

УДК 159.9

РЕФЛЕКСИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ОСВОЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

А.В. Тараканов^а, И.В. Архипова^б, М.В. Ляшенко^с,
О.А. Дураченко^б, Т.Э. Сизикова^б

^а Новосибирский государственный технический университет, 630073, Россия, Новосибирск, пр. К. Маркса, 20

^б Новосибирский государственный педагогический университет, 630126, Россия, Новосибирск, ул. Вилуйская, 28

^с Сибирский государственный университет путей сообщения, 630049, Россия, Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, д. 191

Статья посвящена проблеме рефлексивной готовности к освоению профессиональных компетенций. Показано, что критерием такой готовности является степень соответствия (слияния) интенциональности рефлексии и общекультурных компетенций, когда процесс интериоризации общекультурных компетенций еще не завершен, но определенные направленности рефлексии уже сформированы. Для сбора данных применен Опросник «Фокус рефлексии» (ОФР) Т.Э. Сизиковой. Было исследовано шесть групп профессиональных профилей: педагогический, психологический, военный, менеджерский, экономический, технический. Получены значимые достоверные различия между группами, свидетельствующие о взаимном отражении направленностей рефлексии и общекультурных компетенций, активности механизма «рефлексия–мотив–воля». Даются рекомендации по развитию рефлексии на начальных этапах профессионального обучения в вузе, акцентирующие внимание на важности общекультурных компетенций в соответствии с механизмом «рефлексия–мотив–воля».

Ключевые слова: рефлексия; профессиональная рефлексия; рефлексивная готовность; рефлексивная профессиональная готовность; общекультурные компетенции; профессиональные компетенции; механизм «рефлексия–мотив–воля»; профили рефлексии профессиональной направленности.

Введение

На современном этапе развития общества к профессионализму специалиста предъявляются высокие требования. Современный специалист – это личность, способная анализировать, корректировать, варьировать и совершенствовать свою профессиональную деятельность. По нашему мнению, необходимым условием этого совершенствования является профессиональная рефлексия. Под профессиональной рефлексией большинством психологов понимается соотнесение субъектом возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная (избираемая) профессия, в том числе – с существующими о ней представлениями. Профессиональная рефлексия является основой для профессиональной готовности, под которой мы понимаем

ценностно-смысловое и мотивационно-волевое ядро в деятельности, направленной на освоение профессиональных знаний, умений и навыков, а также профессиональное самосовершенствование. Между профессиональной рефлексией и профессиональной готовностью существуют взаимопределяющие отношения: профессиональная готовность формируется на основе профессиональной рефлексии, и профессиональная готовность, в свою очередь, является формой активности профессиональной рефлексии. Исследованиями рефлексии в профессиональной деятельности занимались такие психологи, как Л.Б. Шнейдер [1], В. Спиваковский [2] и др. В современных зарубежных исследованиях также рассматривается профессиональная рефлексия, с помощью нее предлагается выделять в профессиональной деятельности соответствия целей, задач, процессов, методов и тому подобного между участниками деятельности и обучать именно такой рефлексии в ходе профессионального обучения в учебном заведении [3–5].

Распространенное в западной европейской психологии понятие «идентичность» [6] нашло свое воплощение в российском представлении о личности и ее профессиональной деятельности.

Л.Б. Шнейдер [1] введено различие понятий профессиональной идентичности и профессиональной самоидентичности, в становлении последней ведущая роль отводится соотносению образа «Я» и представлений о профессии, что близко к нашему пониманию действия рефлексии. Профидентичность, по мнению Л.Б. Шнейдер, соответствует уровню внутренней активности, т.е. проявляется в личностной значимости профессиональной активности для человека, а профпригодность и профессиональная готовность соответствуют формам проявления активности, при этом профпригодность является низшей формой активности, так как для ее определения требуется выявление ситуативно обусловленных профессионально-дифференцирующих признаков, а профготовность является высшей формой активности, так как для ее определения требуется выявление сознательно обеспеченных профессионально-дифференцирующих признаков. В таком динамическом понимании профготовности нами видится проявление действия механизма «рефлексия–мотив–воля», что в смысле высшей формы активности соотносится в данном аспекте с нашим представлением о рефлексивной готовности освоения профессии.

