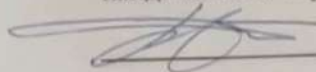


Министерство образования и науки Российской Федерации
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (НИ ТГУ)
Факультет психологии
Кафедра общей и педагогической психологии

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ В ГЭК
Руководитель ООП
канд. психол. наук, доцент

 Д.Ю. Баланёв
подпись

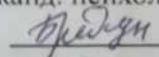
« 8 » июня 20 22 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА МАГИСТРА
(МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

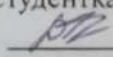
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В ПОВЫШЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ СПЕЦИАЛИСТОВ IT-СФЕРЫ

по направлению подготовки 37.04.01 — Психология
профиль «Когнитивная психология и технологии»

Гердт Дарья Михайловна

Руководитель ВКР
канд. психол. наук, доцент
 Е.В. Бредун
подпись

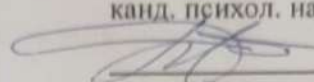
« 5 » июня 2022 г.

Автор работы
Студентка группы № 202040
 Гердт Д.М.
подпись

« 8 » июня 2022 г.

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (НИ ТГУ)
Факультет психологии
Кафедра общей и педагогической психологии

УТВЕРЖДАЮ
Руководитель ООП
канд. психол. наук, доцент

 Д.Ю. Баланёв
подпись

« 14 » февраля 2022 г.

ЗАДАНИЕ

по выполнению выпускной квалификационной работы магистра обучающемуся Гердт Дарьи Михайловны по направлению подготовки 37.04.01 (Психология), профиль «Когнитивная психология и технологии».

1 Тема выпускной квалификационной работы: «Факторы, влияющие на вовлеченность в повышение профессионального уровня специалистов IT-сферы»/

2 Срок сдачи обучающимся выполненной выпускной квалификационной работы:

а) в учебный офис / деканат – 1 06 2022 б) в ГЭК – 10.06.2022

3 Исходные данные к работе:

Объект исследования – вовлеченность в повышение профессионального уровня специалистов IT-сферы.

Предмет исследования – факторы, влияющие на вовлеченность в повышение профессионального уровня специалистов IT-сферы.

Цель исследования – определить, какие факторы оказывают доминирующее влияние на вовлеченность в повышение своего профессионального уровня у IT-специалистов.

Задачи:

1. Анализ теоретических подходов к определению факторов, влияющих на вовлеченность в повышение профессионального уровня IT-специалистов.
2. Теоретическое обоснование и описание модели соответствия возможностей образовательной среды индивидуальному стилю обучения IT-специалистов.
3. Теоретическое обоснование и описание модели вовлечённости в профессиональное сообщество IT-специалистов.
4. Выявление и описание взаимосвязи факторов (ценностно-смысловые ориентации, вовлеченность в профессиональное сообщество, степень соответствия возможностей образовательной среды индивидуальному стилю обучения) и вовлеченности в повышение профессионального уровня у IT-специалистов.
5. Разработка проекта программы по развитию вовлеченности IT-специалистов в повышение профессионального уровня.

Методы исследования:

Теоретические методы исследования: анализ, синтез, обобщение информации, связанной с тематикой исследования и приведенной в современных научных исследованиях.

Эмпирические методы: опросники, позволяющие выявить индивидуальный стиль обучения, особенности образовательной среды, вовлеченность в профессиональное сообщество и ценностно-смысловые особенности. Статистические методы исследования: коэффициент корреляции Кендалла, Н-критерий Крускала Уоллеса, критерий Манна-Уитни, а также коэффициент Альфа Кронбаха для проверки надежности авторских методик.

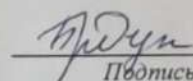
Организация или отрасль, по тематике которой выполняется работа – 37.04.01, «Психология».

4 Краткое содержание работы

В первой главе диссертации «Теоретический анализ факторов, влияющих на вовлеченность IT-специалистов в повышение профессионального уровня» рассматриваются подходы различных исследователей к определению факторов, влияющих на вовлеченность профессионалов в повышение своего профессионального уровня. Вторая глава «Разработка моделей факторов, влияющих на вовлеченность в повышение профессионального уровня специалистов IT-сферы» содержит анализ и разработку моделей для тех факторов, которые на сегодняшний день не имеют готовых инструментов для оценки.

Третья глава «Организация эмпирического исследования» представлена программа эмпирического исследования, а также результаты эмпирического этапа исследования и их содержательный анализ. В завершении третьей главы приведена содержательная интерпретация результатов, а также описана программа для внедрения полученных результатов в деятельность специалистов по развитию кадров. Заключение работы содержит общие выводы по результатам, представленным в магистерской диссертации.

Руководитель выпускной квалификационной работы
К. псих.наук, доцент


Подпись

/ Е. В. Бредун

Задание принял к исполнению
Магистрант ТГУ


Подпись

/ Д. М. Гердт

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ТОМСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет психологии

АННОТАЦИЯ

Факторы, влияющие на вовлеченность в повышение профессионального
уровня специалистов IT-сферы

Актуальность исследования факторов, влияющих на вовлеченность в повышение профессионального уровня специалистов IT-сферы обусловливается возрастающим спросом на методологические рекомендации по разработке стратегии сопровождения профессионального роста IT-специалистов. Целью исследования являлось определение, какие факторы оказывают доминирующее влияние на вовлеченность в повышение своего профессионального уровня у IT-специалистов. В исследовании приняли участие 126 человек (62 мужчины и 64 женщины) — сотрудников IT-компаний со стажем работы от 1 года до 24 лет.

Сбор данных осуществлен с помощью следующих методик: опросник П. Хони и А. Мамфорда для определения стиля обучения, методика исследования локуса контроля Д. Роттера в адаптации О.П. Елисеева, методика «Якоря карьеры» Э. Шейна, авторский опросник для определения уровня вовлеченности в профессиональное сообщество, авторский опросник для определения актуальной образовательной среды, переведенная методика SCS (Subjective Career Success), разработанная К. Шокли для оценки эффективности освоения профессиональных компетенций.

Статистическая обработка проведена с помощью программы SPSS Statistics 23. Были использован коэффициент корреляции Кендалла для поиска взаимосвязи между исследуемыми факторами, Н-критерий Крускала Уоллеса и критерий Манна-Уитни для проверки наличия значимых различий в группах, а также коэффициент Альфа Кронбаха для проверки надежности авторских методик.

Полученные результаты позволяют судить о высокой значимости соответствия образовательной ситуации, в которой находятся специалисты, и присущих им индивидуальных стилей обучения. Также была доказана взаимосвязь между субъективной оценкой профессионального роста и уровнем вовлеченности специалиста в профессиональное сообщество.

По итогам исследования разработана программа для повышения вовлеченности в повышение профессионального уровня специалистов ИТ-сферы. Полученные результаты были опубликованы в виде статьи с цитированием в РИНЦ.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	2
1 Теоретический анализ факторов, влияющих на вовлеченность IT-специалистов в повышение профессионального уровня	8
1.1 Особенности обучения взрослых	8
1.2. Ценностно-смысловые аспекты профессионального роста.....	10
1.3 Особенности профессионального развития в IT-сфере	13
1.5. Влияние когнитивных стилей на эффективность обучения	16
Выводы	21
2 Разработка моделей факторов, влияющих на вовлеченность в повышение профессионального уровня специалистов IT-сферы	23
2.1 Модель оценки соответствия образовательной среды индивидуальному стилю обучения.....	23
2.2 Модель оценки вовлеченности в профессиональное сообщество	26
2.3 Субъективная оценка карьерного успеха	32
Выводы	34
3 Организация эмпирического исследования	36
3.1 Описание эмпирического исследования.....	36
3.2 Проверка надежности методики «Вовлеченность в профессиональное сообщество».....	42
3.3 Статистический анализ полученных результатов	44
3.4 Разработка проекта программы по развитию вовлеченности IT-специалистов в повышение профессионального уровня.....	46
Выводы	50
Заключение.....	52
Список использованных источников и литературы	54
Приложение А	63
Приложение Б	66
Приложение В	68
Приложение Г	70
Приложение Д	71

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время пласт профессий, требующих постоянного обновления и расширения знаний, навыков и умений, продолжает расти. Непрерывное обучение становится условием не только профессионального роста, но и сохранения достигнутого уровня профессиональных компетенций. Это обеспечивает рост ценности для работодателей специалистов, склонных к самостоятельному обучению и стабильному профессиональному развитию.

С другой стороны, сопровождение обучения перестает быть задачей, решаемой исключительно в образовательных учреждениях, и всё чаще становится элементом корпоративной политики компаний. Специфика целей, которые организации ставят перед повышением профессионального уровня своих сотрудников, определяет вопросы, которые адресуются к научному сообществу. На передний план выходят не только вопросы методологических подходов к процессу образования для взрослых, но и определения факторов, влияющих на вовлеченность сотрудников в него. Возможность прогноза уровня вовлеченности позволяет, с одной стороны, адаптировать стратегии программ обучения внутри компании к индивидуальным особенностям обучающихся, а с другой — дать специалистам по подбору персонала новые инструменты для оценки потенциала соискателей.

Одной из сфер, где вовлеченность специалистов в непрерывное образование наиболее высока, является ИТ-сфера. Это связано как с постоянным обновлением используемых в разработке готовых решений (фреймворков) для разработки (Сергачева М. А., Михалевская К. А., 2020), так и развитием языков программирования, в рамках которых переход к использованию более новых версий может быть сложным для неподготовленных специалистов (Malloy B. A., Power J. F., 2019). Это создает острую потребность в непрерывном образовании для профессионалов, желающих поддерживать и увеличивать свой профессиональный уровень.

Можно выделить три ключевых подхода к оценкам перспектив вовлеченности в собственное непрерывное образование у профессионалов. Первый подразумевает, что ключевым фактором высокой мотивации к профессиональному росту являются ценностно-смысловые ориентации, т.е. положение смыслов, связанных с уровнем своего профессионализма в иерархии ценностей. Этот подход определяет высокомотивированных к профессиональному развитию специалистов как людей, для которых высокая профессиональная компетентность и карьерное положение являются первостепенными жизненными задачами (Сотникова С. И., Прокудина О. А., 2019). Вторым подход ставит в центр профессиональное сообщество как институт, способствующий организации и дополнительному поощрению своих участников к регулярному освоению нового за счёт потребности в признании (Литвинова Е. Ю., Киселева Н. В., 2017). В контексте этого подхода профессиональный рост рассматривается скорее как производное от причастности к сообществу, нежели самоцель обучающегося и тесно связан с понятиями статуса. Третий рассматривает профессиональный рост как образовательную задачу и выделяет в качестве ключевого фактора вовлеченности степень адаптации образовательной среды к индивидуальному когнитивному стилю обучающегося (Торопчина С. В., 2005).

Вследствие разнонаправленности подходов становится крайне сложным определить универсальную стратегию сопровождения профессионального роста специалистов. Необходимо определить степень влияния каждого из факторов и провести их объективное сравнение. Этот запрос определил **цель нашего исследования**: определить, какие факторы оказывают доминирующее влияние на вовлеченность в повышение своего профессионального уровня у IT-специалистов.

Задачи исследования:

1. Анализ теоретических подходов к определению факторов, влияющих на вовлеченность в повышение профессионального уровня IT-специалистов.

2. Теоретическое обоснование и описание модели соответствия возможностей образовательной среды индивидуальному стилю обучения IT-специалистов.
3. Теоретическое обоснование и описание модели вовлечённости в профессиональное сообщество IT-специалистов.
4. Выявление и описание взаимосвязи факторов (ценностно-смысловые ориентации, вовлеченность в профессиональное сообщество, степень соответствия возможностей образовательной среды индивидуальному стилю обучения) и вовлеченности в повышение профессионального уровня у IT-специалистов.
5. Разработка проекта программы по развитию вовлеченности IT-специалистов в повышение профессионального уровня.

Объект исследования: вовлеченность в повышение профессионального уровня специалистов IT-сферы.

Предмет исследования: факторы, влияющие на вовлеченность в повышение профессионального уровня специалистов IT-сферы.

Нами была выдвинута следующая **гипотеза:** влияние выделенного ряда факторов (ценностно-смысловые ориентации, вовлеченность в профессиональное сообщество, высокая степень соответствия образовательной среды доминирующему стилю обучения специалиста) оказывает неравнозначное влияние на вовлеченность в повышение профессионального уровня IT-специалистов.

Теоретико-методологической основой данного диссертационного исследования выступают исследования внутренней структуры непрерывного образования (Й. Райшман), андрагогические принципы (М. Ноулз), принципы включенности в образование взрослых (Н. Ното и Д. Бэкер), положение ценностно-смысловой сферы (Д.А. Леонтьев), ценностные ориентации личности (М. Рокич), понимание стилей обучения (Д. Колб, П. Хоней, А. Мамфорд, Э. Грегорк), понятие профессионального сообщества и вовлеченности в него Литвиновой Е.Ю и Киселевой Н.В..

В исследовании приняли участие 126 человек (62 мужчины и 64 женщины) — сотрудников IT-компаний со стажем работы от 1 года до 24 лет. Профессиональное распределение внутри выборки составило следующую картину: 31,7% разработчиков, 34,9% QA-специалистов, 17,5% менеджеров, 11,1% аналитиков и 4,8% дизайнеров.

Сбор данных был осуществлен с помощью следующих методик: опросник П. Хони и А. Мамфорда для определения стиля обучения, методика исследования локуса контроля Д. Роттера в адаптации О.П. Елисеева, методика «Якоря карьеры» Э. Шейна, авторский опросник для определения уровня вовлеченности в профессиональное сообщество, авторский опросник для определения актуальной образовательной среды, а также переведенная методика SCS (Subjective Career Success), разработанная К. Шокли для анализа субъективной оценки эффективности освоения профессиональных компетенций.

Статистическая обработка была проведена с помощью программы SPSS Statistics 23. Были использованы коэффициент корреляции Кендалла для поиска взаимосвязи между исследуемыми факторами, Н-критерий Крускала Уоллеса и критерий Манна-Уитни для проверки наличия значимых различий в группах, а также коэффициент Альфа Кронбаха для проверки надежности авторских методик.

Основные этапы исследования:

Первый этап (2020 год) – анализ ключевых факторов, влияющих на вовлеченность в повышение своего профессионального уровня специалистами разных направлений, в том числе — IT-специалистов.

Второй этап (2021 год) – разработка программы и инструментария эмпирического исследования.

Третий этап (2021-2022 годы) – проведение эмпирического исследования, статистический и качественный анализ данных и разработка проектного предложения.

