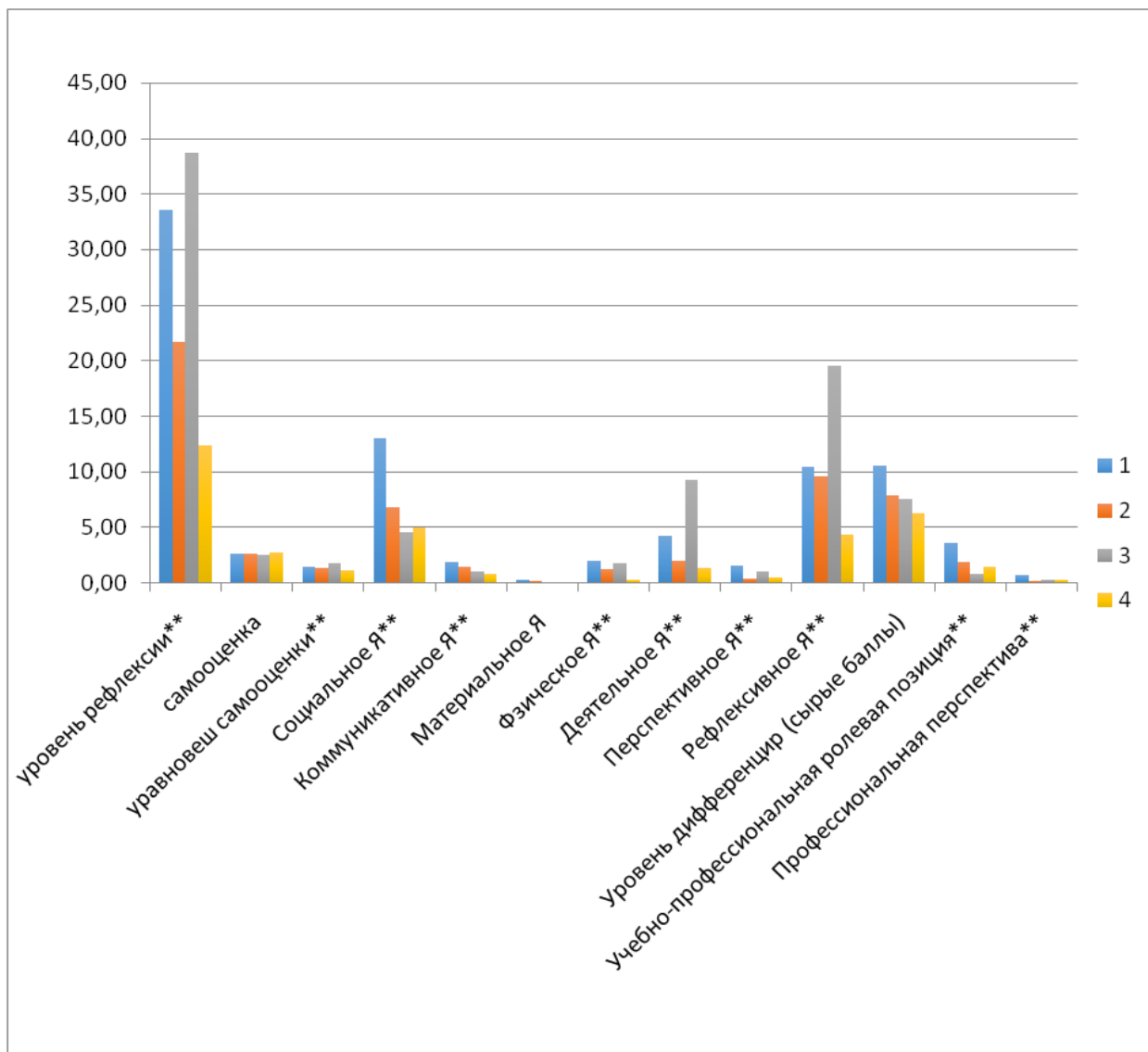
- Групповая принадлежность ( $U = 60.00, p = 0.014$ ). Статистически достоверно более высокий уровень обнаруживается у рядовых (по U-Манна-Уитни)

Анализ различий у *рядовых второго и четвертого курса* показал статистически достоверные различия критерию по показателям:

- Учебно-профессиональная роль ( $t(28) = -2.064, p = 0.048$ ), уровень статистически достоверно выше у рядовых четвертого курса.
- Семейная принадлежность ( $t(28) = -2.141, p = 0.041$ ), уровень так же статистически достоверно выше у рядовых четвертого курса (по t-критерию Стьюдента).
- Этнически-региональная идентичность ( $U = 35.00, p < 0.001$ ). Уровень статистически достоверно выше у рядовых четвертого курса
- Групповая принадлежность ( $U = 45.00, p = 0.001$ ). Уровень соответственно статистически достоверно выше у рядовых четвертого курса.

По данным, полученным в результате обработки методики Куна «Кто Я» был так же проведен кластерный анализ. Мы выделили 4-е группы:

Рис.11. Выраженность показателей Я-концепции в группах (кластерах).



Для Группы-1 свойственен высокий уровень рефлексии. Типы самооценки в основном «уравновешенная» и «эмоционально-полярная». Самый высокий уровень дифференцированности идентичности из всех групп. Представлена профессиональная перспектива «Я». Наиболее из всех групп выражено Социальное, Коммуникативное и Перспективное «Я». Довольно выражено Физическое «Я» и Рефлексивное «Я». Деятельностное «Я» показано средне. Учебно-ролевая позиция выражена максимально среди других групп.

Внутри Группы-1 среди идентификационных характеристик наиболее выражено Социальное «Я», затем Рефлексивное «Я». Полученные результаты могут говорить о том, что у курсантов 1-ой выделенной в процессе

*кластерного анализа группы выявляется паттерн профессиональной идентичности, формирующийся в процессе кризиса профессионального обучения.*

В Группе-2 выраженность показателя рефлексии ниже среднего, относительно остальных кластеров. Типы самооценки в основном «эмоционально-полярная» и «уравновешенная». Довольно высокая выраженность по показателю дифференцированности идентичности, а так же по показателям Социальное «Я» и коммуникативное «Я» (вторая по величине при сравнении кластеров). Самая низкая выраженность профессиональной перспективы и перспективного «Я». Ниже среднего уровни Физического, Деятельностного и Рефлексивного «Я». Учебно-ролевая позиция имеет выраженность выше среднего, относительно других групп. Внутри Группы-2 среди идентификационных характеристик наиболее выражено Рефлексивное и Социальное «Я». Данные характеристики могут свидетельствовать о том, что у курсанты из Группы-2 идет созревание учебной Я-концепции.

В Группе-3 мы видим наибольший уровень рефлексии среди всех групп. Самооценка ближе к «уравновешенной». Выраженность Дифференцированности «Я» средняя (ниже относительно групп 1 и 2). Профессиональное «Я» выражено крайне слабо, практически отсутствует. Социальное «Я» и коммуникативное «Я» выражено слабо. Наиболее, среди всех кластеров, выражено Рефлексивное и Деятельное «Я». Учебно-ролевая позиция показывает самую слабую выраженность. Уровень материального «Я» низкий. Физическое «Я» имеет средний показатель. Внутри группы среди идентификационных характеристик наиболее выражено Рефлексивное «Я» и Деятельное «Я». *Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что у этих курсантов не происходит или проходит слабо формирование социальных элементов Я-концепции.*

В Группе-4 мы наблюдаем наименьший уровень рефлексии. Тип самооценки «эмоционально-полярная». Представлен наименьший уровень дифференцированности «Я». Профессиональная перспектива практически не



выявляется. Социальное «Я» выражено слабо. Менее, из всех групп, показаны Коммуникативное, Физическое, Деятельное, Рефлексивное и перспективное «Я». Уровень показателя учебно-ролевая позиция средний, относительно других кластеров. Внутри кластера среди идентификационных характеристик наиболее выражены Социальное и Рефлексивное «Я». *Полученные результаты могут говорить о том, что у курсантов Группы-4 отсутствуют проявления прохождения кризиса обучения и профессионального становления, хотя возрастной кризис социализации протекает.*

Мы анализировали наличие и выраженность данных групп по выборкам:

Рис.12. Разделение на группы по показателю формирования Я-концепции 2-ой и 4-ый курс.

Разделение на группы по показателю "Формирование Я-концепции" 4-е группы

Курс			Частота	Процент	Валидный процент
2 курс	Валидные	1 группа	5	16,7	16,7
		2 группа	15	50,0	50,0
		3 группа	3	10,0	10,0
		4 группа	7	23,3	23,3
		Итого	30	100,0	100,0
4 курс	Валидные	1 группа	9	30,0	30,0
		2 группа	15	50,0	50,0
		3 группа	1	3,3	3,3
		4 группа	5	16,7	16,7
		Итого	30	100,0	100,0

- У второго курса более превагирует вторая группа (50%), далее 4-ая, 1-ая и 3-ья, соответственно 23,3%, 16,7%, 10%. Т.е. на 2-ом курса наибольшее количество курсантов находятся на стадии формирования Я-концепции обучающегося, 23,3 % на стадии формирования социальной идентичности., 16,7 на стадии формирования Я-концепции профессионала, 10% застрявших (испытывающих трудности в прохождении кризиса, способствующего развитию идентичностей),

- У четвертого курса так же превалирует вторая группа (50%), далее 1-ая (30%), 4-ая (16,7) и 2-ая (3,3) соответственно. Т.е. на 4-ом курса наибольшее количество курсантов находятся на стадии формирования Я-концепции обучающегося, 30% на стадии формирования профессиональной Я-концепции, 16,7% Застрававших (испытывающих трудности в прохождении кризиса, способствующего развитию идентичностей), 3,3% - на стадии формирования социальной идентичности.

Таким образом, у обоих курсов наибольшая выраженность по группе 2, то есть формирование учебной Я-концепции. При этом у 4-ого курса более представлена группа обучающихся на стадии формирования Я-концепции профессионала.

Рис.13. Разделение на группы по показателю формирования Я-концепции (командиры и рядовые).