Еще в работах неклассического периода развития психологии В.Г. Асеева [7], И.К. Кряжевой [8], К.М. Гуревича [9], М.П. Будякиной, А.А. Русалиновой [10], Е.А. Климова [11] и других ученых исследовались уровни профессиональной готовности человека к какому-либо труду. В них было обосновано, что профессиональная готовность определяется критериями удовлетворенности трудом и взаимоотношениями в коллективе, успешностью в овладении профессией или успешностью в работе как психофизиологической ценой труда. В качестве признаков готовности человека к профессиональной деятельности они выделили степень сформированности у субъекта основных психических регуляторов деятельности: образа объекта (субъективный образ профессии); образа субъекта (образ «Я»–самосознание);

образа субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений (профессиональное самосознание). Е.М. Иванова считает, что изучение названных признаков должно осуществляться по показателям: знания; мера их осознания в социальном и личностном смысле; возможность применения при решении профессиональных задач; уровень профессионального самосознания; функциональное состояние [12].

В профессиональной готовности мы выделяем ее разновидность – готовность занимать рефлексивную профессиональную позицию, т.е. позицию, в которой субъект самопонимает себя (свои внутренние состояния, отношение, желания и пр.) в процессе профессиональной деятельности, самоопределяет себя по отношению к разным процессам и действиям в профессиональной деятельности и самооценивает себя по выработанным на основе интериоризации требованиям, предъявляемым регламентом деятельности. Данная позиция отличается от рефлексии профессиональной позиции, о которой В.Е. Спиваковский пишет: «Рефлексия профессиональной позиции – это внутренняя предметная деятельность, направленная на осуществление адекватного самопознания (а как следствие – самоконтроля, саморазвития) личности, предметным содержанием которой являются особенности профессиональной позиции конкретного индивида, а результатом – своеобразный “слепок” профессиональной позиции, являющийся частью “Я-концепции” последнего. Кроме того, рефлексия понимается еще и как некое неспецифичное для конкретных профессиональных и других средовых областей социальное умение продуктивно выполнять только что описанную деятельность» [2. С. 16].

Таким образом, в рамках профессиональной психологии выделены понятия «профессиональная рефлексия», «профессиональная готовность» и «профессиональная позиция», относящиеся как к процессу профессионального обучения, так и к процессу осуществления профессиональной деятельности.

Понятия «профессиональная ориентация», «профессиональное самоопределение», «профессиональный выбор» описывают процесс, осуществляющийся до начала профессионального обучения. Мы поддерживаем взгляды психологов, считающих, что профессиональное ориентирование, профессиональное самоопределение и профессиональный выбор являются необходимыми условиями формирования внешней формы активности становления и развития профессиональной готовности и как внутренней формы активности в состоянии рефлексивной готовности, т.е. такой готовности, которая осознанно развивается субъектом в созданных для этого внешних условиях; это внутренняя смысловая и аналитическая, самодетерминирующая и саморазвивающая работа субъекта в стремлении овладеть профессией.

Рефлексивная профессиональная готовность, по нашему мнению, может рассматриваться в широком смысле, охватывая время субъекта от первых интересов к профессии в детском возрасте и до завершения интереса к профессиональной деятельности в зрелом возрасте. Главными являются

факторы интереса и эмоционально-волевой активности, направленной на познание или осуществление профессиональной деятельности. В узком же смысле профессиональная готовность относится к осуществлению профессиональной деятельности.

Мы выделяем рефлексивную готовность к овладению профессией в процессе обучения как промежуточную составляющую, когда рефлексия профессионального выбора завершена, а рефлексия профессиональной деятельности еще не имеет под собой достаточных оснований. Такая рефлексивная готовность основана на общекультурных компетенциях профессии, позволяющих осваивать профессиональные компетенции в процессе обучения. От развитости данной готовности зависит успешность овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками и устойчивость профессиональной идентичности субъекта. Рефлексивная готовность, основанная на общекультурных компетенциях, дает профессиональные идентификации как результат временного занятия профессиональных позиций в процессе обучения, возможно, в игровом и практическом вариантах, как результат рефлексии таких профессиональных позиций, как результат отражения в образе «Я» образа профессии. Такие идентификации, их частота и устойчивость приводят в конечном итоге к профессиональной идентичности как устойчивому образованию в концепции личности в процессе осуществления производственной, профессиональной деятельности.