Научная новизна исследования заключается в ранее не проводившемся изучении степени влияния на вовлеченность ИТ-специалистов в повышение профессионального уровня таких факторов, как соответствие образовательной среды индивидуальному стилю обучения, ценностно-смысловые ориентации и вовлеченность в профессиональное сообщество.

Теоретическая значимость состоит в описании специфики факторов, влияющих на вовлеченность в профессиональный рост, а также выделении и обосновании моделей оценки соответствия образовательной среды индивидуальным стилям обучения сотрудников и оценки вовлеченности в профессиональное сообщество.

Практическая значимость исследования:

- предложена исследовательская программа для изучения вовлеченности в повышение профессионального уровня специалистов ИТ-сферы;
- получены данные о специфике вовлеченности в повышение профессионального уровня специалистов ИТ-сферы, которые могут быть использованы для формирования адаптивной среды профессионального роста;
- разработано проектное предложение программы по вовлеченности в повышение профессионального уровня специалистов ИТ-сферы, на основании выделенных дефицитов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Вовлечённость в повышение профессионального уровня проявляется в ценностно-смысловых ориентациях, вовлеченности в профессиональное сообщество, соответствии образовательной среды доминирующему стилю обучения специалиста.
2. Проявление характерных особенностей образовательной среды ИТ-специалистов позволяет выделить специфику вовлечённости в повышение профессионального уровня ИТ-специалистов.
3. Специфика факторов вовлечённости в повышение профессионального уровня проявляется в доминирующих особенностях оценки

профессионального роста у специалистов с разными ценностно-смысловыми ориентациями, уровнем вовлеченности в профессиональное сообщество и степенью соответствия образовательной среды доминирующему стилю обучения.

Структура и объем диссертации состоит из введения, трёх глав, заключения, список использованной литературы и 5 приложений, общий объем которых составляет 71 страницу. Текст магистерской диссертации содержит 3 таблицы, 6 рисунков. Список литературы составляет 96 источников. Диссертация включает 5 приложений.

1 Теоретический анализ факторов, влияющих на вовлеченность IT-специалистов в повышение профессионального уровня

1.1 Особенности обучения взрослых

Для того, чтобы определить список особенностей, влияющих на уровень вовлеченности сотрудников в повышение своего профессионального уровня, были рассмотрены современные подходы к организации образовательного процесса для взрослых и выделены факторы, потенциально влияющие на вовлеченность.

Стоит начать анализ с рассмотрения феномена непрерывного образования. Непрерывное образование в современном обществе перестает быть прерогативой выделенного класса профессий и становится общеприменимой нормой. Так, в актуальном федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС 3++) одной из универсальных компетенций, принятых для всех направлений подготовки, является УК-6, сформулированная как «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни». Уже сегодня разрабатываются и внедряются программы, формирующие данную компетенцию.

Для понимания сущностной природы непрерывного образования первым этапом необходимо определить его внутреннюю структуру. Немецкий профессор Й. Райшман (Reischmann J., 2017) классифицирует непрерывное образование, разделяя его на две ключевые группы — преднамеренное образование (*intentional learning*), т.е. обучение, инициированное и осознающееся учеником как процесс освоения нового, и непреднамеренное (*non-intentional «learning en passant»*) — процесс, в ходе которого обучение является побочным. Преднамеренное образование он также делит на детерминированное извне (*outside-directed*) и самодетерминированное (*self-directed*). Можно предположить, что разные типы детерминированного

обучения будут более эффективны для людей с разным локусом контроля и разными стратегиями решения задач.

Говоря об обучении уже сложившихся специалистов, важно также остановиться на особенностях, связанных с возрастной спецификой обучения. Андрагогика, направление, исследующие закономерности обучения взрослых, как термин была впервые использована в 1833 году немецким педагогом Александром Каппом (Kapp A., 1833), но полноценную жизнь как направление получила только во второй половине 20 века в работах Малкольма Ноулза (Knowles M., 1978). Он выделил такие ключевые отличия обучения взрослых от обучения детей: высокий самоконтроль и независимость взрослых в процессе обучения; наличие опыта, который необходимо учитывать в процессе обучения; ориентация обучения взрослых на конкретные задачи и очевидную пользу; доминирование внутренних мотивов к обучению над внешними. Кроме того, он обращает внимание на важность свободы в определении формы, темпа и скорости обучения для взрослых и выделяет эксперимент как основной инструмент получения знания. Новейшее переосмысление андрагогики, не оспаривая этих принципов, значительно расширяет само понятие. Ряд современных исследователей считает, что ключевые задачи андрагогики должны относиться к созданию «moment of community», точек получения опыта приобщения и синхронизации ценностных ориентиров индивида и профессионального сообщества (Note N., De Backer F. и другие, 2021). Авторы отмечают, что содружество и формирование ощущения «Мы» вместо «Я и другие» является не только залогом эффективного группового взаимодействия, но и качественно меняет путь профессионального развития, способствуя формированию устойчивой мотивации к собственному росту.

Еще одна концепция, хьютогика, объединяет в себе достижения педагогики и андрагогики и позиционируется авторами как наука о самообразовании. По мнению Самойленко Н. Б. (Самойленко Н. Б., 2019), ключевые отличия хьютогики от существующих концепций строятся вокруг

гуманистических оснований данного подхода. Смещение фокуса с задач обучающегося на его индивидуальные особенности и способности, гибкость и настраиваемость образовательной среды под собственный стиль позволяет достичь не только высоких результатов в освоении непосредственно осваиваемых навыков, но и сформировать сопровождающие, такие как креативность, умение и желание учиться. В практическом воплощении эти принципы реализуются через микрообучение и мобильное обучение. Казданян С. Ш. (Казданян С. Ш., 2016) отмечает, что хьютагогика перенимает принципы, описанные в теории конструктивизма Дж. Дьюри и педагогические идеи М. Монтессори, и выводит в центр проблемное обучение, а именно — модель, в которой руководитель обучения ставит перед обучающимися задачи, но оставляет им свободу в поиске инструментов и путей её решения. Считается, что подобный подход не только помогает приобрести новые знания, но и дополнить уже имеющиеся.

1.2. Ценностно-смысловые аспекты профессионального роста

Ценности как объект для изучения имеют древнюю историю, большая часть которой прошла в русле философских исследований. Будучи широко и глобально осмысленной категорией, ценность как понятие представлена в различных школах и подходах, что позволяет изучить её как феномен с разных сторон.

Первые упоминания ценности как самостоятельной категории относятся к середине 19 века. Г. Лотце описывал их в контексте долженствований, запросов к миру «идей полноценного, святого, доброго или прекрасного» (Баева, 2004). И. Кант (1785) говорил о ценностях как о чистых формах, существующих в пространстве духа и определяющих не то, что человек должен хотеть, а то, как, на основе чего вводит понятие «абсолютной ценности». Более приземленной позицией о ценностях обладал Г. Гегель, разделяя их на утилитарные и духовные — первые, по его мнению,

относительны и зависят от контекста, а вторые «духовны по своей природе» и связаны, в его понимании, со свободой духа (Печенкин, А.А., 1996).

Следующей ступенью к приближению понятия к бытию можно определить работы философов-марксистов. Традиционно в их подходе выделяют три позиции: продолжающую мысль зарубежных авторов идею о ценности как идеала, категории должного, понимание ценности как определения значимости объектов для индивида, их способность соответствовать и удовлетворять его потребности и компромиссную позицию, описывающую ценность и в контексте значимости, и в контексте высшей цели (Прокудина Д. А., 2004).

В психологии понятие ценностей занимает важное место как предмет исследования, но его роль в различных подходах варьируется в достаточно большом диапазоне. Наибольшее внимание изучению ценностей посвятили исследователи, работающие в пространстве гуманистического и экзистенциального подходов.

Э. Фромм определяет систему ценностей человека как производную от процессов ассимиляции и социализации и связывает их с типами социального характера (Федякшина А. Е., 2006). А. Маслоу разделяет два вида ценностей — гомеостатические, незрелые ценности (мир, спокойствие, сон, отдых, защита) и ценности бытия, направленные на самореализацию личности (Маслоу А., 1982). В. Франкл, возвращаясь к определению ценностей как объективных объектов, тем не менее, указывает на разнообразие уникальных способов их принятия и проявления (Франкл В., 1997).

М. Рокич описывает ценности как ориентированные в будущее убеждения, помогающие определять желательность/нежелательность способа поведения и цели существования (Rokeach M., 1972). Он отмечал их ведущую роль в определении мотивации и жизненной концепции, а это, в свою очередь, определяет их как основу формирования образа будущего и выбор стратегии самореализации — в том числе и в профессии. Также он разделяет ценности по их функциональному назначению и выделяет, с одной стороны,

«непосредственные функции», определяющие пути решения задач по самоопределению (в том числе идеологические и религиозные), и «отдаленные функции», задача которых скорее защитная и адаптивная.

В современных исследованиях ценностно-смысловая сфера часто рассматривается как функциональная система, задача которой — регуляция стратегии достижения различных жизненных целей (Близнецова О. И., Шапенкова И. П., 2009). Д.А.Леонтьев определяет личностные ценности как «трансситуативные и наддеятельностные», подчеркивая тем самым их высшее положение в иерархии смыслообразующих структур (Леонтьев Д.А., 1999).

Говоря о ценностно-смысловых аспектах, влияющих на профессиональный рост, важно также остановиться на профессиональном самоопределении как к компоненте, поддерживающей структурный подход в поведении внутри профессии. Можно выделить два ключевых подхода к пониманию сущности профессионального самоопределения: содержательный, в рамках которого выделяются составляющие структурные компоненты данного явления (Л.И. Божович, 2007, П.А. Шавир, 1981, А.С. Миронова-Тихомирова, 2006 и др.), и процессуальный, определяющий профессиональное самоопределение как деятельность или процесс (Н.С. Пряжников, 2004, Л.М. Митина, 2004, Е.А. Климов, 2005, О.Г. Носкова, 2004 и др.).

Оба этих подхода постулируют ключевую роль ценностного компонента, определяющегося как взаимодействие личностных ценностей человека с ценностями выбранной им профессии.

В современном мире профессиональное развитие, в соответствии с идеями единства сознания и деятельности, является неотделимой частью личностного развития человека. Это находит свое отражение в практике. В частности, последний на момент написания работы федеральный образовательный формат ФГОС 3++ включает в себя универсальные компетенции, связанные с ценностно-смысловыми аспектами (Ковалева А. К., 2019), а компетентностный подход, на основании которого формируется

большая часть современных образовательных программ, в основе своей опирается на процесс интериоризации, т.е. поглощение и включение новых знаний в структуру личности. Допустимо будет сказать, что процесс профессионального обучения, имея под собой задачу повышения имеющегося уровня компетенций, будет, с одной стороны, поддерживаться ранее сформированными ценностями, с другой — должен поддерживать процесс их дальнейшего развития.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что значение ценностно-смысловых аспектов личности в вопросах предрасположенности к стабильному профессиональному росту крайне высоко и определяется, с одной стороны, необходимостью формирования у профессионала непротиворечивой системы личностных ценностей, а с другой — их регуляторной функцией.

1.3 Особенности профессионального развития в IT-сфере

IT-сфера, будучи, с одной стороны, достаточно молодой отраслью, а с другой — бурно развивающейся и активно модернизирующей другие отрасли, представляет большой интерес как объект для изучения, хотя в данный момент основной интерес IT-сфера вызывает у специалистов экономической сферы, менеджмента и управления персоналом. Социально-гуманитарные науки пока подходят к изучению психологических особенностей с осторожностью, что порождает дефицит в понимании психологических особенностей участников сферы. Так, В. Быков отмечает, что формирование полной картины профессиональных и образовательных компетенций в условиях высокой скорости развития информационных технологий является важной задачей, которой до сих пор уделяется недостаточное внимание (Быков В. Ю., 2021).

В условиях, когда профессиональные стандарты формируются, в первую очередь, рынком труда, способность специалистов к самостоятельному обучению становится особенно актуальной. Существующие программы подготовки специалистов на базе высших учебных

заведений не могут взять на себя полноценную подготовку востребованных специалистов. Скорость развития информационных технологий приводит к тому, что знания, полученные в ходе обучения, устаревают к моменту окончания обучения, что подчеркивает в своих работах С. Сейдаметова (Сейдаметова С. С., 2007).

Другой исследователь профессиональной подготовки инженеров-программистов, Д. Мустафина, также отмечает несоответствие качества их профессиональной подготовки современным требованиям (Мустафина Д. А., 2010). В качестве критерия оценки она использует конкурентоспособность специалиста.

Фундаментализацией обучения информационным технологиям занимались также такие исследователи, как М. Жалдак (1989), С. Семериков (2009) и А. Стрюк (2013). Последний отводит отдельную роль в процессе фундаментализации не содержанию обучения, а его средствам, повышению их мобильности и гибкости. В противовес данной идее другой исследователь, Родин А., говорит о необходимости базирования образовательного процесса инженеров-программистов на минимально-возможных модулях и предоставлении самим учащимся решать, как выстроить свой образовательный процесс (Родин А. А., Минайлова Е. И., 2017).

Бабкин О. (Бабкин О. В. и др, 2018), анализируя особенности зарубежных образовательных практик в сфере подготовки программистов, отмечает широкое разнообразие подходов, детерминированное, по его мнению, особенностями и потребностями рынка труда. Также он отмечает важность гибкости образовательного процесса и острой необходимости оперативной реакции на изменения как рынка труда, так и науки и промышленности. Исследователем также выделяется особое место гуманитарной составляющей, включение в траекторию обучения студентов их опыта и предпочтений, акценты на специализации и значительное усиление образовательных модулей, посвященных гибким навыкам —

профессиональному общению, деловому этикету, взаимодействию с работодателями.

В обобщающем исследовании запросов рынка и особенностей образовательной среды инженеров-программистов Зуев Д. указывает на особое значение постоянного развития и совершенствование знаний и навыков в течение всей профессиональной жизни и выделяет существующие системы для повышения квалификации как возможное решение (Зуев Д. О., Кропачев А. В., Усов А. Е., 2018).

Таким образом, можно сделать вывод о критическом значении навыков самостоятельного выстраивания образовательного процесса у профессионалов ИТ-сферы. В совокупности с высокой потребностью рынка (Козлова, 2018) и широким распространением краткосрочных курсов для получения базовых навыков ИТ-профессий запрос на качественное обучение для уже сложившихся специалистов становится особенно заметен.

Важно также отметить, что программирование на сегодняшний день перестаёт быть профессией и становится в первую очередь навыком, который может являться как основным профессиональным занятием, так и дополнительным требованием в ряде профессий (например, среди научных работников, финансовых аналитиков, дизайнеров интерфейсов и т.д.). Кроме того, программирование не является однородным видом деятельности, а включает в себя множество разнообразных задач — от проектирования абстрактных систем до подготовки технической документации. Это позволяет утверждать, что обучение профессионалов в сфере разработки должно не только обеспечивать прирост специальных знаний и умений, но и концентрироваться на формировании и развитии адекватных профессиональным требованиям ценностных ориентаций, мотивов деятельности.