Разделение на группы по показателю "Формирование Я-концепции" 4-е группы

Служебный статус		Частота	Процент	Валидный процент	
Командиры	Валидные	1 группа	7	23,3	23,3
		2 группа	16	53,3	53,3
		3 группа	1	3,3	3,3
		4 группа	6	20,0	20,0
		Итого	30	100,0	100,0
Рядовые	Валидные	1 группа	7	23,3	23,3
		2 группа	14	46,7	46,7
		3 группа	3	10,0	10,0
		4 группа	6	20,0	20,0
		Итого	30	100,0	100,0

Сравнивая командиров и рядовых, мы получили следующий результат:

- У командиров превалирует 2-ая группа (53,3%), далее по степени выраженности 1-ая (23,3%), 4-ая (20%) и 3-я (3,3%).
- У рядовых так же превалирует 2-ая группа (46,7%), далее 1-ая (23,3%), 4-ая (20%) и 3-я (10%)

Таким образом, у командиров отслеживается большее количество курсантов, находящихся на стадии формирования Я-концепции учащегося, чем у рядовых. Так же стоит отметить, что у рядовых меньший процент курсантов

«застрявших» (испытывающих трудности в прохождении кризиса, способствующего развитию идентичностей).

Рис.14. Разделение на группы (кластеры) по показателю формирования Я-концепции (среди всех исследуемых групп).

Формирование Я-концепции 4-е группы

		Частота	Процент	Валидный процент
<b>Командиры 2-ого курса</b>	1 группа	3	20,0	20,0
	2 группа	9	60,0	60,0
	3 группа	1	6,7	6,7
	4 группа	2	13,3	13,3
	Итого	15	100,0	100,0
<b>Рядовые 2-ого курса</b>	1 группа	2	13,3	13,3
	2 группа	6	40,0	40,0
	3 группа	2	13,3	13,3
	4 группа	5	33,3	33,3
	Итого	15	100,0	100,0
<b>Командиры 4-ого курса</b>	1 группа	4	26,7	26,7
	2 группа	7	46,7	46,7
	4 группа	4	26,7	26,7
	Итого	15	100,0	100,0
<b>Рядовые 4-ого курса</b>	1 группа	5	33,3	33,3
	2 группа	8	53,3	53,3
	3 группа	1	6,7	6,7
	4 группа	1	6,7	6,7
	Итого	15	100,0	100,0

Так же мы рассмотрели отдельно все группы испытуемых, а именно, командиров 2-ого курса, рядовых 2-ого курса, командиров 4-ого курса и рядовых 4-ого курса. Факторный анализ показал, что:

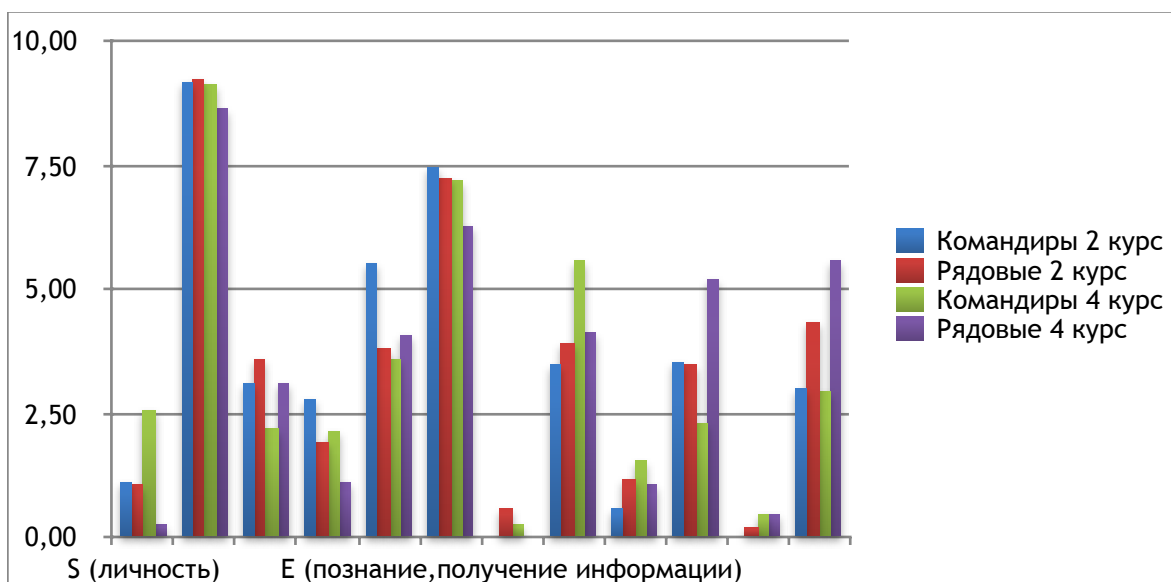
- У командиров второго курса соотношение групп таково: 60%- 2-ая группа, 20%- первая группа, 13,3%-4-ая группа и 6,7%-3-я группа.
- У рядовых второго курса превалирует 2-ая группа (40%), далее 4-ая группа (33,3%), 1-ая и 3-я группы по 13,3%
- У командиров 4-ого курса представлены только три из четырех выделенных групп. Отсутствует 3-я группа. Наибольший процент у группы-2 (46,7%), 1-ая и 4-ая группы (26,7%)
- У рядовых четвертого курса так же превалирует группа-2 (53,3%), следующая по выраженности группа-1 (33,3%), далее группы 3-и и 4-е с одинаковым процентным показателем (6,7%)

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у всех курсантов, независимо от служебного статуса и курса превалирует тип «формирование Я-концепции учащегося», несмотря на это у командиров 2-ого курса проявление выше, чем у рядовых 2-ого курса, напротив, у командиров 4-ого курса проявление ниже, чем у рядовых 4-ого курса. Так же стоит отметить, что у командиров 4-ого курса не проявляется группа «Застрявших». А самое большее проявление данной группы у рядовых 2-ого курса. С помощью полученных данных можно подтвердить предположение о том, что в процессе прохождения кризиса профессионального обучения «Я» концепция курсантов претерпевает изменения и происходит этот процесс неоднородно.

### 3.3. Результаты исследования мотивационной индукции (Нюттен)

Анализ результатов мотивационной и временной индукции, как показателя изменения и формирования установок и мотивов курсантов в период прохождения кризиса профессионального обучения выявил следующие результаты:

Рис.15. Оценка параметра «Содержание мотивационной индукции»



По результатам исследования мотивационной индукции, а именно, содержательного компонента мотивации мы видим, низкий уровень проявления ориентации на личность (быть умным, быть смешным и т.д.) у всех курсантов, при этом самое высокое проявление у командиров 4-ого курса, самое низкое у рядовых 4-ого курса.

По показателю О- действия и стремления направленные на развитие у всех курсантов высокий уровень проявления. Выше всего у рядовых второго курса, чуть ниже у командиров 2-ого и 4-ого курсов, ниже всего у рядовых 4-ого курса.

Мотивация, направленная на созидание, создание полезных объектов ниже среднего. При этом более всего выражена у рядовых 2-ого курса, у командиров 2-ого курса и рядовых 4-ого курса выраженность немного выше и на одном уровне. Самая низкая выраженность у командиров 4-ого курса.

Профессиональная мотивация ниже среднего у всех курсантов, более всего выражена у командиров 2-ого курса, менее всего у рядовых 4-ого курса.

Мотивация, связанная с учебной деятельностью средняя. Командиры 2-ого курса показывают самую высокую выраженность, самая низкая у командиров 4-ого курса.

Мотивация, связанная с социальными контактами выше среднего у всех групп курсантов.

Мотивация направленная на познание в исследуемой выборке отсутствует у командиров 2-ого курса и рядовых 4-ого , у рядовых 2-ого и командиров 4-ого курса выражена очень слабо.

По показателю «мотивационные цели, имеющие религиозную или экзистенциальную природу» выраженность средняя у всех курсантов.

Данная мотивация наиболее выражена у командиров 4-ого курса, наименее у командиров 2-ого курса.

Низкую выраженность по всей выборке имеет показатель мотивации связанный с желанием обладать чем-то, что-то приобретать.

Средне выражена мотивация, направленная на активность, связанную с досуговой деятельностью. Самую низкую выраженность по этому показателю имеют командиры 4-ого курса, самую высокую рядовые 4-ого курса.

Анализ различий *курсантов разных званий* показал статистически достоверные различия критерию по показателям:

- Z (профессиональная деятельность) ( $t(58) = 2.024, p = 0.048$ ). Уровень статистически достоверно выше у командиров.
- U (неклассифицируемые и пропущенные ответы) ( $t(58) = -2.872, p = 0.006$ ). Уровень так же статистически достоверно выше у командиров (по t-критерию Стьюдента).
- S (личность) ( $U = 261.50, p = 0.003$ ) уровень статистически достоверно выше у командиров (по критерию U-Манна-Уитни).

Анализ различий *курсантов разных званий второго курса* показал статистически достоверные различия критерию по показателю:

- E (познание, получение информации) ( $U = 66.50$ ,  $p = 0.014$ ). Уровень статистически достоверно выше у рядовых (по критерию U-Манна-Уитни).

Анализ различий курсантов *разных званий четвертого курса* показал статистически достоверные различия критерию по показателю:

- U (неклассифицируемые ответы) ( $t(28) = -2.502$ ,  $p = 0.018$ ). Уровень статистически достоверно выше у командиров (по t-критерию Стьюдента).
- S (личность) ( $U = 19.50$ ,  $p < 0.001$ ). Уровень так же статистически достоверно выше у командиров (по критерию U-Манна-Уитни).
- L (активность связанная с отдыхом/досугом) ( $U = 58.00$ ,  $p = 0.022$ ) статистически достоверно более высокий уровень обнаруживается у рядовых (по критерию U-Манна-Уитни).

Анализ различий *командиров второго и четвертого курса* показал статистически достоверные различия критерию по показателю:

- S (личность) ( $t(28) = -2.417$ ,  $p = 0.022$ ). Уровень статистически достоверно выше у командиров четвертого курса (по t-критерию Стьюдента).