Таким образом, рефлексивная готовность к освоению общекультурных компетенций профессии является важным звеном в цепи процессов, связанных с профессиональной деятельностью.

Проблема современного состояния профессионального образования состоит в том, что, с одной стороны, рыночная экономика заинтересована в конкурентоспособных высококвалифицированных кадрах, имеющих устойчивую мотивацию на развитие личностного потенциала и повышение эффективности своего труда, с другой стороны, период начального профессионального обучения в вузе весьма слабо обеспечивает формирование данной мотивации, что влечет за собой неустойчивость интереса к профессии на последующих этапах обучения. На формирование устойчивости мотивации влияет рефлексия, именно с помощью нее осуществляется поддержка мотивации, направленной на профессиональное развитие в юношеском возрасте.

Цель статьи – раскрыть особенности рефлексивной готовности к освоению профессии. Рефлексивная готовность есть отражение в рефлексии основных общекультурных компетенций профессионального направления, сопряженное с развитостью механизма «рефлексия–мотив–воля», который обеспечивает и поддерживает состояние готовности к профессионально-личностному развитию.

Методы исследования. Аналитическим путем устанавливалась степень слитности общепрофессиональных компетенций и направленностей рефлексии. Общепрофессиональные компетенции разных профессий выделялись на основании ФГОС ВО. Направленности рефлексии и механизм

«рефлексия–мотив–воля» диагностировались методом тестирования при помощи Опросника «Фокус рефлексии» (Т.Э. Сизиковой) [13]. Представленность образа профессии в культуре обосновывалась историческим временем ее существования, потребностью в этой профессии, ее новизной и престижностью, более высокими доходами из-за специальных знаний для ее выполнения, что накладывает отпечаток как на поколения, так и на влияние современных тенденций востребованности профессии.

Результаты, полученные на основании проведенного экспериментального исследования рефлексии студентов на этапе начального профессионального образования (1-й и 2-й курсы вузовского обучения), свидетельствуют о том, что рефлексия обладает следующими особенностями.

1. Чем более ярко выражена слитность общекультурных компетенций профессии и направленностей рефлексии, тем выше результаты по шкале «механизм “рефлексия–мотив–воля”», диагностируемые по Опроснику «Фокус рефлексии». И наоборот, чем слабее отражение общекультурных профессиональных компетенций в направленностях рефлексии, тем слабее работа механизма «рефлексия–мотив–воля».

2. Чем более четко представлен в культуре образ профессии, тем плотнее слитность общекультурных компетенций профессии и направленностей рефлексии, другими словами, тем прозрачнее представлены в рефлексии общекультурные компетенции профессии, степень их развитости. Еще в начале века Л.Б. Шнейдер указывала [1], что в качестве обобщенной детерминанты становления профессиональной идентичности можно назвать информационно насыщенную окружающую среду, из которой вычерпываются представления об объекте и субъекте труда, его целях и задачах, способах получения образования или приобретения необходимых навыков, требованиях профессии к человеку и пр.

3. В рефлексивной готовности, основанной на общекультурных компетенциях, имеются несформированные основания профессиональных компетенций, что подтверждается наличием в экспериментальных группах разной профессиональной направленности значимых различий не только в отражении общекультурных компетенций в рефлексии.

Теоретические положения

Мы вводим понятие рефлексивной готовности к освоению профессиональных компетенций. Данная рефлексивная готовность складывается из отражения в рефлексии общекультурных компетенций и работы механизма «рефлексия–мотив–воля». Для освоения профессиональных компетенций необходима развитость общекультурных компетенций и их представленность в рефлексии. Такая рефлексия формирует мотивацию на освоение профессиональных навыков. Рефлексия и мотивация активизируют волю, необходимую для преодоления трудностей, возникающих в профессиональном обучении. Данная готовность имеет свои предпосылки в профессиональном ориентировании и выборе профессии, полностью формируется

на первых курсах профессионального обучения и получает свою реализацию в освоении профессиональных компетенций на завершающих курсах профессионального обучения.