1.5. Влияние когнитивных стилей на эффективность обучения

Вторая половина XX века известна возросшим интересом к когнитивной психологии. В фокус внимания многих исследователей, в том числе Р. Гарднера, П. Хольмана, Дж. Кляйна и других были вопросы особенностей восприятия, анализа и категоризации информации, совокупность которых начали называть «когнитивными стилями» (Gardner, Holzman, Klein, Lipton, Spence, 1959; Kagan, 1966). Авторы заложили основу подхода к когнитивным стилям как к индивидуальным особенностям работы с информацией, ориентированным на формально-динамические характеристики деятельности. Будучи своего рода оппозицией популярным ранее традиционным моделям интеллекта, стилевой подход к изучению процесса познания сдвинул фокус внимания с решения определенных типов задач в установленные исследователем временные рамки и поставил в центр индивидуальный подход человека к поставленным перед ним задачам.

Большое внимание научного сообщества к стилевому подходу в изучении познавательных процессов дало в качестве производных понятий, таких как «стиль мышления» (Григоренко, Стернеберг, 1997), «эпистемологические стили» (Wardell, Royce, 1978) и другие.

В современной психологии широко используется термин «когнитивные стили», однако контекст его употребления может различаться. В данной работе используется определение когнитивных стилей, которое дала М. Холодная, на определении которой основана данная работа, определила когнитивные стили как «индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего» (Холодная, М. А., 2021). Существуют как уже получившие широкое распространение описания когнитивных стилей как двуполусных шкал (полезависимость-полenezависимость, рефлексивность-импульсивность, когнитивная сложность-простота и др.), так и более сложные модели — в частности, С.

Армстронг вводит уже 54 параметра измерения когнитивного стиля (Armstrong, S.J., 2000).

Попытки обобщенного анализа исследований взаимосвязи когнитивных стилей и личностных характеристик привели к выводам, что связи между ними скорее косвенны, чем опосредованы, а сами когнитивные стили относительно мобильны (Нарциссова С. Ю., 2011), что не позволяет судить с уверенностью о наличии взаимосвязей между теми или иными когнитивно-стилевыми особенностями профессионалов и их уровнем вовлеченности в профессиональный рост.

Одним из перспективных направлений для исследований в контексте образования является персонализация образовательного процесса с учетом когнитивных особенностей обучающихся (Сорокоумова С. Н. и др., 2020). В качестве таких особенностей выделяют, например, индивидуальную предрасположенность к запоминанию информации через определенный канал восприятия (Елшанский С. П., 2018).

Существует также оппозиционное мнение — некоторые исследователи считают, что возможности по адаптации учащегося к разным стилям обучения достаточно высоки и в условиях образовательной ситуации более характерным является «полистилевой подход» (Берулава Г. А., 2001).

В данной работе рассматриваются когнитивные стили с точки зрения образовательного процесса, поэтому обратимся к концепциям стилей обучения. Это достаточно широко разработанная тема. В частности, широко известна модель и методика Д. Колба (Kolb D. A., 1976), рассматривающая четыре стиля обучения в рамках двух биполярных шкал: восприятие информации (конкретный опыт/обобщение и формулирование абстрактных понятий) и обработка информации (рефлексия/эксперимент).



Рис. 1. Модель и стили обучения по Д. Колбу

Как видно из рисунка, пересечение двух шкал образует четыре стиля обучения со следующими характеристиками:

1. Аккомодативный стиль – ориентирован на конкретный опыт и активное экспериментирование. Типичный носитель данного стиля как доминирующего склонен идти на риск и хорошо умеет видеть возможности, предпочитает решать задачи методом проб и ошибок.
2. Дивергентный стиль — сконцентрирован на конкретном опыте и рефлексивном наблюдении. Типичный носитель данного стиля как доминирующего обычно обладает богатой фантазией, умеет глубоко понимать значения и ценности, выдвигать альтернативные гипотезы и идеи. Могут быть артистичны и чувствительны.
3. Конвергентный стиль — фокус на абстрактных концепциях и экспериментах. Традиционные носители данного стиля как доминирующего имеют высокие показатели в традиционных тестах

интеллекта, умеют находить практические применения теориям и качественно организовывать знания, но при этом могут обладать низким социальным и эмоциональным интеллектом.

4. Ассимилятивный стиль — ориентирован на абстрактные концепции и рефлексивное наблюдение. Типичный носитель — логик, точен и аккуратен в создании моделей и абстракций, но находится в отрыве от практики.

В дальнейшем модель Д. Колба была доработана П. Хони и А. Мамфордом (Honey P., Mumford A., 2000), которые дополнили описания стилей обучения и разработали диагностическую методику, позволяющую определить доминирующий стиль обучения у респондента.

Исследователями Р. и К. Данн ((Dunn R., Dunn K., 1974) также была разработана модель стиля обучения, основанная на пятифакторной модели взаимодействия обучающегося со средой. В их перечень вошли эмоционально-волевые факторы (мотивация, чувство ответственности и т.д.), факторы окружающей среды (комфорт образовательного пространства), социальные факторы (ориентация на себя или других, парная/групповая ориентация и т.д.), физические факторы (перцепция, время, мобильность), и когнитивные факторы, представленные двумя полюсами — аналитический/глобальный подход и импульсивность/рефлексивность.

Другой широко распространенной концепцией является работа Энтони Ф. Грегорка (Gregorc F., 1982). Он также выделяет две оси — перцепцию (конкретность/абстрактность) и упорядочивание (последовательность/случайность).

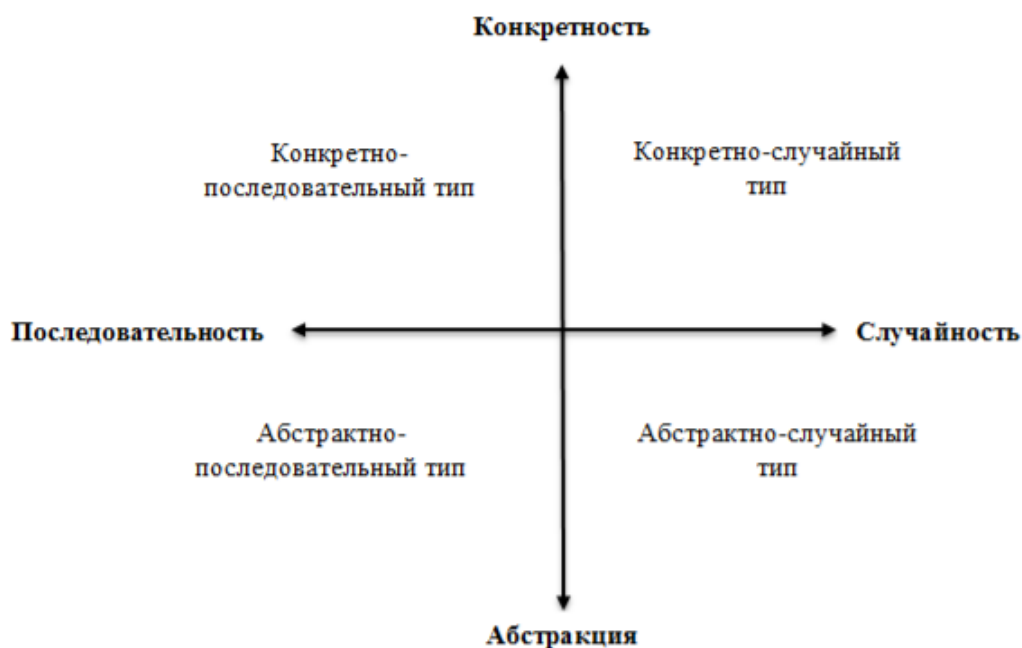


Рис. 2. Модель и стили обучения по Энтони Ф. Грегорку

Полученная модель также описывает четыре когнитивных стиля обучения:

1. Конкретно-последовательный тип характеризуется склонностью к труду, пунктуальностью, стабильностью, дисциплинированностью и аккуратным отношением к фактам.
2. Конкретно-случайный тип характеризуется интуитивностью, ориентацией на практику, созидательностью, склонностью к внедрению нового, высокой степенью доверия своей интуиции и склонностью к риску.
3. Абстрактно-последовательный тип характеризуется аналитическим складом ума, склонностью к систематизации и структуризации, высокими показателями объективности.
4. Абстрактно-случайный тип характеризуется чувствительностью и эмоциональностью, высоко развитым воображением, гибкостью и спонтанностью.

Существует достаточно исследований, задача которых — ответить на вопрос о влиянии когнитивных стилей на эффективность образования. Исследования взаимосвязи между когнитивными стилями среди курсантов

показали более высокую продуктивность обучения у носителей «популяционного» и «креативного» стилей интеллектуальной деятельности, в соответствии с авторской типологией, разработанной сотрудниками ВМедА (Вьюшкова С. С., 2008). Были подтверждены возможные проблемы в течении адаптационного процесса у студентов-первокурсников, показавших крайние значения по шкале аналитичности по методики «Сортировка объектов» Р. Гарднера (Евтух Т. В., 2015). Существуют исследования, подтверждающие более высокую продуктивность у обучающихся, ориентированных на аудиальный тип восприятия, и низкую продуктивность у предпочитающих кинестетический, аналитический и недифференцированный типы (Коваленок Т. П., 2019).

Однако существуют и обратные примеры. Так, исследование, проведенное Д. Ластовенко (Д.В. Ластовенко, 2020) не показало значимых различий когнитивных стилевых характеристик (авторы исследования использовали типологию когнитивных стилей Э. Ф. Грегорка) ни между группами студентов, обучающимися на направлении «Менеджмент» и «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», ни между группами студентов с разной академической успешностью. Авторы рассматривают свои результаты как одну из причин для дальнейшей перепроверки взаимосвязи между показателями успешности обучения и когнитивными стилями.

Выводы

Можно выделить следующие факторы, оказывающие влияние на вовлеченность сотрудников ИТ-сектора в повышение собственного профессионального уровня:

1. Высокое положение профессиональной компетентности, профессионального успеха и признания в иерархии ценностей обучающегося.

2. Степень соответствия образовательной среды индивидуальному стилю обучения специалиста. В основу её оценки может быть положена модель, основанная на описании стилей обучения, предложенных Д. Колбом, и особенностях поведения индивидов с различным локусом контроля.
3. Уровень вовлеченности и приобщения сотрудников к профессиональному сообществу. Для его оценки необходимо разработать модель, основываясь на этапах вовлеченности, выделенных Литвиновой Е.Ю и Киселевой Н.В..

2 Разработка моделей факторов, влияющих на вовлеченность в повышение профессионального уровня специалистов IT-сферы

2.1 Модель оценки соответствия образовательной среды индивидуальному стилю обучения

Образовательная среда — широкое понятие, использующееся для описания совокупности факторов, обстоятельств и ситуаций, формирующих условия для обучения и развития личности (Тарасов С. В., 2011). Оценка образовательной среды может производиться на разных уровнях — от глобального, включающего общемировые тенденции развития культуры, экономики, политики и образования, до локального, анализирующего особенности конкретного образовательного учреждения. В контексте индивида под образовательной средой можно понимать тот набор факторов, который оказывает наибольшее влияние на его образовательные возможности.

Для оценки образовательной среды у специалистов, обучение которых диверсифицировано и встроено в профессиональную деятельность, были использованы характеристики стилей обучения, выделенных Д. Колбом и доработанный П. Хони и А. Мамфордом. Несмотря на то, что выделяемые исследователями индивидуальные стили обучения описываются через стратегии поведения носителей этих стилей, можно посмотреть на них с обратной стороны и на основе потребностей и ограничений, присущих каждому стилю, спроектировать концептуальные описания образовательных сред, более располагающих к комфортному обучению.

Также в модель оценки образовательной среды были включены факторы, отвечающие за детерминированность обучения и соотносимые с доминирующим у обучающихся локусом контроля. Полученные характеристики образовательной среды можно описать следующим образом:

- 1. Детерминированность извне** — образовательная среда, в которой необходимость в обучении привносится специалисту снаружи. Типичными ситуациями могут быть: обязательное обучение внутри компании,

необходимость прохождения регулярной проверки знаний (ассессмент), обучение внутри строго регламентированной образовательной среды и т.п.. Образовательные среды этой категории способствуют комфортному обучению специалистов с низким значением по шкале экстернальности и высоким значением по шкале интернальности по результатам методики исследования локуса контроля Д. Роттера.

2. Детерминированность изнутри — этой характеристикой обладают образовательные среды, в которых образовательные стратегии формируются и реализуется специалистом свободно, по своему желанию. Образовательная среда, детерминированная изнутри, будет наиболее комфортна для специалистов с высокими значениями по шкале экстернальности и низкими значениями по шкале интернальности по результатам методики исследования локуса контроля Д. Роттера.

3. Наличие наставника и/или образца для подражания — характеристика образовательной среды, когда у специалиста есть возможность сверки своей стратегии и результата обучения с внешним объектом. В соответствии с характеристиками стилей обучения по Хони и Мамфорду, такая образовательная среда является наиболее комфортной для специалистов со стилем обучения «Мыслитель».

4. Самостоятельность в обучении — тип среды, когда специалист самостоятельно определяет стратегию и финальный результат своего обучения. Границы «правильного» размыты, на передний план выходит личная оценка успешности выбранных путей для решения образовательных задач. Хони и Мамфорд выделяют данные условия как наиболее комфортные для специалистов со стилем обучения «Прагматик» .

5. Быстрое применение новых компетенций на практике — образовательная среда, в которой у сотрудника есть всё необходимое для быстрого включения получаемых им новых знаний и умений в свою ежедневную деятельность. Данная образовательная среда является подходящей как для носителей стиля «Прагматик», так и для «Деятелей».

6. Отсроченное применение новых компетенций — характеристика сред, в которых новые знания и умения не применяются в ежедневных задачах, но, при этом могут стать базой для принятия ключевых решений в значимые моменты. Эта характеристика образовательной среды наиболее подходит «Мыслителям» и «Теоретикам».

7. Последовательность освоения новых компетенций — характеристика образовательной среды, в которой фокус обучающегося направлен на углубление своих знаний в рамках одной темы и последовательного погружения в неё. Эти условия соотносятся с необходимыми для успешного обучения «Теоретиков».

8. Обучение методом проб и ошибок — характеристика образовательной среды, в которой обучающийся осваивает новые компетенции в первую очередь через эксперименты. Эти условия соотносятся с необходимыми для успешного обучения «Деятелей».