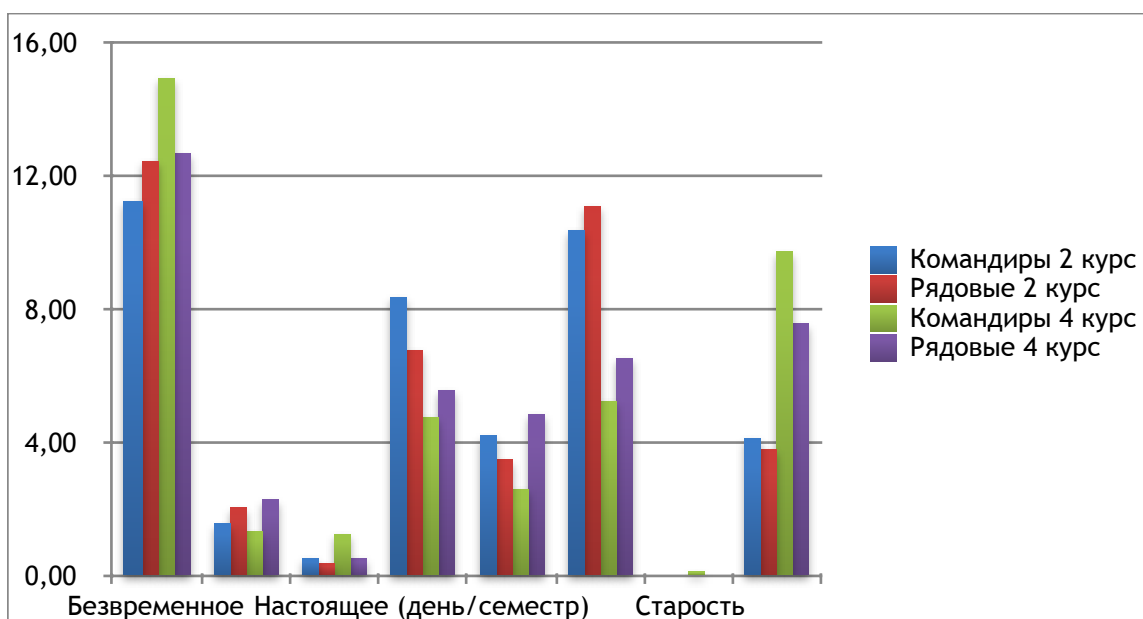
Анализ различий *рядовых второго и четвертого курса* показал статистически достоверные различия критерию по показателю:

- S (личность) ( $U = 65.00$ ,  $p = 0.027$ ),
- E (познание, получение информации) ( $U = 60.00$ ,  $p = 0.003$ )

Уровень статистически достоверно выше у рядовых второго курса (по критерию U-Манна-Уитни)

### 3.4. Результаты исследования показателя «Временная перспектива» (Нюттен)

Рис.16. Оценка параметра «Временная перспектива» для всех групп .



При рассмотрении временной перспективы были получены следующие результаты.

Высокий уровень выраженности показателя «безвременное». Сильнее всего проявляется у командиров 4-ого курса, слабее всего у командиров 2-ого курса.

«Прошлое» имеет низкую выраженность во всех группах курсантов. Рядовые 4-ого курса более всего ориентированы на прошлое, Менее всего командиры 4-ого курса.

Еще ниже уровень выраженности у показателя «Настоящий момент», а именно, время проведения теста.

Уровень проявления направленности на настоящее разнится. Командиры 2-ого курса показывают самый высокий. Напротив, командиры 4-ого курса менее всего ориентированы на «Настоящее».

Выраженность показателя «Актуальное будущее» ниже среднего.

По показатель «Долгосрочное будущее» курсанты показывают разный уровень проявления. У курсантов 2-ого курса он высокий. При этом у рядовых

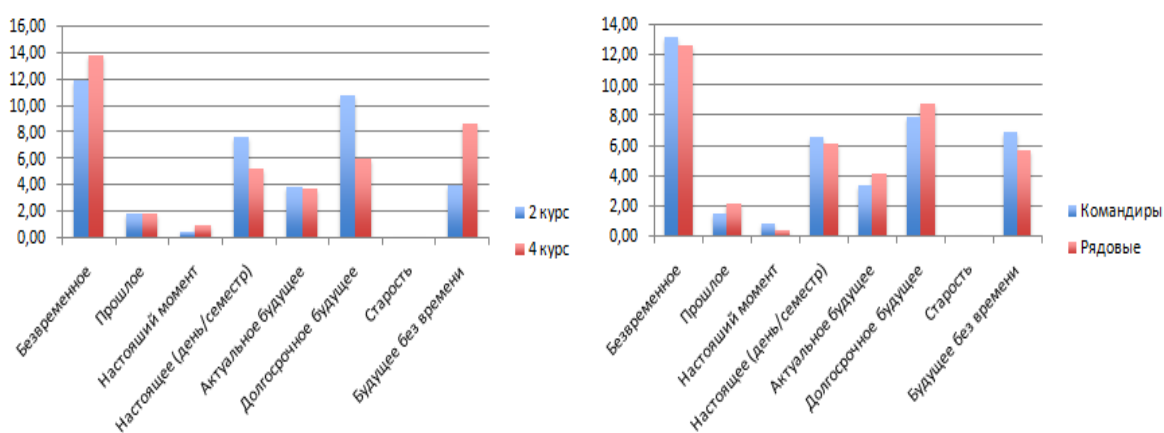


выше, чем у командиров. У курсантов 4-ого курса средний, при этом у рядовых так же выше, чем у командиров.

Временной показатель «Старость» не выражен ни у одной группы курсантов.

По ориентации на «будущее без времени» командиры и рядовые второго курса проявляют низкий уровень выраженности, а командиры и рядовые 4-ого курса средний уровень.

Рис.17. Оценка параметра «Временная перспектива» для командиров и рядовых 2-ого и 4-ого курсов .



В ходе математико-статистической обработки данных с помощью дисперсионного анализа были обнаружены статистически - достоверные различия:

Анализ различий у курсантов разных курсов показал статистически достоверные различия критерию по показателям времени:

- Настоящее (день/семестр) ( $t(58) = 2.701, p = 0.009$ ),
- Долгосрочное будущее ( $t(58) = 5.051, p < 0.001$ ), значения параметров статистически достоверно выше у курсантов второго курса (по t-критерию Стьюдента).
- Будущее без времени ( $U = 152.50, p < 0.001$ ), уровень статистически достоверно выше у курсантов четвертого курса (по критерию U-Манна-Уитни).

Анализ различий курсантов разных званий дал такие результаты:

- По показателю прошлое ( $t(58) = -3.852, p < 0.001$ ) уровень статистически достоверно выше у рядовых (по t-критерию Стьюдента).

Анализ различий *курсантов разных званий второго курса* показал статистически достоверные различия по показателям времени:

- Будущее без времени ( $t(28) = -2.633, p = 0.014$ ), уровень статистически достоверно выше у рядовых четвертого курса, тогда как по показателю
- Долгосрочное будущее ( $t(28) = 3.853, p = 0.001$ ) уровень статистически достоверно выше у рядовых второго курса (по t-критерию Стьюдента).

Анализ различий *курсантов разных званий четвертого курса* показал статистически достоверные различия по показателям времени:

- Прошлое ( $t(28) = -3.581, p = 0.001$ ), уровень статистически достоверно выше у рядовых (по t-критерию Стьюдента).

Анализ различий *командиров второго и четвертого курса* показал статистически достоверные различия по показателям времени:

- Безвременное ( $t(28) = -2.505, p = 0.018$ ),
- Долгосрочное будущее ( $t(28) = -6.004, p < 0.001$ ) уровень статистически достоверно выше у командиров четвертого курса (по t-критерию Стьюдента),

тогда как по показателям:

- Настоящее (день/семестр) ( $t(28) = 3.185, p = 0.004$ ),
- Долгосрочное будущее ( $t(28) = 3.359, p = 0.002$ ) уровень статистически достоверно выше у командиров второго курса.

Так же по показателю «Временная перспектива» был проведен и кластерный анализ. Были выделены следующие группы:

Рис.18. Выраженность показателей временной перспективы у выделяемых групп (кластеров).



В первом кластере максимально выражены мотивы без времени и долгосрочное будущее. Минимально представлено настоящее. Мало выражено будущее «актуальное». Что соотносится с выделенной нами группой людей, не переживавших кризис. Временная перспектива у них построена плохо, есть мотивы связанные со временем после обучения в университете, но, скорее всего, они являются не достаточно проработанными, так как планов на ближайший семестр у курсантов нет.

Во втором кластере максимально выражено «настоящие». Мотивы без времени выражены минимально. Мало представлено будущее актуальное и долгосрочное будущее. Соотносится с нашим представлением о пике кризиса. Человек сконцентрирован на настоящем. Незначительно представленные мотивы связанные будущим мы связываем с наличием временной перспективы, но ее значительном сужении.

В третий кластер вошли курсанты с довольно выраженным во временной перспективе настоящим и мотивами без времени. У них почти нет мотиваций, связанных с долгосрочным будущим и будущим актуальным. Что соотносится, с представлением о застревании в кризисе. Временной перспективы нет. Человек сконцентрирован на настоящем.

В четвертом кластере временная перспектива характеризуется наиболее выраженным будущим актуальным, довольно выраженным долгосрочным

будущем. Снижением выраженности настоящего. Однако, внутри кластера настоящие и долгосрочное будущее выражены примерно одинаково. Средними показателями мотиваций без временем. Данный кластер соотносится с представлением о наиболее гармоничной временной перспективе (присутствие настоящего, простроенность перспективы будущего). Успешное прохождение кризиса.

У всех курсантов во временной перспективе очень мало представлено прошлое, момент, связанный с тестированием. Не представлена старость, смерть.

Мы анализировали наличие и выраженность данных групп по выборкам:

Рис.19. Разделение на группы по показателю временная перспектива для курсантов 2-ого и 4-ого курсов.

Разделение на группы по показателю "Временна перспектива" 4-е группы

Курс			Частота	Процент	Валидный процент
2 курс	Валидные	1 группа	21	<b>70,0</b>	70,0
		3 группа	3	10,0	10,0
		4 группа	6	20,0	20,0
		Итого	<b>30</b>	100,0	100,0
4 курс	Валидные	1 группа	22	<b>73,3</b>	73,3
		3 группа	3	10,0	10,0
		4 группа	5	16,7	16,7
		Итого	<b>30</b>	100,0	100,0

- У курсантов второго курса, как и у курсантов 4-ого курса превалирует кластер-1, 70% и 73,3% соответственно.
- Второй по выраженности кластер-4, 20% у курсантов 2-ого курса и 16,7% у курсантов 4-ого курса
- Далее, показан кластер-3, по 10% у курсантов обоих курсов
- Кластер-2 отсутствует

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что большинство исследуемые курсанты относятся к группе, где прохождение кризиса затруднено, либо кризис не пережит. Причем на 4-ом курсе процент таких

обучающихся выше. Несмотря на это, есть курсанты, успешно преодолевающие кризис. Их больше на 2-ом курсе. Так же присутствуют курсанты не ориентированные на будущее. Кластерный анализ показал отсутствие обучающихся, находящихся на «пике» кризиса.

Рис.20. Разделение на группы (кластеры) по показателю временная перспектива (среди командиров и рядовых обоих курсов).