Общекультурные компетенции являются необходимыми для освоения профессиональных компетенций; А.В. Глебов пишет, что «общекультурные (в некоторых источниках – базовые) компетенции не являются профессионально обусловленными, ими должны обладать все специалисты независимо от сферы их деятельности. Они дают возможность выпускникам вуза более успешно реализовать себя в различных сферах деятельности, в том числе не связанных с полученной в вузе квалификацией. В целом общекультурные компетенции ориентированы на формирование способностей к логическому, упорядоченному мышлению и работе с информацией – к ее получению и систематизации. Общекультурные компетенции в составе базовых компетенций выступают некой первообразной и фундаментальной составляющей для таких образований, как профессиональная готовность и компетентность, профессионализм, мастерство, индивидуальное творчество и др. Общекультурные компетенции в отличие от других компетенций носят более устойчивый и неугасаемый характер» [14].

В перечисленных общекультурных компетенциях основную роль играет мышление, но мотивационно-волевую функцию, необходимую для освоения профессии, выполняет рефлексия. Рефлексивные общекультурные компетенции обширно представлены в виде социорефлексии в ФГОС ВО только по профессии педагог, для других гуманитарных профессий рефлексия встречается опосредованно в виде формулировок, что специалист должен «осуществлять саморазвитие», «выделять и критически относиться к собственным достоинствам и недостаткам». В технических специальностях акцент ставится на эрудиции, владении знаниями, и не упоминается в каком-либо виде о профессионально-личностном саморазвитии как общекультурной компетенции специалиста. Следовательно, в большинстве направлений и специальностей рефлексивные общекультурные компетенции, обеспечивающие профессионально-личностный рост, обучающиеся должны осваивать самостоятельно, чтобы быть востребованными высококвалифицированными и конкурентоспособными специалистами.

Ресурсом самостоятельного освоения компетенций является сформировавшийся в онтогенезе фокус рефлексии. Данный фокус рефлексии выступает основой выбора профессии, он же является базовым для формирования готовности освоения профессиональных компетенций.

При этом истоки профессиональной рефлексии могут корениться в профессиональном самосознании личности. Еще Е.А. Климов [11] указывал, что развитие профессионального самосознания является одним из центральных моментов в становлении профессионала. В.В. Столин [15] отмечал, что основной единицей профессионального самосознания можно считать так называемый «конфликтный личностный смысл», понимаемый как осознаваемое человеком столкновение отношений субъекта, мотивов и иных элементов в структуре его деятельности. Без сомнения, понимание

В.В. Столиным механизма осуществления конфликтного личностного смысла сближает его с пониманием рефлексии.

М.М. Кашапов [16], рассуждая о показателях сформированности творческого мышления профессионала как одной из важнейших составляющих профессионализма, говорит о том, что знание признаков как творческого мышления, так и рефлексии могут понадобиться ему в процессе самоанализа.

Для анализа рефлексивной готовности к освоению профессиональных компетенций нами были выбраны профессии педагогической, психологической, экономической, менеджерской, технической, военной направленности. Выбор данных профилей основывался на двух положениях.

1. Утвердившееся с 1960-х гг. представление о кардинальных различиях гуманитарной и технической направленностей профессий в настоящее время претерпело изменения, и главной тенденцией современного образования является необходимость изучения технических наук в гуманитарном профиле, а в технических науках – изучение дисциплин гуманитарного профиля. Каждый специалист-гуманитарий обязан знать основы информатики и уверенно пользоваться компьютером и другими средствами коммуникации, профессионал-гуманитарий для успешного карьерного роста должен владеть базовыми знаниями в области информационных технологий. В свою очередь, технический специалист должен обладать широким историческим и философским взглядом, позволяющим ему ориентироваться в современных достижениях и строить прогнозы востребованности тех или иных изобретений и технических продуктов. «Политика государства, направленная на интеграцию России в европейское образовательное пространство, на повышение качества профессионального образования, в том числе и инженерно-технического, приводит к осознанию необходимости формирования гуманитарной направленности личности студентов технических специальностей с целью самопознания, развития рефлексии, осознанности и максимального использования ресурсов личности в профессиональной деятельности» [17. С. 1801], – писала в своей работе О.В. Лазорак. Интеграция гуманитарного и технического направлений современных профессий находит свое отражение в общекультурных и профессиональных компетенциях.