Визуально описать полученную модель можно следующим образом:

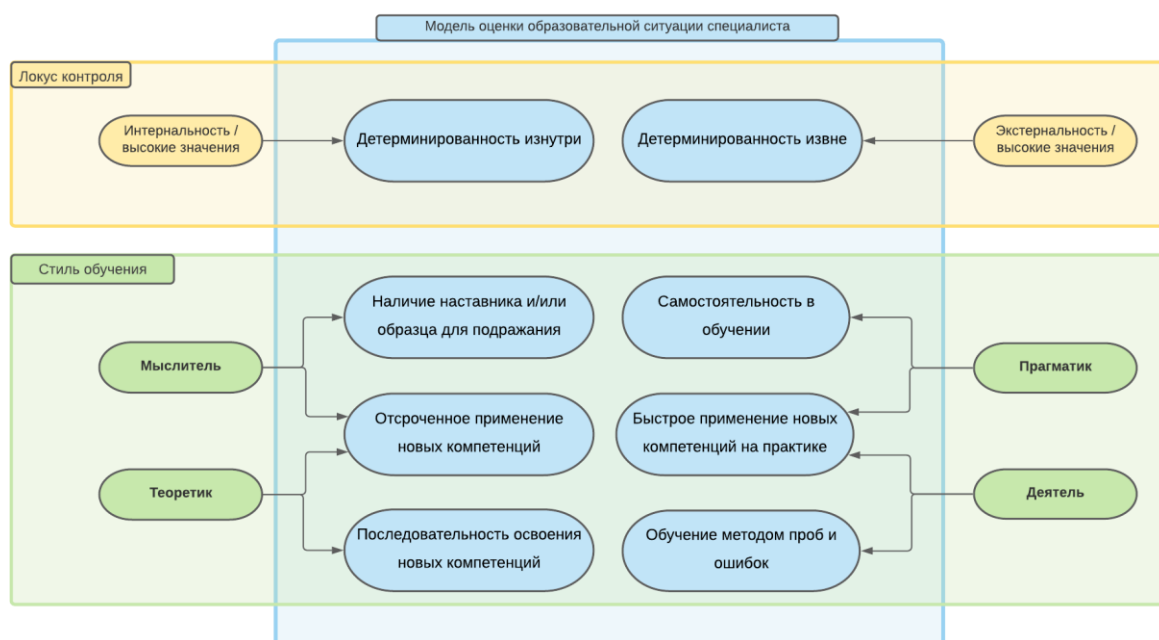


Рис. 3. Модель оценки образовательной среды специалиста

Как следствие, для каждого респондента может быть определено от 0 до 3 совпадений его индивидуальных особенностей образовательной среде, в

которой он находится. Для оценки степени совпадения и дальнейшего анализа используется следующая система:

3 совпадения — высокая степень соответствия образовательной среды;

2 совпадения — средняя степень соответствия образовательной среды;

0-1 совпадения — низкая степень соответствия образовательной среды.

При этом важно отметить, что количество совпадений может быть и большим, поскольку образовательная среда может быть гибридной — в том числе, сотрудник может, с одной стороны, иметь достаточно большую свободу в рамках самообучения, но при этом строго детерминированную компанией, в которой он работает, стратегию развития. Описанная модель позволяет идентифицировать, существует ли возможность у конкретного респондента осуществлять свое профессиональное обучение в том стиле, который является для него наиболее подходящим.

2.2 Модель оценки вовлеченности в профессиональное сообщество

Вовлеченность сотрудников (employee engagement) активно обсуждается многими исследователями в последние годы. Получив свое зарождение среди работ зарубежных исследователей и представителей бизнес-анализа (в частности, консалтинговых компаний), тенденция в последние годы приобретает всё более массовое распространение.

Одним из первых исследователей вовлеченности персонала принято считать У. Кана. Он определял личную вовлеченность сотрудников как способность к освоению членами организации своих рабочих ролей, а вовлеченных сотрудников описывал как реализующихся в процессе деятельности физически, интеллектуально и эмоционально (Kahn, W.A., 1990). Он выделял 3 аспекта вовлеченности: эмоциональном, в рамках которого вовлечение определяется тем, какую оценку сотрудник выносит организации, её руководству и собственным условиям труда; когнитивном, определяющимся мыслями, направленными по адресу организации;

физическом, касающемся физической энергии, которую сотрудник вкладывает в выполнение своей роли.

Более новые попытки определить понятие вовлеченности связаны с попытками определить её относительно уже использующихся понятий в теориях организационного поведения, в частности таких, как «удовлетворенность», «лояльность» и другие. В. Доминьяк (Доминьяк В.И., 2006) использует схожую с У. Каном схему, определяя лояльность, и включает в неё эмоциональное отношение к организации (наличие или отсутствие чувств гордости, преданности, принадлежности к организации), понятие организации как совокупности ценностей, целей, норм, правил, процедур и решений, а также готовность прилагать усилия, основные и дополнительные, в её интересах. Идея оценки вовлеченности как готовности к действию получила дальнейшее развитие в работах исследователей, сфокусированных на поведенческом компоненте — в частности, К. Томпсона, описывающего вовлеченного работника как специалиста, ориентированного на активное действие (Thomson K, 1990).

Анализируя исследования последних лет в сфере психологии карьеры и профессионального развития, можно заметить, что на смену тенденции фокусировки на приверженности организации, её особенностям, ценностям и культуре, приходит тенденция изучения индивидуальной приверженности профессии. Отмечается, что уровень ценности оценки профессиональным сообществом у специалистов значительно выше, чем потребность в одобрении внутри конкретной организации (Литвинова Е. Ю., Киселева Н. В., 2017). Таким образом, профессиональный рост можно рассматривать как индивидуальную характеристику специалиста, не связанную с его непосредственным статусом в каждой организации. Становясь субъективным, профессиональный рост, тем не менее, продолжает строиться вокруг внешних эталонов — норм, ценностей и установок, принятых в профессиональном сообществе.

Говоря о профессиональном сообществе, или, как его часто называют, профессиональной среде, важно отметить, что у исследователей не существует единого определения данного термина. Так, Руднева Е. Н. и Костянов В. В. определяют профессиональное сообщество как официально организованную или неофициально функционирующую структуру профессионального взаимодействия представителей одной профессии (Руднева Е. Н., Костянов В. В., 2010).

В нашей работе мы будем использовать определение Литвиновой Е.Ю и Киселевой Н.В., определяющих профессиональную среду как совокупность субъектов профессиональной деятельности, условий, в которых она осуществляется, и их взаимодействия и взаимовлияния. Также мы будем опираться на предложенную ими этапность развития вовлеченности в профессиональную среду, включающую пять этапов:

1. Вовлечение в профессиональную среду — первичная стадия формирования вовлеченности, характеризующаяся появлением намерения на присоединение к профессиональной среде.
2. Ориентация в профессиональной среде — этап первичного обучения, знакомство с профессиональной сферой изнутри, овладение специфической лексикой, нормами, правилами и условиями труда в сфере. На этом этапе также приобретаются базовые профессиональные компетенции, но пока не происходит идентификации с представителем профессии.
3. Приобщение к профессиональной среде — первичная интеграция, в рамках которой происходит интериоризация ценностей профессионального сообщества, формируется профессиональная идентичность. Данный этап характерен уже относительно устойчивыми представлениями о профессиональной деятельности и карьере.
4. Погружение в профессиональную среду — на этом этапе заканчивается адаптация к профессиональной деятельности и начинается формирование профессиональной позиции. Характерными особенностями этапа являются

осознание своих возможностей и ограничений, появление индивидуальной профессиональной позиции, опыта взаимодействия с внешней, вне-профессиональной средой как профессионала-эксперта.

5. Интеграция в профессиональную среду — этап, на котором специалист является не потребителем, а творцом профессиональной культуры, вносит творческий вклад в принятые стандарты и нормы профессионального сообщества. Обычно данный этап характеризуется высокой степенью одобрения и принятия специалиста со стороны профессиональной среды, наработыванием репутации и экспертности внутри сообщества.



Рис. 4. Этапы вовлеченности специалиста в профессиональную среду

Литвиновой Е.Ю и Киселевой Н.В.

Важно отметить, что обозначенные периоды индивидуальны по продолжительности, скорость их прохождения зависит как от индивидуальных особенностей специалиста, так и от специфики профессионального сообщества.

Предложенная этапность не включает в себя фактор значимых фигур и авторитетов, являющийся одним из важных этапов формирования как образа профессии, так и оценки своего поведения как представителя профессии (Кроник А.А., Кроник Е.А., 1989). По мнению Шнейдера Л.Б., вводящего понятие «профессиональной корпоративности», результатом процесса самоидентификации себя в профессии является стремление специалиста адаптировать свое поведение к принятой в его профессиональной группе эталонам поведения (Шнейдер Л.Б., 2000). Однако данный феномен характерен скорее для малых групп, находящихся в постоянном

межличностном контакте с индивидом. Говоря о взаимодействии с профессиональным сообществом.

В основе модели оценки уровня вовлеченности в профессиональное сообщество специалистов ИТ-сферы была положена этапность развития вовлеченности, описанная Литвиновой Е.Ю и Киселевой Н.В., включающая пять этапов. Из предложенной этапности был исключен этап «Вовлечение в профессиональную среду», поскольку его характеристики (в частности, только сформированное желание присоединиться к профессиональному сообществу) описывают состояние человека, еще не являющегося специалистом. В оставшихся этапах мы выделили следующие ключевые составляющие:

1. Ориентация в профессиональной среде:
 - a. знакомство со специфической профессиональной лексикой;
 - b. понимание принятых норм, правил и основных условий труда в профессии.
2. Приобщение к профессиональной среде:
 - a. признание ценностей, норм и правил профессионального сообщества;
 - b. осознание себя как представителя профессии, формирование образа «Я — профессионал».
3. Погружение в профессиональную среду:
 - a. появление профессиональной позиции;
 - b. осознание своих возможностей и ограничений.
4. Интеграция в профессиональную среду:
 - a. внесение собственного вклада в профессиональное сообщество;
 - b. наличие признанной экспертной позиции в сообществе.

Также для включения в оценку уровня вовлеченности в профессиональное сообщество были добавлены характеристики, описывающие особенности взаимодействия индивида с ним:

1. Ориентация в профессиональной среде — определение ключевых групп внутри сообщества, являющихся авторитетами в профессиональном сообществе, знакомство с принятой профессиональной лексикой.
2. Приобщение к профессиональной среде — субъективная дифференциация профессионального сообщества по уровню профессиональной компетентности, выделение конкретных личностей-авторитетов.
3. Погружение в профессиональную среду — присутствие в профессиональном сообществе как представителя профессии, формирование критического отношения к принятым традициям.
4. Интеграция в профессиональную среду — реализация своего положения эксперта в профессии внутри сообщества как наставника или лидера мнения.

Графически полученную модель можно описать следующим образом:

	Ориентация в профессиональной среде	Приобщение к профессиональной среде	Погружение в профессиональную среду	Интеграция в профессиональную среду
Ценностные изменения	Понимание принятых норм, правил и основных условий труда в профессии	Интеграция ценностей, норм и правил профессионального сообщества	Формирование критического отношения к принятым нормам и правилам	Формирование норм и ценностей сообщества
Взаимодействие с группой	знакомство со специфической профессиональной лексикой Формирование понимания коммуникативных норм в сообществе	Формирование умения обращаться к профессиональному сообществу для решения возникающих задач	Осознание себя как равноправного участника профессионального сообщества Включение в дискуссии по значимым профессиональным вопросам	Реализация роли наставника или эксперта
Личностные изменения	Формирование намерения на приобщение к профессиональному сообществу	осознание себя как представителя профессии, формирование образа «Я — профессионал»	осознание своих возможностей и ограничений появление профессиональной позиции	Осознание своей ответственности перед профессиональным сообществом

Рис. 5. Модель оценки уровня вовлеченности в профессиональное сообщество

Полученная модель определяет три измерения вовлеченности в профессиональное сообщество — на ценностном, личностном и коммуникативном уровне. Это позволяет углубить основной вопрос о взаимосвязи вовлеченности в профессиональное сообщество и вовлеченности в повышение профессионального уровня и рассмотреть его более многомерно.

2.3 Субъективная оценка карьерного успеха

Карьерный успех как характеристика профессиональной деятельности специалиста является предметом изучения исследователей из разных сфер — экономистов, социологов, психологов и других. Часто он определяется как общий накопленный объем положительных результатов работы и психологические результаты, полученные в результате трудового опыта (Seibert & Kraimer, 2001). Другое определение карьерного успеха — достижение желаемых результатов работы на каждом этапе жизненного пути человека (Arthur M. В. и другие, 2005). Можно выделить два традиционных подхода к оценке карьерного успеха — объективный, включающий попытки измерения внешнего успеха в карьере, такие как уровень заработной платы или количество и частота повышений по иерархической лестнице (Gutteridge, 1973, Judge и другие, 1995), и субъективный, оценивающий внутренние маркеры успеха, такие как самооценка специалистов своих карьерных достижений и удовлетворенность карьерой (Burke, 2001, Judge и другие, 1999). Исследователи, концентрирующие свое внимание на объективной оценке, отмечают, что значимую роль в карьерном успехе имеют факторы, не зависящие непосредственно от работника, а сформированные его макро-средой, например, развитые институты по обеспечению вертикальной мобильности (Turner, 1960).

Современные представления о субъективной оценке профессионального успеха рассматривают карьерный успех как многогранный феномен. Так, Д. Холл (Hall, 2002) предложил концепцию разносторонней карьеры, отмечая важность гибкости, свободы, непрерывного обучения и внутреннего вознаграждения в формировании отношения к своему карьерному успеху. Отмечается также важность рассмотрения карьеры без привязки к конкретной организации (DeFillippi & Arthur, 2001) как ответ на повышение спроса на профессиональную мобильность. Отмечается также возрастающая значимость такого фактора, как успешное решение конфликта между работой и личной

жизнью (Wille, De Fruyt, & Feys, 2013), оказывающего значительное влияние на оценку успешности своей профессиональной жизни.

При исследовании субъективной оценки карьерного успеха большее внимание уделяется стабильным индивидуальным различиям сотрудников и поиску взаимосвязи между стабильными психологическими особенностями сотрудника и его карьерным успехом. Важность постоянства проявления исследуемых черт объясняется тем, что карьера развивается с течением времени и часто зависима от устойчивости поведения сотрудника. Исследователи выделяют, что невротизм, вероятно, отрицательно связан с успехом в карьере, поскольку эмоциональная нестабильность и тревожность могут снижать производительность труда и препятствовать эффективному принятию решений в вопросах управления своей карьерой (Boudreau и другие, 2001). В условиях построения карьеры в сферах, требующих межличностного взаимодействия (например, на руководящих должностях), экстраверсия и открытость должны оказывать положительное влияние на карьерный успех (Судья, Боно, Иллиес и Герхард, 2002).