Разделение на группы по показателю "Временна перспектива" 4-е группы

Служебный статус		Частота	Процент	Валидный процент	
Командиры	Валидные	1 группа	21	70,0	70,0
		3 группа	4	13,3	13,3
		4 группа	5	16,7	16,7
		Итого	30	100,0	100,0
Рядовые	Валидные	1 группа	22	73,3	73,3
		3 группа	2	6,7	6,7
		4 группа	6	20,0	20,0
		Итого	30	100,0	100,0

Оценивая результаты кластерного анализа для командиров и рядовых, (30/30) мы получили следующие результаты:

- И у командиров и у рядовых превалирует группа-1 (70% и 73,3%) при этом, у рядовых выраженность данной группы не значительно, но выше.
- Вторая по выраженности в обеих исследуемых выборках группа-4 (командиры-16,7 %, рядовые - 20%). Мы так же можем заметить, что процентный показатель больше у рядовых.
- Группа 3-и имеет самую низкую выраженность: у командиров-13,3%, у рядовых 6,7%
- Курсантов, относящихся к группе-2, не обнаружено.

Таким образом, можно сделать вывод, что преобладающее число и курсантов и рядовых соотносятся с выделенной нами группой курсантов, не прошедших кризис. Временная перспектива у них построена плохо, есть мотивы, связанные со временем после обучения в университете, но скорее всего они являются не достаточно проработанными, так как планов на ближайший семестр у курсантов нет.

При этом среди рядовых больший процент курсантов, относящихся к выделенной нами группе успешно проходящих кризис профессионального обучения.

А у командиров, почти в 2 раза больше значение курсантов, относимых нами к группе «застрявших» в кризисе.

Рис.21. Разделение на группы по показателю временная перспектива (среди всех исследуемых групп).

Исследуемые группы		Частота	Процент	Валидный процент	
Командиры 2-ой курс	Валидные	1 группа	9	<b>60,0</b>	60,0
		3 группа	2	13,3	13,3
		4 группа	4	26,7	26,7
		<b>Итого</b>	<b>15</b>	100,0	100,0
Рядовые 2-ой курс	Валидные	1	12	<b>80,0</b>	80,0
		3	1	6,7	6,7
		4	2	13,3	13,3
		<b>Итого</b>	<b>15</b>	100,0	100,0
Командиры 4-ый курс	Валидные	1	12	<b>80,0</b>	80,0
		3	2	13,3	13,3
		4	1	6,7	6,7
		<b>Итого</b>	<b>15</b>	100,0	100,0
Рядовыу 4-ый курс	Валидные	1	10	<b>66,7</b>	66,7
		3	1	6,7	6,7
		4	4	26,7	26,7
		<b>Итого</b>	<b>15</b>	100,0	100,0

Так же мы посмотрели проявление выделенных групп между у командиров и рядовых 2-ого курса и у командиров и рядовых 4-ого курсов. Мы получили такие результаты:

- У всех исследуемых выборок превалирует выделенная группа-1. Но, хочется отметить, что у командиров 2-ого курса процент ниже, чем у рядовых (60% и 80% соответственно), в то время как у командиров 4-ого курса процент выше, чем у рядовых (80% и 67,7 % соответственно).
- Группа-2 не представлена ни в одной выборке.
- Группа-3 у командиров второго курса выражена выше, чем у рядовых 2-ого курса (13,3% и 6,7%), так же и у командиров 4-ого курса выраженность данной выделенной группы выше, чем у рядовых (13,3 и 6,7%).

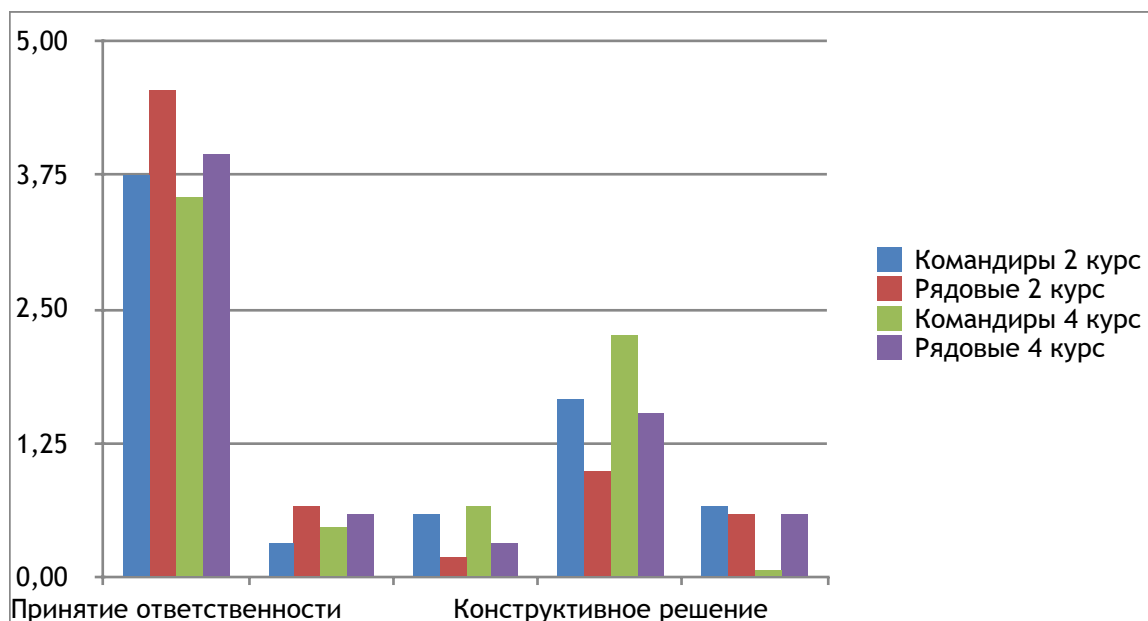
- У командиров 2-ого курса показатель, связанный с группой-4 равен 26,7 %, что выше, чем у рядовых 2-ого курса. Напротив, у командиров 4-ого курса по данному показателю процент ниже, чем у рядовых, соответственно 6,7% и 26,7%.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что кризис профессионального становления протекает неравномерно в зависимости от служебного статуса и ступени обучения курсантов.

### 3.5. Результаты исследования способа реагирования в ситуации неопределенности (по адаптированной методике Кольберга «Вагонетки»).

Результаты исследования уровня ответственности при принятии сложного решения в ситуации неопределенности, как важного показателя формирования ядерных качеств личности в период прохождения кризиса профессионального обучения показал:

Рис.22. Оценка параметра «Способ реагирования в ситуации неопределенности» для всех групп



Среди всех показателей, исследуемых с помощью выбранного методологического аппарата, наиболее всего выражен показатель «Принятия ответственности». Выше всего у рядовых 4-ого курса, ниже всего у командиров 2-ого курса.

Показатель «Ожидание приказа» выражен слабо по всей выборке. При этом ниже всего у командиров 2-ого курса, выше всего у рядовых 2-ого курса. У командиров 4-ого курса выраженность ниже, чем у рядовых 4-ого курса. Данный показатель отражает специфику профессиональной деятельности, а именно необходимости принятия решения в рабочих ситуациях, не дожидаясь приказа сверху.

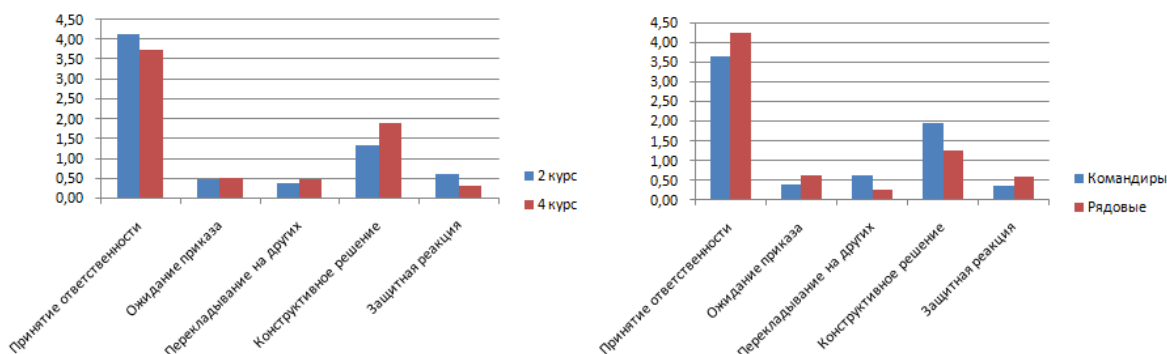


Показатель «Перекалывание ответственности на других» так же выражен слабо у всех исследуемых групп. Выше всего у командиров 4-ого курса, ниже всего у рядовых 2-ого курса. При этом видно, что у командиров обоих курсов выраженность выше, чем у рядовых соответственно, что отражает специфику младших командиров, задачей которых является транслирование приказов, отдаваемых вышестоящими инстанциями.

Показатель «Поиск конструктивного решения» выражен средне. Командиры 4-ого курса показывают самую высокую выраженность, далее, по нисходящей, командиры 2-ого курса, рядовые 4-ого курса и рядовые 2-ого курса. Данное распределение может свидетельствовать о том, что у командиров накапливается опыт реагирования.

«Защитная реакция» показана слабо всеми курсантами. У командиров 4-ого курса на очень низком уровне.

Рис.23. Оценка параметра «Способ реагирования в ситуации неопределенности» для групп курсантов разных служебных статусов 2-ого и 4-ого курсов.