2. Общекультурные компетенции человеко-ориентированных и технико-ориентированных профессий разные. В первых акцент ставится на понимании и принятии позиции Другого, а во вторых – на общефилософском понимании своей профессии и перспектив развития общества. Общими являются необходимость саморазвития, профессионального самосовершенствования и понимание закономерностей развития общества.

Исходя из данных положений, мы предположили, что на начальных этапах профессионального обучения значимых различий в рефлексии между гуманитарным и техническим профилями профессий по большинству направленностей рефлексии быть не должно при условии общности общекультурных компетенций. Различия коснутся только направленности

рефлексии на Другого и на «Я». Результаты эксперимента показали обратное. Тем самым было выявлено, что большинство значимых различий между группами обусловлено преломлением сквозь общекультурные компетенции профессиональных особенностей, которые сформировались в предыдущий период, связанный с получением общего среднего образования. Таким образом, было определено, что для успешного овладения профессиональными компетенциями необходимо обращать внимание на то, что осело в рефлексии до начала данного процесса, как представления о профессии отражаются при освоении общекультурных компетенций. Именно общекультурные компетенции, оседающие в рефлексии, должны задать ценностно-смысловую и мотивационно-волевую направленности в овладении профессиональными компетенциями. Поэтому период рефлексивной готовности к освоению профессии, основанный на общекультурных компетенциях и активности механизма «рефлексия–мотив–воля», является важным. Слитность фокуса рефлексии и общекультурных компетенций не является результатом формирования, она есть результат интериоризации и экстеориоризации, осуществляющихся в определенных, управляемых в организации образовательного процесса условиях.

Экспериментальное исследование

В эксперименте приняли участие 533 человека в возрасте от 18 до 20 лет, обучающиеся на 1–2-м курсах по направлениям: психология (85 чел.), педагогика (64 чел.), экономика (102 чел.), менеджмент (75 чел.), военный офицер (122 чел.), информационные технологии (85 чел.). Для проведения исследования статистически значимых различий между двумя и более группами считается достаточной выборка объемом 63 человека для одной группы. При таком объеме можно получить необходимый уровень значимости (0,05) и мощность критерия (0,80) [18].

Исследование различий в фокусе рефлексии проводилось с помощью психодиагностического метода «Опросник “Фокус рефлексии”» (Т.Э. Сизиковой), состоящего из 14 шкал: 12 шкал соответствуют направленностям рефлексии («направленность рефлексии на фрагментарность», «направленность рефлексии на нормативность», «направленность рефлексии на системность», «направленность рефлексии на целостность», «рефлексия рефлексии», «прогрессивная направленность», «регрессивная направленность», «Я-направленность», «направленность на Другого», «направленность на творчество», «направленность на индуктивный способ», «направленность на дедуктивный способ»); шкала «механизм “рефлексия–мотив–воля”»; шкала, определяющая подстройку под социально желаемые нормативы.

Полученные результаты подлежали статистическому анализу сравнения всех шести групп с помощью рангового критерия Крускала–Уоллиса и парного сравнения групп с помощью коэффициента Стьюдента. Каждая группа прошла проверку на соответствие нормальному распределению. Было выявлено соответствие групп «психологи», «техники», «экономисты»

нормальному распределению. В группе «военные» наблюдалась правосторонняя асимметрия по шкале «рефлексия рефлексии» ($A_s = -1,149$ при $A_{kr} = 0,651$). В группе «менеджеры» правосторонняя асимметрия выявлена по четырем шкалам: «направленность на системность» ($A_s = -1,329$), «прогрессивная направленность» ($A_s = -0,935$), «Я-направленность» ($A_s = -0,910$), «направленность на Другого» ($A_s = -0,837$) при $A_{kr} = 0,821$, $\Sigma_{kr} = 2,561$, – и острровершинность эксцесса $\Sigma = 2,839$. В группе «педагоги» правосторонняя асимметрия по двум шкалам: «направленность на системность» ($A_s = -1,078$), «прогрессивная направленность» ($A_s = -1,002$) при $A_{kr} = 0,883$.