Важно отметить, что исследователи наблюдают положительную корреляцию между субъективным и объективным карьерным успехом (Ng T. W. H. и другие, 2005). Один из методов измерения и оценки субъективного профессионального успеха, основанный на понимании профессионального успеха как многомерного понятия, отличного от удовлетворенности карьерой и объективного успеха, был разработан и валидизирован на англоговорящей аудитории исследователем Кристен Шокли (Kristen M. Shockley, 2016). Опираясь на более ранние исследования (Arthur et al., 2005; Greenhaus, 2003), она выделила 75 уникальных категорий оценки субъективного профессионального успеха, но в ходе своей работы объединила их до 8 шкал: Recognition (Признание), Quality Work (Качественная работа), Meaningful Work (Значимая работа), Influence (Влияние), Authenticity (Подлинность), Personal Life (Личная жизнь), Growth and Development (рост и развитие) и Satisfaction (Удовлетворение). К. Шокли был разработан опросник для оценки

выраженности этих шкал у специалиста, включающий в себя 24 утверждения, с которыми испытуемый отмечает степень своего согласия.

Можно заключить, что субъективная оценка профессиональной успешности включает в себя как самооценку исследуемыми объективных факторов своей карьеры, так и соответствие результатов профессиональной деятельности с индивидуальными ценностями, а также успешность встраивания карьеры в жизнь.

Выводы

В ходе разработки моделей для оценки факторов, влияющих на вовлеченность в профессиональный рост, были сделаны следующие выводы:

1. Основываясь на концепции образовательных стилей Э. Ф. Грегорка и классификации стилей обучения, предложенной П. Хони и А. Мамфордом, можно сделать вывод о том, что образовательная ситуация, в которой находится специалист, является совокупностью таких внешних средовых условий, как наличие или отсутствие возможности по быстрому применению новых компетенций в практике, детерминированность образовательной активности (внешняя или внутренняя), наличие или отсутствие наставника/образца для подражания, последовательность освоения новых компетенций и самостоятельность в выборе инструментов и путей обучения. Соотнесение образовательной ситуации и образовательного стиля должно базироваться на комплиментарности между запросами, потребностями и особенностями, присущими специалисту, и возможностями, предоставляемыми средой его обучения.
2. Вовлеченность в профессиональное сообщество может быть оценена в трех измерениях — ценностная вовлеченность (степень интегрированности ценностей, принятых в профессиональном сообществе), коммуникативная вовлеченность (степень погруженности в профессиональное сообщество как в группу, ощущение своей

принадлежности к ней) и личностная вовлеченность (степень сформированности своего профессионального «Я»).

3. Субъективная оценка профессионального успеха — многомерное понятие, однако многие из выделенных исследователями факторов явно находятся в зависимости друг от друга. Категория профессионального роста, будучи вложенной в понятие профессионального успеха, может быть оценена комплексно как совокупность изменения субъективной оценки своего профессионального статуса в таких категориях, как «Качественная работа», «Рост и развитие», «Значимая работа» и «Влияние» (согласно категориям, выделенным К. Шокли).

3 Организация эмпирического исследования

3.1 Описание эмпирического исследования

При разработке программы исследования учтены ключевые факторы формирования вовлеченности в повышение своего профессионального уровня у специалистов, а именно: совпадение предпочитаемого индивидуального стиля обучения и актуальной образовательной среды специалиста; доминирующий тип детерминации; уровень вовлеченности в профессиональное сообщество; положение профессиональной компетентности и успеха в иерархии ценностей специалиста.

Для оценки степени вовлеченности специалистов в собственное профессиональное развитие исследуются факторы субъективной заинтересованности в повышении профессионального уровня и субъективной оценки эффективности освоения профессиональных компетенций.

Для осуществления исследования и решения поставленных задач был использован комплекс исследовательских методик.

Для исследования индивидуального стиля обучения был использован тест П. Хони и А. Мамфорда для определения стиля обучения. Методика ориентирована на определение доминирующего стиля в обучении в классификации «Деятель», «Мыслитель», «Теоретик» и «Прагматик». Методика включает в себя 80 тезисов, где каждые 20 тезисов идентифицируют предрасположенность к определенному типу. С каждым тезисом респонденту предлагается согласиться или не согласиться, используя варианты ответов «Это про меня» и «Это не про меня». Исходя из методики оценки, существует вероятность получить одинаковое количество баллов сразу для нескольких образовательных стилей.

Для оценки доминирующего типа детерминации была использована методика исследования локуса контроля Д. Роттера в адаптации О.П. Елисеева. Данная методика широко известна и применяется, с одной стороны, для описания доминирующего источника мотивации (внешняя или внутренняя

мотивация), а с другой — для определения склонности возлагать ответственность на себя (интернальность) или на внешние обстоятельства (экстернальность). Опросник состоит из 29 пар тезисов, противоположных по смыслу. Задача респондента — выбрать только один из предлагаемых вариантов ответа. Из 29 пунктов 6 являются пустыми, а оставшиеся 23 формируют 2 разнонаправленные шкалы. Таким образом, методика исключает возможность набрать равно высокое количество баллов по обеим шкалам.

Для определения положения ценностей карьеры и профессионального развития в иерархии ценностей специалиста была использована методика «Якоря карьеры» Э. Шейна. Данная методика направлена на идентификацию доминирующих ценностей человека в его профессиональной деятельности. Она содержит 41 утверждение, с которыми респондент должен выразить степень своего согласия по шкале от 1 до 10. Результаты опросника группируются в следующие шкалы:

- профессиональная компетентность: ключевая ценность в профессии — быть профессионалом, мастером своего дела;
- менеджмент: ценность профессии в управлении;
- автономия (независимость): ценность свободы, самостоятельного выбора методов и способов решения поставленных задач;
- Стабильность работы: ценность безопасности, сохранения уверенности в будущем;
- Стабильность места жительства: фокус на сохранении собственного местонахождения.
- Служение: ценности работы в компании, совпадающей с морально-этическими или идеологическими ценностями сотрудника;
- Вызов: ценности, связанные с преодолением барьеров и преград.
- Интеграция стилей жизни: направленность на интеграцию профессиональной жизни в другие сферы, сохранение их ценности и единства;

- Предпринимательство: инновационность, создание нового.

В данном исследовании ключевое значение имеет только положение шкалы «Профессиональная компетентность» в иерархии выделенных ценностей. Были выделены 3 потенциальных положения:

- 1-3 место в иерархии — высокое положение профессиональной компетентности;
- 4-6 место в иерархии — среднее положение профессиональной компетентности;
- 7-10 место в иерархии — низкое положение профессиональной компетентности.

Для определения уровня вовлеченности в профессиональное сообщество был разработан авторский опросник, в основе которого лежит описанная ранее модель. Она включает в себя 3 шкалы:

- Ценностная интегрированность — соответствие ценностей и моральных принципов, принятых в профессиональном сообществе;
- коммуникативная интегрированность — включенность в социальные связи, интеграция в сообщество как активного участника;
- личностная интегрированность — собственная заинтересованность в принадлежности к группе, самоощущение себя частью сообщества.

Для каждой шкалы было составлено 16 тезисов. Тезисы предъявлялись случайным образом. Выразить свое отношение к каждому тезису можно было по шкале от 1 до 5, где 1 — «Совершенно не согласен», а 5 — «Полностью согласен». Полученный стимульный материал представлен в Приложении А.

Для исследования актуальной образовательной среды был разработан опросник на основе описанной ранее модели. Она ориентирована на оценку

сотрудников, работающих в качестве наемных сотрудников в IT-компаниях. В соответствии с моделью были выделены следующие шкалы:

- Детерминированность извне
- Детерминированность изнутри
- Последовательность освоения новых компетенций
- Возможность экспериментов методом проб и ошибок
- Наличие наставника и/или образца для подражания
- Самостоятельность в обучении
- Возможность быстрого применения знаний на практике
- Отсроченное применение знаний

Для каждой шкалы были подготовлены 3 вопроса, степень согласия с которыми предлагалось оценить по шкале от 1 до 5, где 1 — «Абсолютно неверно», а 5 — «Абсолютно верно». Таким образом, респонденту предлагалось оценить свою образовательную среду с помощью 24 вопросов. Полученный стимульный материал представлен в Приложении Б. Анализ категорий, которые набрали наибольшее количество положительных ответов, позволяет судить об актуальной образовательной среде респондента.

Для формирования понимания, насколько образовательная среда соответствует доминирующему стилю обучения, производилось сравнение соответствия по следующей схеме:

- Теоретик: «Последовательность освоения новых компетенций» и «Отсроченное применение знаний»
- Мыслитель: «Отсроченное применение знаний» и «Наличие наставника и/или образца для подражания»
- Прагматик: «Самостоятельность в обучении» и «Возможность быстрого применения знаний на практике»
- Деятель: «Возможность экспериментов методом проб и ошибок» и «Возможность быстрого применения знаний на практике».

Шкалы «Детерминированность извне» и «Детерминированность изнутри» соотносились с результатами методики исследования локуса контроля.

Таким образом, можно получить от 0 до 3 совпадений и классифицировать степень соответствия образовательной среды индивидуальному стилю обучения респондента.

В дальнейшем будет использоваться классификация совпадений по следующему принципу: 0 — неподходящая образовательная среда, 1 — среда с низким уровнем комфорта, 2 — среда среднего уровня комфорта и 3 — высоко комфортная для обучения среда.

Для анализа субъективной оценки эффективности освоения профессиональных компетенций была переведена и адаптирована методика SCS, или Subjective Career Success, разработанная К. Шокли (Shockley K. M. et al., 2016). Данная методика ориентирована на оценку субъективной удовлетворенности собственными карьерными и профессиональными достижениями в разрезе следующих шкал:

- Признание — наличие позитивной обратной связи от вышестоящих лиц за собственные карьерные заслуги.
- Качественная работа — самостоятельная оценка качества выполняемой работы.
- Значимая работа — высокая ценность своей работы в обществе.
- Влияние — оценка возможностей по оказанию воздействия на коллектив или компанию в целом.
- Подлинность — личная предрасположенность к выполняемой работе.
- Личная жизнь — сохранение баланса жизни и работы.
- Рост и развитие — расширение и углубление профессиональных навыков.
- Удовлетворение — получение удовольствия от своей работы.

В рамках данного исследования методика была модифицирована. Респондентам было предложено оценить по 24 пунктам актуальную ситуацию, а также вспомнить и оценить по тем же пунктам свою ситуацию год назад. Шкалы, по которым оценивается профессиональный рост — «Качественная работа», «Рост и развитие», «Значимая работа», «Влияние». Рост суммарного значения по этим шкалам трактуется как наличие профессионального роста респондента. Переведенный стимульный материал методики представлен в Приложении В.

Также о респондентах собирались следующие биографические данные:

- Пол
- Возраст
- Общий стаж работы
- Стаж работы в IT
- Субъективная оценка интенсивности своего профессионального роста
- Специализация: разработчик, менеджер, QA (тестировщик), аналитик, дизайнер. Была также оставлена возможность указать свою специализацию вручную.

В рамках исследования с помощью описанных ранее методик были опрошены 126 человек — сотрудников IT-компаний.

Гендерное распределение внутри группы: 62 мужчины и 64 женщины.

В соответствии с разбросом в стаже работы были выделены 3 группы: начинающий — до 4 лет, средний — 5-10 лет и опытный — более 10 лет.

Доля начинающих специалистов в выборке составила 17,5% (22 человека), средних — 42,9% (54 человека), а опытных — 39,7% (50 человек). Однако оценка стажа работы в IT-сфере показала отличную картину — доля начинающих выросла и составила 49,2% (64 человека), а количество средних и опытных уменьшилось — 31,7% (40 человек) и 19% (24 человека) соответственно.

Профессиональное распределение внутри выборки сдвинуто в сторону разработчиков (31,7%) и QA-специалистов (34,9%). Доля менеджеров составляет 17,5%, аналитиков — 11,1%, дизайнеров — 4,8%.

Говоря об оценке совпадения образовательной ситуации предпочитаемому стилю обучения, нужно отметить, что большинство респондентов имеют высоко комфортную (38,1%) и средне-комфортную (41,3%) образовательные среды. Некомфортная образовательная среда присуща 15,9% респондентов, и только 4,8% имеют среду, абсолютно не подходящую к их типу обучения.

3.2 Проверка надежности методики «Вовлеченность в профессиональное сообщество»

Для проверки надежности методик были использованы метод Альфа Кронбаха и метод расщепления. Статистический анализ осуществлялся с помощью программы SPSS Statistics 23.

Методика «Вовлеченность в профессиональное сообщество» оценивалась, в соответствии с моделью, в разрезе шкал «Ценностная вовлеченность», «Коммуникативная вовлеченность» и «Личностная вовлеченность».

Стартовый расчет Альфа Кронбаха по всем вопросам шкалы «Ценностная вовлеченность» показал 0,371 (недостаточное).

Для повышения показателя были исключены 4 вопроса (19, 22, 31 и 34), после чего значение Альфа Кронбаха достигло 0,714 (достаточное). Таким образом, финальный список вопросов, входящих в методику, для шкалы «Ценностная вовлеченность» стал включать 12 вопросов (1, 4, 7, 10, 13, 16, 25, 28, 37, 40, 43, 46).

Анализ надежности методом расщепления значений шкалы «Ценностная вовлеченность» после исключения части вопросов показывает средний коэффициент корреляции.

Стартовый расчет Альфа Кронбаха по всем вопросам шкалы «Коммуникативная вовлеченность» показал 0,629 (сомнительное).

Для повышения показателя были исключены 4 вопроса (14, 20, 32, 35), после чего значение Альфа Кронбаха достигло 0,819 (хорошее). Таким образом, финальный список вопросов, входящих в методику, для шкалы «Коммуникативная вовлеченность» стал включать 12 вопросов (2, 5, 8, 11, 17, 23, 26, 29, 38, 41, 44, 47).

Анализ надежности методом расщепления значений шкалы «Коммуникативная вовлеченность» после исключения части вопросов показывает высокий коэффициент корреляции.

Стартовый расчет Альфа Кронбаха по всем вопросам шкалы «Личностная вовлеченность» показал 0,505 (плохое) .