В ходе математико-статистической обработки данных с помощью дисперсионного анализа были обнаружены статистически - достоверные различия:

Анализ различий у курсантов разных званий четвертого курса показал статистически достоверные различия критерия по показателям:

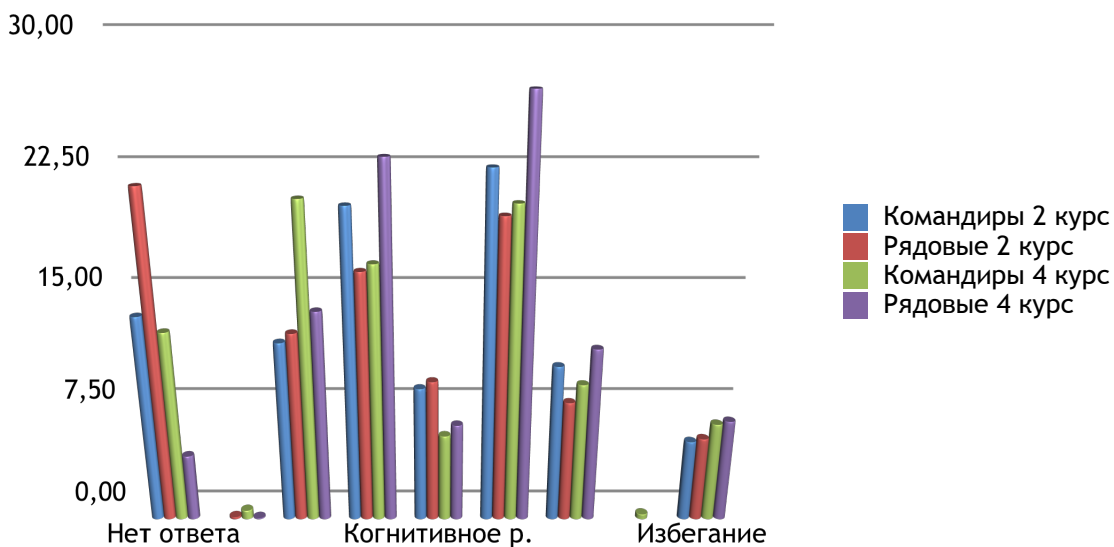
- Личностная позиция ( $t(28) = -2.846, p = 0.008$ ) уровень статистически достоверно выше у рядовых (по t-критерию Стьюдента)
- Отсутствие ответа ( $U = 57.50, p = 0.021$ ),
- Защитная реакция «Отрицание» ( $U = 66.50, p = 0.014$ ) уровень статистически достоверно выше у командиров (по критерию U-Манна-Уитни).

Анализ различий *рядовых второго и четвертого курса* показал статистически достоверные различия критерию по показателям:

- Личностная позиция ( $t(28) = -3.296, p = 0.003$ ) уровень статистически достоверно выше у рядовых четвертого курса (по t-критерию Стьюдента)

### 3.6. Результаты исследования типа реагирования в морально-трудной ситуации.

Рис.24. Сравнение по показателю «Принятие морально-трудного решения» для всех групп.



Отсутствие ответа по вопросам данной методики имеет высокую выраженность у рядовых 2-ого курса, среднюю у командиров 2-ого и 4-ого курсов и низкую у рядовых 4-ого курса. Отсутствие ответа может быть связано или с внешними факторами, такими как усталость, большая загруженность учебными заданиями (методика объемная), желанием уйти домой или внутренними, такими как нежелание думать над серьезными моральными вопросами, трудности в понимании и разрешении представленных ситуаций, неготовности идти на контакт с психологом.

У всех групп курсантов крайне низкая выраженность ответов, связанных с защитными реакциями «Агрессия» и «Отрицание», более выражено «Избегание», но уровень низкий. Это может быть связано с нежеланием и неготовностью задумываться над морально-трудными вопросами, а так же с усталостью.

«Аффективное реагирование» связано с опорой на чувства при решении тяжелых моральных вопросов и дилемм. Выраженность по показателю средняя у всех курсантов второго курса и у рядовых 4-ого курса, в то время как

командиры 4-ого курса показывают высокий уровень выраженности. Это говорит о том, что командиры 4-ого курса.

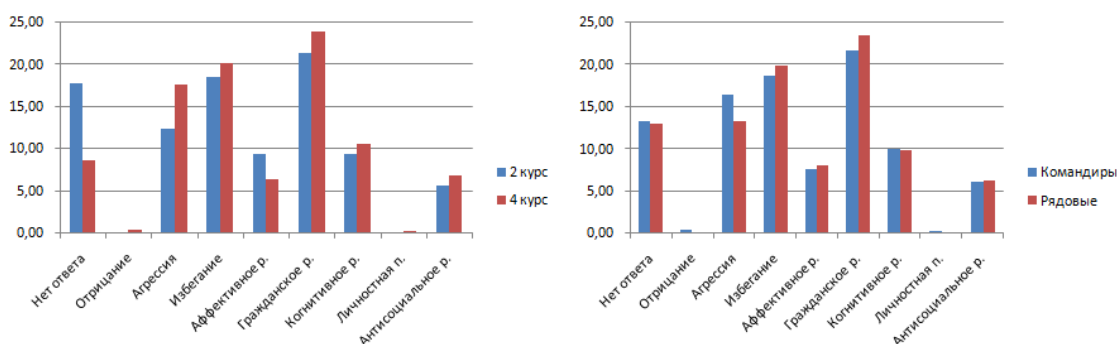
«Гражданское реагирование» связано с большей опорой на закон, установленные порядки. Выше всего показатели у рядовых 4-ого курса, далее, (по снижению уровня выраженности) командиры 2-ого курса, командиры 4-ого курса и рядовые 2-ого курса.

«Когнитивное реагирование» связано с попыткой найти конструктивное решение, некий компромисс. У всех групп курсантов средняя выраженность данного показателя. При этом курсанты 2-ого курса, и командиры, и рядовые демонстрируют выраженность выше, чем курсанты 4-ого курса.

«Личностная позиция» - опора на «честь», «данное слово, обещание». Высокий уровень выраженности у всех групп. Рядовые 4-ого курса демонстрируют самую высокую выраженность, далее командиры 2-ого курса, командиры 4-ого курса и рядовые 2-ого курса.

«Эгоистическое реагирование» - отсутствие опоры на описанные выше позиции, выбор делается по логике «Просто потому, что мне так хочется», «Потому, что мне так нравится», «Я так хочу». Средний уровень выраженности у всех групп курсантов.

Рис.25. Сравнение по показателю «Принятие морально-трудного решения» между курсантами 2-ого и 4-ого курсов и командирами (обоих курсов) и рядовыми курсантами.



Анализ различий у курсантов разных курсов показал статистически достоверные различия критерию по показателям:

- Аффективное реагирование ( $t(58) = 2.983, p = 0.004$ ) значения параметров статистически достоверно выше у курсантов второго курса (по t-критерию Стьюдента).
- Отсутствие ответа ( $U = 358.00, p = 0.036$ ),
- Защитная реакция «Отрицание» ( $U = 306.50, p = 0.034$ ), уровень статистически достоверно выше у курсантов четвертого курса (по критерию U-Манна-Уитни).

Анализ различий у командиров второго и четвертого курса показал статистически достоверные различия критерию по показателям:

- Аффективное реагирование ( $t(28) = 2.175, p = 0.038$ ) уровень статистически достоверно выше у командиров второго курса (по t-критерию Стьюдента).
- Защитная реакция «Отрицание» ( $U = 60.00, p = 0.003$ ),
- Защитная реакция «Агрессия» ( $U = 58.50, p = 0.025$ ) уровень статистически достоверно выше у командиров четвертого курса (по критерию U-Манна-Уитни)

Анализ различий у рядовых второго и четвертого курса показал статистически достоверные различия критерию по показателям

- Отсутствие ответа ( $U = 45.00$ ,  $p = 0.005$ ) уровень статистически достоверно выше у рядовых второго курса (по критерию U-Манна-Уитни).
- Личностная позиция ( $t(28) = -3.296$ ,  $p = 0.003$ ) уровень статистически достоверно выше у рядовых четвертого курса (по t-критерию Стьюдента)

Анализ различий у *курсантов разных званий четвертого курса* показал статистически достоверные различия критерию по показателям:

- Личностная позиция ( $t(28) = -2.846$ ,  $p = 0.008$ ) уровень статистически достоверно выше у рядовых (по t-критерию Стьюдента)
- Отсутствие ответа ( $U = 57.50$ ,  $p = 0.021$ ),
- Защитная реакция «Отрицание» ( $U = 66.50$ ,  $p = 0.014$ ) уровень статистически достоверно выше у командиров (по критерию U-Манна-Уитни).

## **Выводы:**

Согласно поставленным задачам моего исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. Уровень нервно- психической напряженности у курсантов, обучающихся на четвертом курсе ниже, чем у курсантов второго курса. Следовательно, уровень адаптации курсантов 4-ого курса выше.

2. Формирование Я-концепции во время прохождения кризиса профессионального обучения отличается по показателям дифференцированности идентичности, валентности идентичности , а так же по структуре идентичности.

- Уровень дифференцированности идентичности выше у курсантов 4-ого курса (при сравнении 2-ух групп по курсам); у командиров второго курса выше, чем у рядовых второго курса; у рядовых 4-ого курса выше, чем у рядовых 2-ого курса

- Валентность идентичности выше у командиров 4-ого курса по сравнению с рядовыми 4-ого курса; у рядовых 2-ого курса выше по сравнению с рядовыми 4-ого курса.

- Структура идентичности: выраженность социального «Я» выше у курсантов четвёртого курса, нежели курсантов 2-ого курса. Так же выраженность материального «Я» у курсантов четвёртого курса выше, чем у курсантов второго курса; у командиров 2-ого курса социальное «Я» выражено выше, чем у рядовых того же курса; у рядовых же четвёртого курса уровень социального «Я» выше, чем у рядовых второго курса.

- Структура Социального «Я»: У курсантов 4-ого курса (при сравнении двух групп) этнически-региональная идентичность и групповая принадлежность выше, чем у курсантов второго курса; при сравнении курсантов обоих курсов по званию (2 группы), уровень выраженности групповой принадлежности выше у рядовых; у командиров второго курса учебно-профессиональная роль и этнически-

региональная идентичность выражена выше, чем у рядовых ; показатели групповой принадлежности выше у рядовых четвёртого курса, нежели у командиров четвёртого курса; сравнивая рядовых второго четвёртого курса, мы выяснили, что учебно-профессиональная роль, семейная идентичность, групповая принадлежность и этнически-региональная идентичность выше у рядовых четвёртого.

3. Оценка результатов по показателю «Способы реагирования в ситуации неопределенности» не дала статистически-достоверных результатов. Это может быть связано с недостаточным количеством исследуемых, а так же с недостаточной апробацией модификации методики «Вагонетки» Кольберга, которая и применялась для сбора материала. Несмотря на все, мы можем заключить, что наше предположение о том, что в процессе прохождения кризиса профессионального обучения при изменениях личности курсантов происходят изменения способов реагирования в ситуации неопределенности, на данном этапе исследования не подтвердилось.

4. Существуют различия мотивационной сфере между командирами и рядовыми (при сравнении 2-ух групп), а именно у командиров выше уровень мотивации связанной с профессиональной деятельностью, а также с развитием собственной личности.

У курсантов разных званий второго курса мотивация на познание, получения информации выше у рядовых.

У курсантов разных званий четвёртого курса у командира выше уровень мотивации направленной на развитию собственных личностных качеств, у рядовых, напротив, более выражена мотивация, направленная на отдых, досуговую деятельность.

При сравнении командиров второго и четвёртого курса мы выяснили, что у командиров четвёртого курса выше уровень мотивации, направленной на развитие личностных качеств.



При этом, сравнение рядовых второго четвёртого курса показало, что у рядовых второго курса уровень мотивации связанные с развитием личности и познанием получением информации выше, нежели у рядовых 4-ого курса.

5. При анализе данных по показателю «Временная перспектива» мы выяснили, что при сравнении курсантов разных курсов, курсанты второго курса более ориентированы на долгосрочное будущее, в то время как курсанты четвёртого курса более ориентированы на будущее без времени.

При рассмотрении выборки курсантов разных званий мы выяснили, что рядовые более ориентированы на прошлое время.

Сравнение рядовых второго и четвёртого курса показало, что рядовые четвёртого курса более ориентированы на будущее без времени, в то время как рядовые второго курса более ориентированы на долгосрочное будущее.

Анализ различий курсантов разных званий четвёртого курса показал что рядовые четвёртого курса более ориентированы на прошлое, нежели командиры четвёртого курса.

Так же мы сравнили командиров второго и командиров четвёртого курса и выяснили, что командиры четвёртого курса более ориентированы на безвременную перспективу и долгосрочное будущее, в то время как командиры второго курса более ориентированы на настоящее время.

6. Также были выявлены различия по типу реагирования в морально-трудных ситуациях. При сравнении курсантов разных курсов мы выяснили, что курсантам второго курса в большей степени присуще аффективное реагирование, а курсантам четвёртого курса - защитная реакция «отрицание» или отсутствие ответа.

При сравнении командиров второго и четвёртого курсов стало ясно, что «аффективное» реагирования также присуще командиром второго курса, а защитные реакции «отрицание» и «агрессия» командирам четвёртого курса.

Рассматривая результаты рядовых второго и четвёртого курса, мы выяснили, что рядовые 2-ого курса показывают, в большинстве своем

«отсутствие ответа», в то время как у рядовых четвёртого курса преобладают ответы с установкой на личностную позицию.

При выявлении различий у курсантов разных званий четвёртого курса, мы выяснили, что у рядовых выше уровень ответов опирающихся на личную позицию, в то время как у командиров выше уровень защитных реакций, таких как «отрицание», а также отсутствие ответа.

Таким образом, наши предположения о том, что прохождение кризиса профессионального обучения сопровождается изменениями ядерных качеств личности (такими как идентичность и дифференцированность идентичности), морально-ценностной сферы, мотивационной сферы и временной перспективы подтвердились. К тому же, подтвердилось наше предположение о том, что кризис профессионального обучения протекает по-разному у курсантов с разным служебным статусом. Служебный статус влияет на тип реагирования при решении морально-сложных вопросов в ситуации неопределенности.

## **Заключение:**

По итогам проведенного нами исследования можно заключить, что задачи выполнены в полной мере, все гипотезы частично доказаны. Удалось доказать зависимость происхождения кризиса профессионального обучения от служебного статуса курсантов. Так же мы подтвердили факт перестройки Я-концепции, временной перспективы, мотивационной сферы и изменения в сфере принятия решений во время становления будущего профессионала, обучающегося в специфической среде Университета Государственной Противопожарной Службы МЧС России. Подтвердилось и наше предположение о том, что кризис протекает неравномерно и не одновременно, не у всех курсантов он результативен.

Прохождение кризиса профессионального обучения имеет огромное значение для формирования личности будущего спасателя, ведь от его действий в экстремальных ситуациях, являющихся в его трудовой деятельности частыми, рабочими, зависит жизнь и здоровье людей.

Важно и то, что личное благополучие спасателей и пожарных напрямую связано с приобретенными профессионально-важными личностными качествами, в период обучения и прохождения всех кризисов профессионального становления. Приобретение их способствует не только формированию квалифицированного и работоспособного кадра Министерства Чрезвычайных ситуаций, но и сохранению психологического здоровья спасателя. Снижает риск проявления синдрома эмоционального выгорания и профессиональной деформации.

Мы надеемся, что в дальнейшем эта значимая и интересная тема будет исследоваться и, возможно, накопленные данные и сформулированные выводы смогут повлиять на преобразование и улучшение процесса обучения людей помогающих профессий, в том числе спасателей и пожарных.

## **Список используемой литературы:**

1. Антоневи́ч, С. П. Социализация курсантов военного вуза : дис. . канд. социол. наук: 22.00.04 / С. П. Антоневи́ч. М., 2002. - 146 с
2. Губин, В. А. Медицинские и социально-психологические основы адаптации военнослужащих к профессиональной деятельности / В. А. Губин, В. М. Лыткин // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 1993. № 3. С. 34–45.
3. Гурвич, И. Н. Тест нервно-психической адаптации / И. Н. Гурвич // Вестник гипнологии и психотерапии. СПб., 1992. № 3. С. 46–53.
4. Зеер Т.В. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Урал, 1988, 89 с
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
6. Канаева Н. А. Кризисы, их роль в профессиональном становлении личности // Психология: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, октябрь 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012. — С. 67-71.
7. Кемеров В.Е. Современный философский словарь. М. 1998
8. Кисляковская В.В. Подходы к идентичности в русскоязычной психологии // Научное сообщество студентов XXI столетия., Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 11. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2004
10. «Кодекс чести сотрудника системы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (административный документ ГПС МЧС России). 2 с.

11. Кун М., Макпартленд Т. (модификация Румянцевой) тест «Кто Я?» / по материалам интернет-сайтов
12. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб., 2000. 365 с.
13. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие .Саратов, 1991. 135 с.
14. Маркова А. К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
15. Матолыгина Н.В. Профессиональное становление студентов на основе индивидуально-творческого подхода в условиях педагогического колледжа: дисс... канд. пед. Наук. Кемерово, 1999. 221 с.
16. Методика оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л.Колберга) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б.Дерманова. – СПб., 2002. С.103-112.
17. Методические рекомендации «В помощь курсовому офицеру». 6-7 с.
18. Нюттен Жозеф. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004
19. Общая и профессиональная педагогика / В.Д Симащенко.М.: Вентана-Граф, 2006, 386 с.
20. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1995. 928
21. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера: в 2-х тт: Т.1. / Пер. с англ. Чеботарева Е.Ю. — М.: Вече АСТ, 2003
22. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 160 с
23. Приказ ГПС МЧС России об организации учебной деятельности 2016-2017.
24. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда. М.: Академия, 2003

25. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства М.: Академия, 2003
26. Развитие профессионализма государственных служащих: методология и практика / Абульханова-Славская К.А., Бодалев А.А., Гусева А.С. и др.; Под общ.ред. Деркача А.А.; М.: Изд-во РАГС, 1998.
27. Сапожникова Р. Б. Анализ понятия «идентичность»: теоретические и методологические основания // Вестник ТГПУ. 2005. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ponyatiya-identichnost-teoreticheskie-i-metodologicheskie-osnovaniya> (дата обращения: 15.03.2017).
28. Семикин Р.С. ОТБОР КАНДИДАТОВ ДЛЯ СЛУЖБЫ В ГПС МЧС РОССИИ Интернет-журнал "Технологии техносферной безопасности" (<http://ipb.mos.ru/ttb>) Выпуск № 5 (57), 2014 г.
29. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Моногр. М., 2000.
30. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. Обнинск, 1993
31. Kuhn M. H. Major Trends in symbolic interaction theory in (he past twenty-five years // Manis J. G., Meltzer M. Symbolic inter action, Boston, 1973.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

*Бланк со стимульным материалом методики измерения «Нервно-психической адаптации».*

ФИО \_\_\_\_\_

Пол \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

		Есть и всегда было	Есть уже длительное врем я	Поя вилось в последнее время	Было в прошлом, но сейчас нет	Нет и не было
1	Бессонница					
2	Ощущение, что окружающие неодобрительно к Вам относятся					
3	Головные боли					
4	И з м е н е н и е настроения без видимых причин					
5	Боязнь темноты					
6	Чувство, что Вы хуже других людей					
7	С к л о н н о с т ь к слезам, плаксивость					
8	Ощущение комка в горле					
9	Боязнь высоты					
10	Б ы с т р а я утомляемость, чувство усталости					
11	Неуверенность в себе и в своих силах					
12	Сильное чувство вины					
13	Опасения по поводу тяжелого заболевания (не подтвержденного при обследовании)					
14	Боязнь находится одному в помещении или на улице					

15	Опасение покраснеть "на людях"					
16	Трудности в общении с людьми					
17	Необоснованный страх за себя, других людей, боязнь каких-либо ситуаций					
18	Дрожание рук, ног					
19	Невозможность сдерживать проявления своих чувств					
20	Сниженное или подавленное настроение					
21	Ощущение сердцебиения					
22	Беспричинная тревога, предчувствие, что может произойти что-то неприятное					
23	Безразличие ко всему					
24	Раздражительность, вспыльчивость					
25	Повышенная потливость					
26	Чувство общей слабости					



## ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

*Бланк со стимульным материалом методики «Мотивационная индукция» Нюттена.*

Буклет 1 (положительные индукторы):

1. Я надеюсь...
2. Я очень хочу...
3. Я намереваюсь...
4. Я мечтаю...
5. Я стремлюсь...
6. Я буду очень доволен(льна), если...
7. Я хочу... 8. Я все делаю для того, чтобы...
9. У меня есть большое желание...
10. Я бы хотел(а) быть способным(ой)...
11. Я бы так хотел(а)...
12. Я стремлюсь...
13. Я решил(а)...
14. Я буду очень рад(а), если...
15. Я имею определенное намерение...
16. Я сделаю все возможное, чтобы...
17. Я буду очень рад(а), если мне разрешат...
18. Я бы ничего не пожалел(а) для того, чтобы...
19. Я всем сердцем надеюсь...
20. Всеми своими силами я стремлюсь...

Буклет 2. (отрицательные индукторы)

1. Больше всего я буду расстроен(а), если...
2. Я не желаю...
3. Я буду протестовать, если...
4. Мне не понравится, если...
5. Я стараюсь избежать...
6. Я боюсь, что...

7. Я буду очень жалеть, если...
8. Я не хочу...
9. Мне не нравится думать о том, что...
10. Я бы не хотел(а)...

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

*Бланк со стимульным материалом методики «Моральные дилеммы» Кольберга.*

**Инструкция.** Внимательно прочитайте (прослушайте) девять следующих гипотетических дилемм и ответьте на предложенные вопросы. Ни одна дилемма не содержит абсолютно правильного, безупречного решения — любой вариант имеет свои плюсы и минусы. Обратите пристальное внимание на обоснование предпочтительности вашего ответа.