Для повышения показателя были исключены 4 вопроса (21, 24, 36, 45), после чего значение Альфа Кронбаха достигло 0,784 (достаточное). Таким образом, финальный список вопросов, входящих в методику, для шкалы «Личностная вовлеченность» стал включать 12 вопросов (3, 6, 9, 12, 15, 18, 27, 30, 33, 39, 42, 48).

Анализ надежности методом расщепления значений шкалы «Личностная вовлеченность» после исключения части вопросов показывает высокий коэффициент корреляции.

Таким образом, после удаления вопросов, изменилось соотношение количества вопросов в шкалах, соответствующих различным этапам профессиональной деятельности:

- Ориентация — 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 (12 вопросов)
- Приобщение — 13, 15, 16, 17, 18, 23 (6 вопросов)
- Погружение — 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33 (7 вопросов)
- Интеграция — 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48 (11 вопросов)

Для восстановления баланса шкалы «Ориентация» и «Погружение» было объединены.

Итоговый расчет Альфа Кронбаха по всем вопросам шкалы «Ориентация» показал значение 0,793 (достаточное).

Итоговый расчет Альфа Кронбаха по всем вопросам шкалы «Погружение/Приобщение» показал значение 0,812 (хорошее).

Итоговый расчет Альфа Кронбаха по всем вопросам шкалы «Интеграция» показал значение 0,780 (достаточное).

Можно сделать вывод о достаточной надежности финального варианта разработанной методики.

3.3 Статистический анализ полученных результатов

Для оценки силы влияния исследуемых факторов на вовлеченность в обучение были проведены расчеты корреляции результатов оценки их степени выраженности как с субъективной оценкой профессионального роста, так и с результатом, полученным с помощью модифицированной методики SCS.

Поскольку собранные данные не отвечают принципам нормального распределения (см. Приложение 4), а часть из них представлена в порядковых шкалах, для расчетов был использован коэффициент корреляции Кендалла. Сокращенные результаты представлены в Таблице 1. Полный отчет о проведенном анализе корреляции Тау-в Кендалла представлен в Приложении Г.

Таблица 1 — результат расчета коэффициента корреляции Кендалла.

			Оценка проф.роста	Субъективная оценка проф.роста
Тау-в Кендалла	Совпадение обр. ситуации обр.стилю	Коэффициент корреляции	,215	,010
		Знач. (двухсторонняя)	,002	,899
	Ценностная вовлеченность в проф. сообщество	Коэффициент корреляции	,027	,420
		Знач. (двухсторонняя)	,672	,000
	Коммуникативная вовлеченность в проф. сообщество	Коэффициент корреляции	,022	,264
		Знач. (двухсторонняя)	,722	,000
	Личностная вовлеченность в проф. сообщество	Коэффициент корреляции	,073	,386
		Знач. (двухсторонняя)	,249	,000
	Положение проф. компетентности в иерархии ценностей	Коэффициент корреляции	,085	,004
		Знач. (двухсторонняя)	,234	,960

Как видно из таблицы, расчет анализа корреляции показателей «Совпадение образовательной ситуации» и «Оценка проф.роста» показал слабую значимую корреляцию (0,215). Не обнаружено корреляции между показателем «Оценка профессионального роста» и показателями «Ценностная вовлеченность в проф. сообщество», «Коммуникативная вовлеченность в проф.сообщество», «Личностная вовлеченность в проф.сообщество» и «Положение компетентности в иерархии ценностей».

Показатель «Субъективная оценка проф.роста» показал слабую значимую корреляцию с показателями «Ценностная вовлеченность в проф. сообщество» (0,42), «Коммуникативная вовлеченность в проф.сообщество» (0,22), «Личностная вовлеченность в проф.сообщество» (0,73) и не показал корреляции с показателями «Совпадение образовательной ситуации обр. стилю» и «Положение проф. компетентности в иерархии ценностей».

Поиск корреляции между положением других ценностей в иерархии — таких, как «Менеджмент», «Автономия», «Стабильность работы», «Стабильность места жительства», «Служение», «Вызов», «Интеграция стилей жизни» и «Предпринимательство» — также не показал значимых корреляций ни с субъективной оценкой профессионального роста, ни с детальной оценкой изменений, связанных с профессиональным ростом.

Были проведены проверки наличия значимых различий в показателях «Оценка профессионального роста» и «Субъективная оценка профессионального роста» в группах с разным стажем (общим и в IT) с помощью Н-критерия Крускала Уоллеса и разного пола с помощью критерия Манна-Уитни, не показавшие наличия значимых различий. Результаты приведены в Приложении Д.

Также было проверено наличие значимых различий показателя «Оценка профессионального роста» между группами с разным уровнем субъективной оценки профессионального роста с помощью Н-критерия Крускала Уоллеса. Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2 — результат расчета Н-критерия Крускала Уоллеса.

	Оценка проф.роста
Хи-квадрат	12,225
ст.св.	4
Асимптотическая значимость	,016

а. Критерий Краскела-Уоллиса

б. Группирующая переменная:
Субъективная оценка проф.роста

Как можно увидеть в Таблице 2, значимых различий не было обнаружено.

Полученные результаты позволяют судить о наличии существенной разницы между факторами, влияющими на фактический профессиональный рост и субъективной оценкой респондентом своего роста. Не наблюдается взаимосвязи между субъективной оценкой профессионального роста специалистами и оценкой их роста через показатели, косвенно говорящие о профессиональном росте (таких, как повышение оценки значимости и качества работы, рост влияния и авторитета в коллективе). Также можно отметить, что более вовлеченные в профессиональное сообщество ИТ-специалисты чаще оценивают свой профессиональный рост как высокий, а у респондентов с высоким уровнем соответствия образовательной среды индивидуальному стилю обучения наблюдаются более высокие значения показателей, косвенно говорящих о профессиональном росте.

3.4 Разработка проекта программы по развитию вовлеченности ИТ-специалистов в повышение профессионального уровня

Полученные в ходе исследования результаты позволяют судить о доминирующей роли соответствия образовательной среды индивидуальному стилю обучения специалиста. Это понимание может позволить специалистам в области развития персонала повысить эффективность работы и

сконцентрировать свои усилия на создании такой среды, в которой будут реализованы наиболее популярные в коллективе запросы.

Для оказания общей поддержки IT-специалистам в профессиональном росте был разработан план программы повышения вовлеченности специалистов в повышение своего профессионального уровня.

Целью программы является формирование среды, наиболее адаптированной под образовательные запросы сотрудников. Перед программой стоят следующие задачи:

1. Сформировать полноценное понимание существующих образовательных возможностей и запросов специалистов, идентифицировать существующие дефициты в востребованных образовательных возможностях в компании.
2. На основании выявленных дефицитов сформировать ряд мероприятий, направленных на их восполнение и повышение вовлеченности сотрудников в использование уже имеющихся возможностей.
3. Внедрить систему мониторинга успешности реализуемой программы с помощью объективных инструментов.

Программа состоит из 3 частей.

Часть 1. Общая оценка восполнения актуальных образовательных запросов в компании.

Цель: формирование понимания общей картины образовательных потребностей и возможностей в коллективе.

Ключевые задачи:

1. Сбор данных среди сотрудников о распределении доминирующих образовательных стилей в коллективе с помощью опросника П. Хони и А. Мамфорда для определения стиля обучения.
2. Внедрение методологии оценки профессионального роста сотрудников и проведение первичного сбора данных. Для этого может быть

использован адаптированный вариант опросника SCS (Subjective Career Success).

3. Сбор данных среди менеджмента об имеющихся образовательных возможностях и готовности к расширению или изменению через проведение интервью.
4. Анализ имеющихся образовательных возможностей с целью распределения их по принадлежности к одному из стилей обучения. Пример подобного распределения представлен в таблице.

Таблица 3 — пример анализа соответствия применяемых образовательных практик со стилями обучения.

	Стили обучения			
	Деятель	Прагматик	Теоретик	Мыслитель
Наличие ИПР			✓	✓
Учет в ИПР личных интересов сотрудника		✓		
Ориентация ИПР на актуальные вызовы в проф. деятельности	✓			
Ориентация ИПР на углубление имеющихся компетенций			✓	
Регулярная процедура оценки навыков				✓
Пространство для безопасных экспериментов с новыми подходами	✓	✓		
Мастер-классы для отработки навыков	✓			
Предоставление наставника				✓
Инструменты по обмену опытом внутри компании	✓			
Наличие базы знаний			✓	✓

5. Анализ соотношения существующих в компании образовательных практик фактическому запросу сотрудников. Для этой цели результат, полученный ранее, соотносится с идентифицированным соотношением представителей разных стилей обучения в коллективе. Пример подобного соотношения можно увидеть на рисунке.

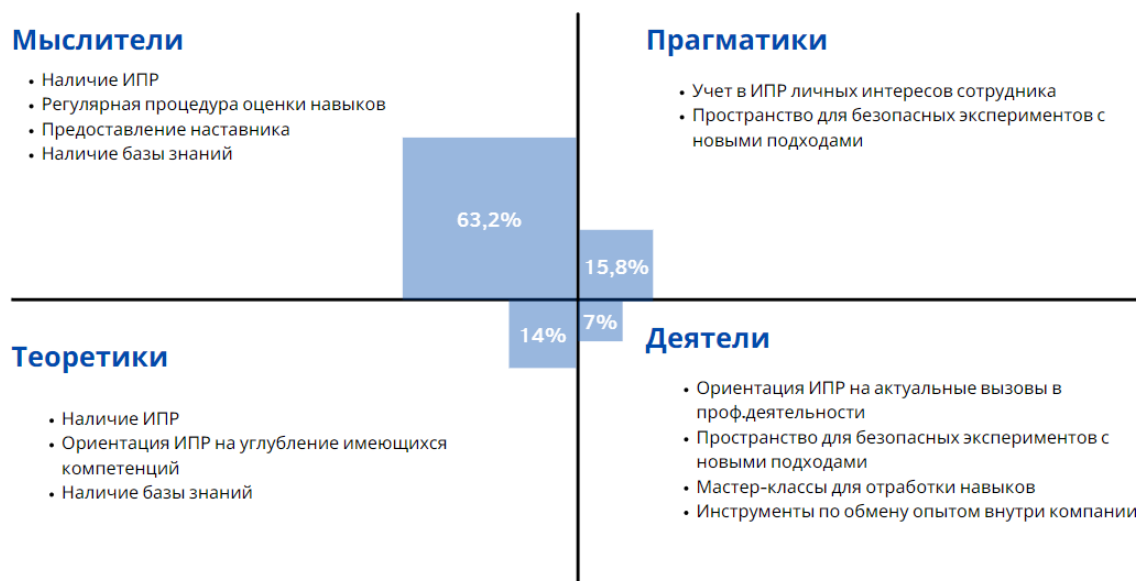


Рис. 6. Иллюстрация соотношения применяемых в компании практик с распространенностью стилей обучения в коллективе

Полученный результат наглядно показывает соотношение между направленностью образовательных практик, применяемых в компании, и реальным запросом сотрудников.

Часть 2. Работа с дефицитами

Цель: балансировка образовательных возможностей в соответствии с выявленными запросами сотрудников.

В рамках этой части решается две задачи:

1. Внедрение или усиление высоко востребованных образовательных возможностей.
2. Поиск путей компенсации образовательных возможностей, востребованных меньшинством.

В зависимости от индивидуальных особенностей компании и контекста использования образовательных практик определяется стратегия решения поставленных задач.

Часть 3. Контроль результатов

Цель: подтверждение эффективности выбранной стратегии поддержки вовлеченности специалистов в профессиональный рост.

Контроль этап проводится спустя не менее чем 12 месяцев после старта программы и включает в себя сравнение данных, полученных с помощью методологии оценки профессионального роста на старте и на момент контроля с целью проверки и возможной корректировки работ в рамках Части 2.

Резюмируя, можно сказать, что данная программа позволяет сформировать в компании среду обучения, наиболее адаптированную под запросы сотрудников, что в долгосрочной перспективе поможет, с одной стороны, увеличить скорость получения более высококвалифицированных кадров, а с другой способствует созданию более комфортной профессиональной среды внутри. Со стороны менеджмента также важным достоинством программы можно назвать возможность оптимизировать затраты на реализацию образовательных возможностей, предоставляемые компанией, и подойти к бюджетным расходам на обучение сотрудников рационально. Данная программа уже проходит пилотажное внедрение.

Выводы

Анализируя полученные статистические результаты, можно сделать следующие выводы:

1. Существует положительная взаимосвязь между степенью соответствия образовательной ситуации индивидуальному образовательному стилю и показателями, косвенно говорящими о профессиональном росте — такими, как повышение оценки значимости и качества работы, рост влияния и авторитета в коллективе.
2. Высокий уровень вовлеченности в профессиональное сообщество взаимосвязан с высокими показателями субъективной оценки профессионального роста, но не взаимосвязан с ростом значимости, авторитета и качества работы.

3. Оценка, которую респонденты дают при ответе на прямой вопрос о скорости своего профессионального роста, не взаимосвязана с результатами более детальной оценки их профессионального роста, основанной на сравнении изменений, наблюдаемых респондентами в течение времени.
4. Положение профессиональной компетентности и карьеры в иерархии ценностей сотрудников не связано с вовлеченностью в профессиональный рост.
5. Не обнаружено значимых различий в оценке профессионального роста в группах с разным стажем работы — как общим, так и непосредственно в IT-сфере.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поставленные перед исследованием цели были достигнуты, а полученные результаты позволяют судить о том, что понятие «профессиональный рост» в субъективном восприятии специалиста имеет мало общего с оценкой профессионального роста на основе сравнения ключевых изменений в профессиональном положении профессионала.

Среди специалистов с высокой адаптированностью образовательной ситуации к индивидуальному стилю обучения можно чаще наблюдать рост показателей, связанных с профессиональным ростом — таких, как высокая оценка значимости и качества их работы, рост влияния и авторитета в коллективе и т.п.. Это подтверждает предположение о важности адаптации образовательных возможностей среды под потребности специалистов для повышения вовлеченности в их профессиональный рост.

Сами IT-специалисты дают более высокую оценку своему профессиональному росту, если их интегрированность в профессиональное сообщество выше — как на личностном и ценностном, так и на коммуникативном уровне. Это наблюдение, с одной стороны, позволяет сделать вывод о том, что групповое признание для индивида имеет большую ценность, нежели показатели профессионального роста, связанные с непосредственно процессной стороной деятельности (такие, как качество работы), а с другой — поднимает вопрос о базовых основаниях понятия «профессиональный рост» в условиях профессии с высокой степенью обновления отраслевых стандартов. Для формирования стабильной самооценки специалисту требуется выстраивать её на надежных, малоподвижных основаниях, и возможно, тот факт, что для IT-сферы таким основанием служит в первую очередь сообщество, как наименее подверженное изменениям и наиболее быстро адаптирующееся к ним — естественный путь. Этот вопрос может быть предметом дальнейшего исследования.