**Дилемма I.** *В Европе женщина умирала от особой формы рака. Было только одно лекарство, которое, по мнению докторов, могло бы ее спасти. Это была форма радия, недавно открытая фармацевтом в этом же городе. Изготовление лекарства стоило дорого. Но фармацевт назначил цену в 10 раз больше. Он заплатил 400 долларов за радий, а назначил цену 4000 долларов за небольшую дозу радия. Муж больной женщины, Хайнц, пошел ко всем своим знакомым, чтобы взять займы денег и использовал все легальные средства, но смог собрать лишь около 2000 долларов. Он сказал фармацевту, что жена умирает и просил его продать дешевле или принять плату позднее. Но фармацевт сказал: "Нет, я открыл лекарство и собираюсь хорошо на нем заработать, используя все реальные средства". И Хайнц решил взломать аптеку и украсть лекарство.*

1. Должен ли Хайнц украсть лекарство? Почему да или нет?
2. Хорошо или дурно для него украсть лекарство?
3. Почему это правильно или дурно?
4. Есть ли у Хайнца обязанность или обязательство украсть лекарство? Почему да или нет?
5. Если бы Хайнц не любил свою жену, должен ли был он украсть лекарство для нее? Почему да или нет?
6. Предположим, что умирает не его жена, а чужой человек. Должен ли Хайнц стащить лекарство для чужого? Почему да или нет?

7. Предположим, что это домашнее животное, которое он любит. Должен ли Хайнц украсть, чтобы спасти любимое животное? Почему да или нет?

8. Важно ли для людей делать все, что они могут, чтобы спасти жизнь другого? Почему да или нет?

9. Воровать – противозаконно. Дурно ли это в моральном отношении? Почему да или нет?

10. Вообще, должны ли люди пытаться делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону? Почему да или нет?

11. Осмысленная снова дилемма, что бы вы сказали, какая самая ответственная вещь, которую нужно сделать в этой ситуации Хайнцу? Почему?

*Дилемма II. Хайнц залез в аптеку. Он украл лекарство и дал его жене. На следующий день в газетах появилось сообщение о грабеже. Офицер полиции м-р Браун, который знал Хайнца, прочитал сообщение. Он вспомнил, что видел, как Хайнц бежал от аптеки, и понял, что это сделал Хайнц. Полицейский колебался, должен ли он сообщить об этом.*

1. Должен ли офицер Браун сообщить о том, что кражу совершил Хайнц? Почему да или нет?

2. Предположим, что офицер Браун близкий друг Хайнца. Должен ли он тогда подать рапорт о нем? Почему да или нет?

*Продолжение: Офицер Браун сообщил о Хайнце. Хайнц был арестован и предстал перед судом. Были избраны присяжные. Работа присяжных – определить, виновен или нет человек в совершении преступления. Присяжные признают Хайнца виновным. Дело судьи – вынести приговор.*

1. Должен ли судья дать Хайнцу определенное наказание или освободить его? Почему это является наилучшим?

2. С позиции общества, должны ли люди, нарушающие закон, быть наказаны? Почему да или нет?

3. Как это применить к тому, что должен решить судья?
4. Хайнц сделал то, что подсказала ему совесть, когда он украл лекарство. Должен ли нарушитель закона быть наказан, если он действовал не по совести? Почему да или нет?
5. Продумайте дилемму: что, по вашему мнению, является самой ответственной вещью, которую должен сделать судья? Почему?

*Дилемма III. Джо – 14-летний мальчик, который очень хотел поехать в лагерь. Отец обещал ему, что он сможет поехать, если сам заработает для этого деньги. Джо усердно работал и скопил 40 долларов, необходимых для поездки в лагерь, и еще немного сверх того. Но как раз перед поездкой отец изменил свое решение. Некоторые его друзья решили поехать на рыбалку, а у отца не хватало денег. Он сказал Джо, чтобы тот дал ему накопленные деньги. Джо не хотел отказываться от поездки в лагерь и собирался отказать отцу.*

1. Имеет ли отец право уговаривать Джо отдать ему деньги? Почему да или нет?
2. Означает ли отдача денег, что сын хороший? Почему?
3. Является ли важным в этой ситуации тот факт, что Джо сам заработал деньги? Почему?
4. Отец обещал Джо, что он смог бы поехать в лагерь, если бы он сам заработал деньги. Является ли обещание отца самой важной вещью в этой ситуации? Почему?
5. Вообще, почему обещание должно быть выполнено?
6. Важно ли сдержать обещание кому-то, кого вы хорошо не знаете и вероятно не увидите снова? Почему?
7. С какой самой важной вещи должен был бы заботиться отец в своем отношении к сыну? Почему это самое важное?
8. Вообще, что должно бы быть авторитетом отца по отношению к сыну? Почему?

9. О какой самой важной вещи должен заботиться сын в своем отношении к отцу? Почему это самая важная вещь?

10. Что же, по вашему мнению, является самой ответственной вещью, которую должен сделать Джо в этой ситуации? Почему?

*Дилемма IV. У одной женщины была очень тяжелая форма рака, от которой не было лекарства. Доктор Джефферсон знал, что ей осталось жить 6 месяцев. Она испытывала ужасные боли, но была так слаба, что достаточная доза морфия позволила бы ей умереть скорее. Она даже бредила, но в спокойные периоды она попросила доктора дать ей достаточно морфия, чтобы убить ее. Хотя доктор Джефферсон знает, что убийство из милосердия противозаконно, он думает выполнить ее просьбу.*

1. Должен ли доктор Джефферсон дать ей лекарство, от которого бы она умерла? Почему?

2. Правильно или дурно для него дать женщине лекарство, которое позволило бы ей умереть? Почему это правильно или дурно?

3. Должна ли женщина иметь право принять окончательное решение? Почему да или нет?

4. Женщина замужем. Должен ли ее муж вмешиваться в решение? Почему?

5. Что должен бы сделать хороший муж в этой ситуации? Почему? Имеет ли человек обязанность или обязательство жить, когда он не хочет, а хочет покончить жизнь самоубийством?

6. Имеет ли д-р Джефферсон обязанность или обязательство сделать лекарство доступным для женщины? Почему?

7. Когда домашнее животное тяжело ранено и умирает, его убивают, чтобы избавить от боли. Применима ли та же самая вещь здесь? Почему?

8. Для доктора противозаконно дать женщине лекарство. Является ли это и морально дурным? Почему?

9. Вообще, должны ли люди делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону? Почему? Как это применить к тому, что должен был бы сделать д-р Джефферсон?

10. Обдумывая дилемму, чтобы вы сказали о самой ответственной вещи, которую сделал бы д-р Джефферсон? Почему?

*Дилемма V. Д-р Джефферсон совершил милосердное убийство. В это время проходил мимо д-р Роджерс. Он знал ситуацию и пытался остановить доктора Джефферсона, но лекарство уже было дано. Доктор Роджерс колебался, должен ли он был сообщить о докторе Джефферсоне.*

1. Должен ли был д-р Роджерс сообщить о д-ре Джефферсоне? Почему?

*Продолжение: д-р Роджерс сообщил о д-ре Джефферсоне. Д-р Джефферсон предан суду. Избраны присяжные. Работа присяжных – определить, виновен или невиновен человек в совершении преступления. Присяжные находят, что д-р Джефферсон виновен. Судья должен вынести приговор.*

2. Должен ли судья наказать д-ра Джефферсона или освободить? Почему вы считаете такой ответ наилучшим?

3. Подумайте в понятиях общества, должны ли люди, которые нарушают закон, быть наказаны? Почему да или нет? Как это применить к решению судьи?

4. Присяжные находят, что доктор Джефферсон по закону виновен в убийстве. Справедливо ли или нет, для судьи, вынести ему смертный приговор (по закону возможное наказание)? Почему?

5. Правильно ли всегда выносить смертный приговор? Почему да или нет?

6. При каких условиях смертный приговор должен быть, по вашему мнению, вынесен? Почему эти условия важны?

7. Д-р Джефферсон сделал то, что подсказала ему совесть, когда он дал женщине лекарство. Должен ли быть наказан нарушитель закона, если он действует не по совести? Почему да или нет?
8. Снова обдумывая дилемму, что бы вы определили как самую ответственную вещь для судьбы? Почему?
9. Что означает слово совесть для вас?
10. Если бы вы были д-ром Джефферсоном, что сказала бы вам совесть при принятии решения?
11. Д-р Джефферсон должен принять моральное решение. Должно ли быть оно основано на чувстве или только на рассуждении о том, что справедливо и дурно? Вообще, что делает проблему моральной или что означает для вас слово «нравственность»?
12. Если д-р Джефферсон размышляет над тем, что действительно правильно, должен быть какой-то правильный ответ. Есть ли действительно некоторое правильное решение для моральных проблем, подобных тем, которые имеются у д-ра Джефферсона, или когда мнение каждого является равно правильным? Почему?
13. Как вы можете узнать, что пришли к справедливому моральному решению?
14. Есть ли способ мышления или метод, путем которого можно достичь хорошего или адекватного решения?
15. Большинство людей считают, что мышление и рассуждение в науке может привести к правильному ответу. Верно ли то же самое для моральных решений или есть разница?

*Дилемма VI. Джуди – 12-летняя девочка. Мать обещала ей, что она сможет пойти на специальный рок-концерт в их городе, если скопит деньги на билет, работая приходящей няней и немного экономя на завтраке. Она скопила 15 долларов на билет, да еще дополнительно 5 долларов. Но мать изменила решение и сказала Джуди, что та должна потратить деньги на новую одежду*



*для школы. Джуди была разочарована и решила любым способом пойти на концерт. Она купила билет, а матери сказала, что заработала всего 5 долларов. В среду она пошла на представление, а своей матери сказала, что провела день с другом. Через неделю Джуди рассказала своей старшей сестре, Луизе, что она ходила на спектакль, а матери солгала. Луиза раздумывала, сказать ли матери о поступке Джуди.*

1. Должна ли Луиза рассказать матери, что Джуди солгала о деньгах, или промолчать? Почему?
2. Колеблясь, рассказать или нет, Луиза думает о том, что Джуди – ее сестра. Должно ли это влиять на решение Джуди? Почему да или нет?
3. Имеет ли такой рассказ связь с позицией хорошей дочери? Почему?
4. Важен ли в этой ситуации тот факт, что Джуди сама заработала деньги? Почему?
5. Мать обещала Джуди, что она смогла бы пойти на концерт, если сама заработает деньги. Является ли обещание матери самым важным в этой ситуации? Почему да или нет? Почему вообще обещание нужно выполнять?
6. Важно ли сдержать обещание, данное кому-то, кого вы хорошо не знаете и вероятно не увидите снова? Почему?
7. Какова самая важная вещь, о которой должна заботиться мать в своих отношениях с дочерью? Почему это самая важная вещь?
8. Вообще, каким должен быть авторитет матери для дочери? Почему?
9. О какой самой важной вещи, по вашему мнению, должна заботиться дочь по отношению к матери? Почему эта вещь важна?
10. Осмысленная снова дилемма, что бы вы сказали, какая самая ответственная вещь, которую нужно сделать в этой ситуации Луизе? Почему?

**Дилемма VII.** *В Корею экипаж моряков при встрече с превосходящими силами врагов отступил. Экипаж перешел мост через реку, но враг был еще*

*главным образом на другой стороне. Если бы кто-нибудь пошел на мост и взорвал его, то остальные члены команды, имея преимущество во времени, вероятно, могли бы убежать. Но человек, который остался бы сзади, чтобы взорвать мост, не смог бы уйти живым. Сам капитан – это человек, который лучше всего знает, как вести отступление. Он вызвал добровольцев, но их не оказалось. Если он пойдет сам, то люди, вероятно, не вернуться благополучно, он – единственный, кто знает, как вести отступление.*

1. Должен ли был капитан приказать человеку пойти на задание или он должен был пойти сам? Почему?
2. Должен ли капитан послать человека (или даже использовать лотерею), когда это означает послать его на смерть? Почему?
3. Должен ли был капитан пойти сам, когда это означает, что люди, вероятно, не вернуться обратно благополучно? Почему?
4. Имеет ли капитан право приказать человеку, если он думает, что это наилучший ход? Почему?
5. Человек, который получил приказ, имеет ли обязанность или обязательство идти? Почему?
6. Что вызывает необходимость спасти или защитить человеческую жизнь? Почему это важно?
7. Как это применить к тому, что должен сделать капитан
8. Продумывая вновь дилемму, что бы вы сказали, какова самая ответственная вещь для капитана? Почему?

**Дилемма VIII.** *В одной стране в Европе бедный человек по имени Вальжан не смог найти работы, не смогли этого ни его сестра, ни брат. Не имея денег, он украл хлеб и необходимое им лекарство. Его схватили и приговорили к 6 годам тюрьмы. Через два года он сбежал и стал жить в новом месте под другим именем. Он скопил деньги и постепенно построил большую фабрику, платил своим рабочим самую высокую зарплату и большую часть своей прибыли отдавал на больницу для людей, которые не могли получить*

*хороший медицинский уход. Прошло двадцать лет, и один моряк узнал во владельце фабрики Вальжане беглого каторжника, которого полиция искала в его родном городе.*

1. Должен ли был моряк сообщить о Вальжане в полицию? Почему?
2. Есть ли у гражданина обязанность или обязательство сообщать властям о беглом преступнике? Почему?
3. Предположим, Вальжан был бы близким другом моряка? Должен ли он тогда сообщить о Вальжане?
4. Если о Вальжане сообщили и он предстал перед судом, должен ли был судья послать его обратно на каторгу или освободить? Почему?
5. Подумайте, с точки зрения общества, должны ли люди, которые нарушают закон, быть наказаны? Почему?
6. Как это применить к тому, что должен сделать судья?
7. Вальжан сделал то, что ему подсказала совесть, когда он украл хлеб и лекарство. Должен ли нарушитель закона быть наказан, если он действует не по совести? Почему?
8. Вновь осмысливая дилемму, что бы вы сказали о том, какую наиболее ответственную вещь нужно сделать моряку? Почему?
9. Что означает слово совесть для вас?
10. Если бы вы были Вальжаном, как участвовала бы ваша совесть в решении?
11. Вальжан должен принять моральное решение. Должно ли быть моральное решение основано на чувстве или умозаключении о правильном и дурном?
12. Является ли проблема Вальжана моральной проблемой? Почему? Вообще, что делает проблему моральной и что означает слово моральность для вас?
13. Если Вальжан собирается решать, что нужно сделать, путем размышления о том, что же в действительности справедливо, должен быть какой-то ответ, правильное решение. Есть ли действительно

некоторое правильное решение моральных проблем, подобных дилемме Вальжана, или когда люди не соглашаются друг с другом, мнение каждого равно справедливо? Почему?

14. Как вы узнаете, что пришли к хорошему моральному решению? Есть ли способ мышления или метод, путем которого человек может достичь хорошего или адекватного решения?

15. Большинство людей считают, что умозаключения или рассуждения в науке могут привести к правильному ответу. Верно ли это для моральных решений или они отличны?

*Дилемма IX. Два молодых человека, братья, попали в трудное положение. Они тайно покинули город и нуждались в деньгах. Карл, старший, взломал магазин и похитил тысячу долларов. Боб, младший, пошел к старому человеку в отставке – было известно, что он помогает людям в городе. Этому человеку он сказал, что он очень болен и ему необходима тысяча долларов, чтобы заплатить за операцию. Боб попросил этого человека дать ему деньги и обещал, что вернет их обратно, когда поправится. В действительности, Боб вообще не был болен и не намеревался возвращать деньги. Хотя старик и не знал хорошо Боба, он дал ему деньги. Так Боб и Карл удрали из города, каждый с тысячью долларов.*

1. Что хуже: украсть как Карл или обмануть как Боб? Почему это хуже?

2. Что, по Вашему мнению, является самой плохой вещью при обмане старого человека? Почему это хуже всего?

3. Вообще, почему обещание должно выполняться?

4. Важно ли сдержать обещание, данное человеку, которого вы хорошо не знаете или никогда не увидите снова? Почему да или нет?

5. Почему не должно красть из магазина?

6. Какова ценность или важность прав собственности?

7. Должны ли люди делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону? Почему да или нет?

8. Был ли старый человек безответственным, ссужая Бобу деньги? Почему да или нет?

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 4.

*Бланк со стимульным материалом методики исследования уровня личностной ответственности. Собственная модификация методики «Вагонетки».*

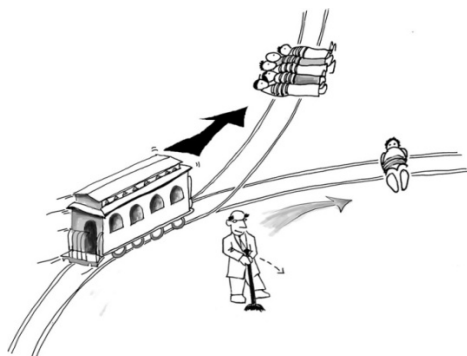
**Инструкция: *Внимательно прочитайте задания. Постарайтесь как можно полнее описать ваше решение (на отдельном листе). Отвечайте честно, хорошо обдумывая поставленную перед вами задачу.***

1. Тяжёлая неуправляемая вагонетка несётся по рельсам. На пути её следования находятся пять человек, привязанные к рельсам террористом. К счастью, вы можете переключить стрелку, и тогда вагонетка поедет по другому, запасному пути. Но, на запасном пути находится один человек, также привязанный к рельсам. Каковы ваши действия?
2. Если этот человек окажется вашим начальником, как вы поступите?
3. Вы стоите около стрелки, вашим глазам открывается такая картина, к ж/д путям привязаны 2-е молодые женщины. Вагон приближается с огромной скоростью и задавит людей через 3-4 минуты. Вам поступает звонок, из которого становится известно, что начальник собрал консилиум для решения данной проблемы и через пять минут вам придет приказ с их решением. Как вы поступите в данной ситуации?
4. Неуправляемая вагонетка едет по рельсам с большой скоростью. Вы и ваш коллега наблюдаете за происходящим, около вас железнодорожная стрелка. К рельсам привязаны два человека, ставшие жертвами бешеного философа. Но к запасным путям тоже привязано 2 человека. Ваши действия?
5. Вы- начальник ж/д станции, с вами повсюду ходит ваш приемник, который учится у вас и выполняет беспрекословно все ваши приказы. Обходя станцию, вы увидели, что к мосту с высокой скоростью приближается цистерна с нефтью. По стечению обстоятельств, на основных путях лежит человек, потерявший сознания переходя через рельсы, на запасных путях заглох автомобиль, в котором отец пытается

справиться с заблокированными дверями, в то время как на заднем сиденье мирно спит его маленькая дочь. Вы и стажер находитесь около стрелки, ваши действия?

6. Вы – диспетчер пассажирской авиакомпании. Ваша работа заключается в отслеживании опасностей для гражданских самолетов. У Вас есть начальник, генерал-майор Иванов. Он отошел попить кофе. Вдруг вы заметили, что к двум лайнерам приближаются ракеты. В обоих находится по 350 человек и оба они зависли над Тихим океаном. У вас тоже есть ракета, но только одна, ей вы можете сбить одну из вражеских, тем самым спасти людей. Но разрешения на залп дает только Иванов. Ваши действия?

7. Как бы вы поступили, если в данной ситуации находились на рабочем месте и были бы генерал-майором Ивановым?



*Спасибо за прохождение методики!*

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Табл.1. «Кризис профессионального обучения»

<p><b>Кризис профессионального обучения (время обучения в профессиональном учебном заведении)</b></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------



Неудовлетворенность профессиональным образованием и профессиональной подготовкой Перестройка ведущей деятельности (испытание студента "свободой" по сравнению со школьными ограничениями). В современных условиях это время часто используется зарабатывание денег, что фактически позволяет говорить о ведущей деятельности для многих студентов не как об учебно-профессиональной, а как о собственно профессиональной (точнее - о деятельности "подрабатывающей")

Изменение социально-экономических условий жизни. Заметим, что у студента денег "объективно" больше, чем у старшекласника. Но "субъективно" их постоянно не хватает, т.к. резко возрастают потребности и более отчетливым (менее "маскируемым" как раньше) становится социально-имущественный разрыв между сокурсниками. Это еще больше заставляет многих не столько учиться, сколько "подрабатывать"

Смена мотивов учебной деятельности. Во-первых, это большая ориентация на предстоящую практику. Во-вторых, усвоение большого объема знаний в вузе намного легче тогда, когда у студента имеется какая-то идея, интересная для него проблема, цель. Вокруг таких идей и целей знания как бы "кристаллизуются", но без идеи знания быстро превращаются в "кучу" знаний, которая вряд ли способствует развитию учебно-профессиональной мотивации

Коррекция выбора профессии, специальности, факультета. По этой причине все-таки лучше, если у студента в течение первых 2-3 лет обучения имеется возможность лучше сориентироваться и уже после выбрать специализацию или кафедру Удачный выбор научного