Дополнительную ценность вопросу, поднимаемому выше, добавляет тот факт, что в ходе исследования не было обнаружено взаимосвязи между показателями, связанными с профессиональным ростом, и его непосредственной субъективной оценкой. Это наблюдение поднимает вопрос о внутреннем содержимом категории «Профессиональный успех» у IT-специалистов и тех признаках, по которым происходит его оценка респондентами. Тенденция на разделение субъективной и объективной оценки успеха в профессии обозначает пространство для будущего кризиса идентичности специалистов.

Отсутствие взаимосвязи между карьерными ценностями и как субъективной, так и объективной оценкой профессионального роста, позволяет сделать предположение о том, что профессиональный успех в IT-сфере связан не столько с классическим пониманием карьеры, сколько с определенным стилем жизни, где профессиональная деятельность и её результаты категориально не выделены в отдельную сферу.

Полученные результаты были опубликованы в виде статьи с цитированием в РИНЦ, а также легли в основу методических рекомендаций по разработке систем поддержки профессионального роста в IT-компаниях. Разработанные в ходе исследования модели и опросники могут быть использованы как инструменты для оценки эффективности проводимых программ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Armstrong S. J. The influence of individual cognitive style on performance in management education //Educational Psychology. – 2000. – Т. 20. – №. 3. – С. 323-339.
2. Arthur M. B., Rousseau D. M. (ed.). The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era. – Oxford University Press on Demand, 2001.
3. Arthur M. B., Khapova S. N., Wilderom C. P. M. Career success in a boundaryless career world //Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior. – 2005. – Т. 26. – №. 2. – С. 177-202.
4. Boudreau J. W. et al. Personality and cognitive ability as predictors of job search among employed managers //Personnel psychology. – 2001. – Т. 54. – №. 1. – С. 25-50.
5. Burke R. J. Workaholism in organizations: The role of organizational values //Personnel review. – 2001.
6. Dunn R., Dunn K. Learning style as a criterion for placement in alternative programs //The Phi Delta Kappan. – 1974. – Т. 56. – №. 4. – С. 275-278.
7. Greenhaus J. H., Collins K. M., Shaw J. D. The relation between work–family balance and quality of life //Journal of vocational behavior. – 2003. – Т. 63. – №. 3. – С. 510-531.
8. Gregorc A. F. An adult's guide to style. – Columbia, CT : Gregorc Associates, 1982.
9. Gutteridge T. G. Predicting career success of graduate business school alumni //Academy of Management Journal. – 1973. – Т. 16. – №. 1. – С. 129-137.
10. Judge T. A. et al. An empirical investigation of the predictors of executive career success //Personnel psychology. – 1995. – Т. 48. – №. 3. – С. 485-519.

11. Judge T. A. et al. The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span //Personnel psychology. – 1999. – T. 52. – №. 3. – C. 621-652.
12. Hall, Douglas T. Careers in and out of organizations. Sage, 2002.
13. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo //Journal of abnormal psychology. – 1966. – T. 71. – №. 1. – C. 17.
14. Kahn, W.A., Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. Academy of Management Journal, 33, 1990, 692–724
15. Kapp A. Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik. Oder dessen praktische Philosophie aus den Quellen dargestellt von Alexander Kapp. – F. Essmann, 1833.
16. Kolb D. A. Management and the learning process //California management review. – 1976. – T. 18. – №. 3. – C. 21-31.
17. Kolb D. A. The Kolb learning style inventory. – Boston, MA : Hay Resources Direct, 2007.
18. Knowles M. S. Andragogy: Adult learning theory in perspective //Community College Review. – 1978. – T. 5. – №. 3. – C. 9-20.
19. Ng T. W. H. et al. Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis //Personnel psychology. – 2005. – T. 58. – №. 2. – C. 367-408.
20. Malloy B. A., Power J. F. An empirical analysis of the transition from python 2 to python 3 //Empirical Software Engineering. – 2019. – T. 24. – №. 2. – C. 751-778.
21. Note N., De Backer F., Donder L. D. A Novel Viewpoint on Andragogy: Enabling Moments of Community //Adult Education Quarterly. – 2021. – T. 71. – №. 1. – C. 3-19.
22. Reischmann J. Lifewide learning–Challenges for andragogy // Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation. – 2017. – T. 1. – №. 1. – C. 43-50.
23. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values/M. Rokeach //San-Francisco: Jossey-Bass. – 1972.

24. Seibert S. E., Kraimer M. L. The five-factor model of personality and career success //Journal of vocational behavior. – 2001. – Т. 58. – №. 1. – С. 1-21.
25. Shockley K. M. et al. Development of a new scale to measure subjective career success: A mixed-methods study //Journal of Organizational Behavior. – 2016. – Т. 37. – №. 1. – С. 128-153.
26. Sternberg R. J., Grigorenko E. L. Are cognitive styles still in style? //American psychologist. – 1997. – Т. 52. – №. 7. – С. 700.
27. Thomson K. The Employee Revolution: Rise of Corporate Internal Marketing // Hardcover Financial Times Prentice Hall. 1990.
28. Turner, Ralph H. "Sponsored and contest mobility and the school system." American sociological review (1960): 855-867.
29. Wille, Bart, Filip De Fruyt, and Marjolein Feys. "Big five traits and intrinsic success in the new career era: A 15-Year longitudinal study on employability and Work–Family conflict." Applied Psychology 62.1 (2013): 124-156.
30. Wardell D. M., Royce J. R. Toward a multi-factor theory of styles and their relationships to cognition and affect 1 //Journal of Personality. – 1978. – Т. 46. – №. 3. – С. 474-505.
31. Wozniak K. Personalized learning for adults: An emerging andragogy //Emerging technologies and pedagogies in the curriculum. – 2020. – С. 185-198.
32. Баева Л.В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории // Астрахань: Изд-во АГУ, 2004.- 282 с.
33. Борулава Г. А. Стиль индивидуальности: теория и практика //М.: Педагогическое общество России. – 2001. – С. 74-77.
34. Биков В. Ю. Формування компетентностей учасників освітнього процесу на основі хмаро орієнтованих інформаційно-освітніх систем //Вісник Національної академії педагогічних наук України. – 2021. – Т. 3. – №. 1.
35. Вьюшкова С. С. Психологические особенности лиц различных когнитивных стилей интеллектуальной деятельности, определяющие успешность обучения в военном вузе //Известия Российского

государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2008. – №. 82-2. – С. 31-34.

36. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (інформатика) / Семеріков Сергій Олексійович ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 536 с.

37. Бабкин О. В. и др. Зарубежный опыт профессиональной подготовки программистов //Проблемы современной науки и образования. – 2018. – №. 11 (131).

38. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Издательский дом "Питер", 2007.

39. Блинецова О. И., Шапенкова И. П. Ценностно-смысловая сфера личности студентов как цель воспитания //Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2009. – №. 3.

40. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система //Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – №. 5. – С. 38-44.

41. Буравлева Н. А., Грицкевич Н. К. Ценностно-смысловые аспекты подготовки личности к профессиональной деятельности //Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – №. 4 (18).

42. Ваганова О. И., Максимова К. А., Карпова М. А. Технология проблемного обучения в профессиональном образовании //Карельский научный журнал. – 2019. – Т. 8. – №. 4 (29).

43. Губанцева Е. С. Рефлексия как важная составляющая непрерывного профессионального образования //Дополнительное профессиональное образование: традиции и инновации. – 2020. – С. 84-89.

44. Доминяк В.И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. СПб., 2006. 281 с

45. Евтух Т. В. Адаптация студентов к обучению в связи с особенностями их когнитивных стилей //Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2015. – №. 1. – С. 98-104.
46. Елшанский С. П. Некоторые когнитивные факторы эффективности обучения //Психология обучения. – 2018. – №. 3. – С. 56-64.
47. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе. – 1989.
48. Зуев Д. О., Кропачев А. В., Усов А. Е. Особенности профильной подготовки и переподготовки IT-экспертов в соответствии с актуальными потребностями на рынке труда //Наука, образование и культура. – 2018. – №. 2 (26).
49. Казданян С. Ш. К вопросу о самообразовании в ххi веке // Инновационный подход в решении проблем современности: теория, методология, практика. – 2016. – С. 92-101.
50. Ковалева А. К. Анализ профессиональных стандартов направления подготовки" Психология" //Гаудеамус. – 2019. – Т. 18. – №. 1 (39).
51. Коваленок Т. П. Когнитивно-деятельностный стиль как фактор успешности профессионального обучения //Агроинженерия. – 2019. – №. 5.
52. Козлова Н. Ш. Актуальность онлайн образования для IT-специалистов //Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2018. – №. 4.
53. Костенко Е. Г., Мирзоева Е. В., Лысенко В. В. Развитие индивидуального когнитивного стиля студентов в процессе образовательной деятельности. – 2017.
54. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
55. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. - М.: Мысль, 1989. - 204 с.

56. Ластовенко Д. В. Когнитивные стили обучения студентов инженерных специальностей //22.00. 04—Социальная структура, социальные институты и процессы 22.00. 08—Социология управления. – 2020. – С. 68.
57. Лебедев С. А. и др. Профессиональные стандарты программиста и руководителя разработки программного обеспечения. – 2015.
58. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.
59. Леонтьев Д. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – Litres, 2020.
60. Литвинова Е. Ю., Киселева Н. В. Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования //Социальная психология и общество. – 2017. – Т. 8. – №. 2. – С. 5-20.
61. Лобанов А. П., Дроздова Н. В., Радчикова Н. П. Стили обучения в контексте двухуровневой подготовки специалистов //Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. – 2013. – №. 6. – С. 50-56.
62. Магогаджиева Х. Г. Ценностные ориентации и профессиональный путь личности //Молодой ученый. – 2019. – №. 12. – С. 233-237.
63. Мартынюк Ю. М., Ванькова В. С., Даниленко С. В. К вопросу о подготовке программистов в соответствии с профессиональным стандартом //Проектирование и реализация образовательного процесса на основе ФГОС ВО. – 2016. – С. 183-185.
64. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. -М.: Изд-во МГУ, 1982. - С.208-118.
65. Миронова-Тихомирова А. С. Психологическая структура карьерной готовности выпускника вуза //Автореф. дисс.... канд. психол. наук/АС Миронова-Тихомирова. Хабаровск. – 2006.
66. Михайлов А.А., Тихонов А.И., Дегтярев Б.А. Аутсорсинг и аутстаффинг персонала в современной России: состояние и перспективы // Московский экономический журнал. - 2018. - №4.

67. Михайлов А. А. Особенности мотивации труда ИТ-специалистов //Естественно-гуманитарные исследования. – 2020. – №. 2 (28).
68. Мустафина Д. А. Формирование конкурентоспособности будущих инженеров-программистов в техническом вузе : дис. – Волгоградский государственный педагогический университет, 2010.
69. Нарциссова С. Ю. Феномен когнитивного стиля в психологии //Наука и современность. – 2011. – №. 8-2.
70. Никитин В. Ю. Специфика применения модели обучения Д. Колба в хореографической педагогике //Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – №. 1 (93).
71. Носкова О.Г. Психология труда. М.: Издательский центр «Академия», 2004
72. Обносков В. Н. Влияние представлений о профессии на профессиональное развитие личности //Актуальные проблемы науки и образования. – 2017. – С. 65-68.
73. Печенкин А. А. Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада. – 1996.
74. Прокудина Д. А. Особенности теоретико-методологических подходов к социологическому анализу ценностей // Ломоносовские чтения 2004 г./ Сборник статей аспирантов "Россия и социальные изменения в современном мире". Т.1. -М.: МАКС Пресс, 2004.
75. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – 2004.
76. Пузько В. И., Эльзессер А. С. Методика" Шкалы когнитивных стилей" в формировании рефлексивной позиции студентов //Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №. 2 (63).
77. Руднева Е. Н., Костянов В. В. Профессиональное сообщество как фактор формирования профессиональной идентичности студентов на этапе профессиональной вузовской подготовки //Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2010. – №. 6.

78. Самойленко Н. Б., Шевченко М. С. Хьюитагогика как модель самостоятельного образования: теория и практика // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5. – №. 4. – С. 100-105.
79. Савичева И. А. Современные теории обучения // ЦИТИСЭ. – 2019. – №. 3. – С. 40-40.
80. Сейдаметова С. С. Подготовка инженеров-программистов по специальности «Информатика» //Симферополь: Крымучпедгиз. – 2007. – Т. 480. – №. 1.
81. Сергачева М. А., Михалевская К. А. Обзор фреймворков для разработки современных веб-приложений //КОГРАФ-2020. – 2020. – С. 138-142.
82. Сорокоумова С. Н. и др. Когнитивные стили и персонализация обучения студентов-психологов //Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №. 1 (30).
83. Сотникова С. И., Прокудина О. А. Профессиональная ориентация в контексте концепции непрерывного образования //Russian Journal of Labor Economics. – 2019. – Т. 6. – №. 3.
84. Слугина Н.Л. Повышение уровня подготовки специалистов в области Web-программирования с учетом потребностей рынка труда / Слугина Н.Л., Трофимов М.В. // Современные проблемы науки и образования, 2013. № 3. С. 224.
85. Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология //Вестник Ленинградского государственного университета им. АС Пушкина. – 2011. – Т. 3. – №. 3. – С. 133-138.
86. Тихонова Н. В. Технология " перевернутый класс" в вузе: потенциал и проблемы внедрения //Казанский педагогический журнал. – 2018. – №. 2 (127).
87. Торопчина С. В. Определение индивидуального стиля учения как необходимое условие формирования автономии специалистов профессионалов //Ползуновский альманах. – 2005. – Т. 4. – С. 125-128.
88. Федякина А. Е. Эрих Фромм об экзистенциальных потребностях человека //Сумма философии. Вып. 6. – 2006.

89. Франкл В. Человек в поисках смысла: введение в логотерапию / В. Франкл // Доктор и душа. - СПб.: Изд-во «Ювента», 1997. - С. 13-152.
90. Холодная М. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – Litres, 2019.
91. Холодная, М. А. Когнитивная психология. Когнитивные стили : учебное пособие для вузов / М. А. Холодная. — 3-е изд. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 307 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06304-2. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/474156> (дата обращения: 21.06.2021).
92. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – Педагогика, 1981.
93. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. - М.: Изд-во МОСУ, 2000.
94. Чижо Н. Ю. Ценностно-смысловая сфера личности студентов вузов с разным типом отношения к профессии //НЮ Чижо—Режим доступа: <http://childpsy.ru/upload/iblock/0cb/Av-Chijo.pdf> (дата обращения: 13.02. 2016). – 2011.
95. Юрченко В. В. Специфика обучения молодых специалистов. выбор стиля обучения по Д. Колбу //Современный взгляд на будущее управленческой науки. – 2019. – С. 117-120.
96. Яницкий М. С. Ценностные ориентиры личности как динамическая система // Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000.- 189 с.

Приложение А

Стимульный материал и ключи для методики «Оценка уровня вовлеченности в профессиональное сообщество»

Вопросы для опросника:

1. Я понимаю, какие условия работы и особенности профессиональной деятельности присущи представителям моей специализации
2. У меня нет сложностей с пониманием «профессионального языка», на котором говорят мои коллеги, даже если они опытнее меня.
3. Мне хотелось бы больше общаться с профессионалами моей сферы.
4. Я хорошо представляю, какие задачи решают специалисты моей профессии.
5. Мне легко и приятно общаться с коллегами на профессиональные темы.
6. Я стараюсь участвовать в мероприятиях, объединяющих специалистов, похожих на меня.
7. Часто мне кажется, что мои более опытные коллеги слишком активно включаются в обсуждение малозначимых или совсем незначимых вопросов.
8. Когда я знакомлюсь с профессиональной литературой, смотрю выступления коллег или участвую в разговоре, я часто нуждаюсь в дополнительном пояснении того или иного термина.
9. Я предпочитаю избегать общения на профессиональные темы.
10. Я часто не понимаю, на чем основаны мнения моих более опытных коллег или авторитетов в моем профессиональном сообществе
11. Бывает, что я отстраняюсь от дискуссий на профессиональные темы, потому что чувствую, что недостаточно разбираюсь в предмете разговора
12. Мне комфортнее работать в условиях, когда в моем ближайшем профессиональном круге нет других специалистов моего профиля.
13. Я могу объяснить человеку из другой сферы принципы, принятые в моем профессиональном сообществе
14. Когда мне нужна помощь или совет коллеги, я обычно знаю, к кому и как мне нужно обратиться.
15. У меня есть достаточно компетенций, навыков и знаний, чтобы считать себя специалистом в своей профессии.
16. Если требования ко мне как профессионалу будут неадекватны, я легко замечу это

17. Я чувствую, что если мне будет нужно, я смогу найти ответ на практически любой вопрос в сфере своей профессиональной деятельности.
18. Я уже достаточно хорошо разбираюсь в том, чем я занимаюсь.
19. Мне кажется, что ценности и принципы, которыми руководствуются другие специалисты в моей сфере, в большинстве своём не соотносятся с моими
20. Бывает, что я не обращаюсь за помощью в сложных ситуациях, потому что не знаю, как правильно сформулировать вопрос или боюсь сказать глупость.
21. Я часто чувствую, что только формально отвечаю требованиям к специалисту моего профиля и уровня, а на самом деле им не являюсь.
22. Мне хотелось бы, чтобы условия моей работы были совсем не такими, как у большинства моих коллег
23. Мне кажется, что большинство рекомендаций, которые я могу получить от коллег — бесполезны для меня.
24. Я думаю, что мне нужно потратить еще очень много сил и времени для того, чтобы стать профессионалом в моей сфере.
25. Когда заходит спор на профессиональные темы, я обычно могу понять аргументы обеих сторон
26. Я чувствую себя «на равных» с большинством своих коллег.
27. Обычно я могу оценить, насколько хорошо я разбираюсь в какой-либо профессиональной теме.
28. Если мне нужно принять решение по неоднозначному рабочему вопросу, мне не составит труда определить стратегию его решения
29. Я часто обмениваюсь опытом с коллегами, делюсь своими наблюдениями и интересуюсь чужим опытом.
30. Внутри моей профессиональной сферы я понимаю, что мне интересно, а что — нет.
31. Мне кажется, что большинство дискуссий о профессиональных стандартах случаются потому, что одна из сторон недостаточно хорошо разбирается в вопросе
32. Если мой коллега выскажет ошибочное мнение — я, скорее всего, не буду его поправлять.
33. Я часто увлекаюсь чем-то совсем новым внутри своей профессиональной сферы.
34. Сталкиваясь с неоднозначным вопросом в рамках своей профессии, я буду опираться на мнение более опытных коллег

35. Бывает, что я не высказываю своего мнения в дискуссии с коллегами, потому что боюсь выглядеть глупо.
36. Мне сложно определиться, куда я хотел бы расти как специалист.
37. Я часто участвую в дискуссиях на профессиональные темы
38. Думаю, я являюсь экспертом для своих коллег
39. Я считаю важным делиться своими знаниями и опытом.
40. Я открыто высказываю свое мнение по поводу спорных вопросов коллегам и знаю, что меня услышат
41. Время от времени ко мне обращаются за профессиональным советом менее опытные коллеги
42. Я думаю, что несу ответственность за решение, даже если оно было принято мной совместно с коллегами.
43. Когда мне нужно сформулировать свое мнение по неоднозначному профессиональному вопросу, я часто понимаю, что изъясняюсь недостаточно понятно для коллег
44. Я не думаю, что могу дать хороший совет в сложной профессиональной ситуации
45. Мне не хотелось бы быть наставником для менее опытных коллег.
46. Мне кажется бесполезной идея пересматривать принятые правила и стандарты в моей профессии.
47. В профессиональной дискуссии я обычно жду, когда выскажутся более опытные коллеги, прежде чем высказаться самостоятельно
48. В решении неоднозначного вопроса на профессиональную тему я предпочитаю дистанцироваться.

Ключ

	Ценностные	Коммуникативные	Личностные
Ориентация	Прямые: 1, 4 Обратные: 7, 10	Прямые: 2, 5 Обратные: 8, 11	Прямые: 3, 6 Обратные: 9, 12
Приобщение	Прямые: 13, 16 Обратные: 19, 22	Прямые: 14, 17 Обратные: 20, 23	Прямые: 15, 18 Обратные: 21, 24
Погружение	Прямые: 25, 28 Обратные: 31, 34	Прямые: 26, 29 Обратные: 32, 35	Прямые: 27, 30 Обратные: 33, 36
Интеграция	Прямые: 37, 40 Обратные: 43, 46	Прямые: 38, 41 Обратные: 44, 47	Прямые: 39, 42 Обратные: 45, 48

Приложение Б

Стимульный материал и ключи для методики «Оценка образовательной ситуации»

Вопросы в опросник:

1. В моей компании есть описанные требования к знаниям и навыкам специалистов разного уровня (матрица компетенций, сетка грейдов и т.п.) и/или практики наставничества, к которым я могу обратиться
2. Когда мне нужно изучить что-то новое, обычно у меня есть достаточно времени, чтобы разобраться до того уровня, когда я буду чувствовать себя уверенно с новыми знаниями
3. Моя компания определяет направление моего профессионального развития
4. Обычно, изучая что-то новое, я могу сразу начать применять это в своей работе
5. Я самостоятельно определяю, какие новые навыки, инструменты и подходы мне стоит освоить
6. Я могу экспериментировать с новыми подходами, инструментами и технологиями
7. В вопросах моего профессионального роста только я решаю, сколько времени мне нужно для освоения чего-либо нового
8. Я часто изучаю что-то новое «на будущее», чтобы использовать свои знания и навыки в подходящий момент
9. В моей компании существует регулярная процедура оценки моих профессиональных навыков
10. Обычно я изучаю что-то новое досконально прежде, чем начать внедрять это в свою работу
11. В моем близком круге есть специалисты моего профиля, на которых я могу ориентироваться как на образец
12. Если я осваиваю новый инструмент, я сразу же начинаю им пользоваться.
13. Обычно я изучаю что-то новое, потому что испытываю к этому интерес
14. Если я внедрю что-то новое в свою работу и пойму, что это было неэффективно — я легко смогу отказаться от новшества без ущерба для рабочего процесса
15. Я знаю много разных способов изучать что-то новое в своей профессии

16. Не всё, что я изучаю и осваиваю для своего профессионального роста, полезно мне каждый день
17. Бывает, что для рабочих задач я изучаю что-то не потому, что хочу, а потому, что надо
18. Обычно я начинаю освоение нового с самых азов и постепенно углубляюсь
19. Мне есть, к кому обратиться за рекомендацией, что мне стоит освоить, чтобы повысить свой профессиональный уровень
20. Чаще я изучаю практикоориентированные вещи, чем погружаюсь в теорию.
21. Если я захочу, я могу не заниматься повышением своего профессионального уровня.
22. Я или моя команда за последний год хотя бы раз вносили значимые изменения в рабочие процессы
23. Обычно я самостоятельно ищу решения проблем, с которыми сталкиваюсь в работе
24. Когда я изучаю что-то новое, связанное с моей профессиональной деятельностью, я не всегда могу предсказать, пригодится ли мне это в работе

Ключ

Детерминированность извне: 3, 9, 17

Детерминированность изнутри: 5, 13, 21

Последовательность освоения новых компетенций: 2, 10, 18

Возможность экспериментов методом проб и ошибок: 6, 14, 22

Наличие наставника и/или образца для подражания: 1, 11, 19

Самостоятельность в обучении: 7, 15, 23

Возможность быстрого применения знаний на практике: 4, 12, 20

Отсроченное применение знаний: 8, 16, 24

Приложение В

Стимульный материал и ключи для методики SCS

Вопросы для опросника:

1. Я получаю признание за свой вклад в работу.
2. Я оцениваю свою работу как значимую.
3. Я правильно выбираю свой карьерный путь.
4. Я осваиваю новые навыки, чтобы работать лучше.
5. Я всегда стремлюсь делать свою работу максимально качественно.
6. Коллеги учитывают мои советы при принятии важных решений.
7. Я могу проводить с друзьями и семьей столько времени, сколько захочу.
8. Моя профессия кажется мне весьма интересной.
9. Моя работа изменяет мир к лучшему.
10. Я думаю, что моя работа соответствует моим личным потребностям и предпочтениям.
11. Я постоянно совершенствуюсь, развивая свои профессиональные навыки.
12. Я доволен своей карьерой
13. Коллеги отмечают мою работу как высококачественную.
14. Принимаемые мной решения влияют на мою команду или организацию.
15. Я могу быть хорошим сотрудником и сохранять при этом качественные внерабочие отношения.
16. Коллеги отмечают меня как хорошего сотрудника.
17. Я горжусь качеством проделанной мной работы.
18. Моя работа приносит пользу обществу.
19. Моя организация учитывает моё мнение по важным вопросам.
20. Я чувствую, что несу ответственность за свою карьеру.
21. У меня есть возможность вести полноценную жизнь вне работы.
22. Я слежу за изменениями в моей профессиональной сфере.
23. Я с энтузиазмом смотрю в своё карьерное будущее.
24. Мои руководители говорят мне, что я хорошо работаю.

Ключ

Признание: 1, 16, 24

Качественная работа: 5, 13, 17

Значимая работа: 2, 9, 18

Влияние: 6, 14, 19

Подлинность: 3, 10, 20

Личная жизнь: 7, 15, 21

Рост и развитие: 4, 11, 22

Удовлетворение: 8, 12, 23

Приложение Г

Таблицы расчетов корреляции Тау-в Кендалла

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

		Ценностная вовлеченнос ть в проф. сообщество	Коммуникати вная вовлеченнос ть в проф. сообщество	Личностная вовлеченнос ть в проф. сообщество	Оценка проф.роста	Совпадение обр.ситуации обр.стилю	Положение проф. компетентно сти в иерархии ценностей	Субъективна я оценка проф.роста
N		126	126	126	126	126	126	126
Параметры нормального распределения ^{a,b}	Среднее	9,41	5,54	10,57	3,84	2,13	1,90	4,16
	Среднекв.отклонение	5,630	7,712	6,447	8,379	,848	,662	,967
Наибольшие экстремальные расхождения	Абсолютная	,106	,065	,100	,159	,234	,287	,252
	Положительные	,061	,065	,053	,159	,179	,268	,192
	Отрицательные	-,106	-,055	-,100	-,127	-,234	-,287	-,252
Статистика критерия		,106	,065	,100	,159	,234	,287	,252
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)		,001 ^c	,200 ^{c,d}	,004 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

Приложение Д

Таблицы расчета Н-критерия Крускала и критерия Манна— Уитни

Ранги		N	Средний ранг
Оценка проф.роста	Начинающий	62	72,21
	Средний	40	61,00
	Опытный	24	45,17
	Всего	126	

Ранги		N	Средний ранг
Оценка проф.роста	Начинающий	22	76,05
	Средний	54	63,39
	Опытный	50	58,10
	Всего	126	

Статистические критерии ^{а,б}	
	Оценка проф.роста
Хи-квадрат	9,804
ст. св.	2
Асимптотическая значимость	,007

- а. Критерий Краскела-Уоллиса
б. Группирующая переменная: Стаж работы в IT

Статистические критерии ^{а,б}	
	Оценка проф.роста
Хи-квадрат	3,706
ст. св.	2
Асимптотическая значимость	,157

- а. Критерий Краскела-Уоллиса
б. Группирующая переменная: Общий стаж работы

Критерий Манна-Уитни

Ранги				
	Пол	N	Средний ранг	Сумма рангов
Субъективная оценка проф.роста	Ж	64	68,59	4390,00
	М	62	58,24	3611,00
	Всего	126		
Оценка проф.роста	Ж	64	71,53	4578,00
	М	62	55,21	3423,00
	Всего	126		

Статистические критерии ^а		
	Субъективная оценка проф.роста	Оценка проф.роста
U Манна-Уитни	1658,000	1470,000
W Вилкоксона	3611,000	3423,000
Z	-1,713	-2,513
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,087	,012

- а. Группирующая переменная: Пол

Введите текст:

...или загрузите файл:

Файл не выбран...

Выбрать файл...

Укажите год публикации:

2022 ▼

Выберите коллекции

Все

Рефераты

Авторефераты

Иностранные конференции

PubMed

Википедия

Российские конференции

Иностранные журналы

Российские журналы

Энциклопедии

Англоязычная википедия

Анализировать

Проверить по расширенному списку коллекций системы Руконтекст (<http://text.rucont.ru/like>)

Обработан файл:

06.06_Магистерская Гердт.docx.

Год публикации: 2022.

Оценка оригинальности документа - 100.0%

Процент условно корректных заимствований - 0.0%

Процент некорректных заимствований - 0.0%

Просмотр заимствований в документе

Время выполнения: 37 с.

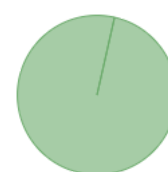
Заимствования отсутствуют

[Общеизвестные фрагменты](#)

[Значимые оригинальные фрагменты](#)

[Библиографические ссылки](#)

[Искать в Интернете](#)



100.00%

[Дополнительно](#)