На основе рангового критерия Крускала–Уоллиса сравнения шести групп по результатам Опросника «Фокус рефлексии» были выявлены значимые различия во всех группах по тринадцати шкалам опросника; по шкале «направленность рефлексии на творчество» значимых различий не было обнаружено (таблица).

Критерий Крускала–Уоллиса для шести групп

Шкалы	Критерий Крускала–Уоллиса
Направленность на фрагментарность	$H = 18,80127$; $p = ,0021$
Направленность на нормативность	$H = 11,36025$; $p = ,0447$
Направленность на системность	$H = 34,26050$; $p = ,0000$
Направленность на целостность	$H = 25,78698$; $p = ,0001$
Механизм «рефлексия–мотив–воля»	$H = 15,80348$; $p = ,0074$
Рефлексия рефлексии	$H = 28,88913$; $p = ,0000$
Прогрессивная направленность	$H = 25,58467$; $p = ,0001$
Регрессивная направленность	$H = 14,78181$; $p = ,0113$
Я-направленность	$H = 20,13345$; $p = ,0012$
Направленность на Другого	$H = 23,91941$; $p = ,0002$
Направленность на творчество	$H = 8,794014$; $p = ,1176$
Направленность на индуктивный способ	$H = 19,47562$; $p = ,0016$
Направленность на дедуктивный способ	$H = 17,03566$; $p = ,0044$
Ложь	$H = 16,14427$; $p = ,0064$

Для выявления качественных различий между группами мы провели попарное сравнение по критерию Стьюдента.

Профессии психолог-педагог и педагог близки между собой, им характерна работа со взрослыми и детьми с целью оказания психолого-педагогической помощи в получении знаний, развитии общих умений учебной деятельности, личностного развития и формирования конструктивных межличностных отношений. Между группами «психологи» и «педагоги» значимые различия выявлены по двум шкалам: «Я-направленность» ($t = -2,818$, $p = 0,005$) и «направленность на Другого» ($t = -2,409$, $p = 0,017$). В рефлексии студенты педагогического профиля более направлены в рефлексии как на свою личность, так и на Другого. Направленности рефлексии, сформированные в онтогенезе и развиваемые в процессе обучения в вузе на первых курсах, отражают образ профессии и основное содержание общекультурных рефлексивных компетенций, обозначенных в ФГОС ВО

по педагогическому и психологическому профилям. В общекультурные компетенции педагога включена социокультурная рефлексия, предполагающая анализ педагогом собственных поступков и действий, а также понимание действий других участников образовательного процесса. Социокультурная рефлексия является источником саморазвития педагога, помогает разрешать различные затруднения в работе. Открытость к принятию других позиций предполагает, что педагог не считает свою точку зрения единственно правильной и открыт к диалогу с окружающими. Он интересуется мнением других, в случаях достаточной аргументации готов корректировать собственную позицию. Для него также характерны сохранение спокойствия в трудных, эмоционально-напряженных ситуациях и сохранение способности к объективной оценке в ситуации эмоционального конфликта, а также способность находить продуктивные пути разрешения конфликтов.

Мы наблюдаем слияние (отражение) общекультурных профессиональных компетенций и направленностей рефлексии в группе «педагоги». В профиле группы «педагоги» зафиксированы самые высокие значения по шкале «механизм «рефлексия–мотив–воля»» по сравнению со всеми другими группами (рис. 1). На основании этих двух параметров, определяющих введенное нами понятие «рефлексивная готовность», и результатов, им соответствующих, можно сделать вывод, что группе «педагоги» характерна рефлексивная готовность к освоению профессии, которая более выражена по сравнению с другими группами.

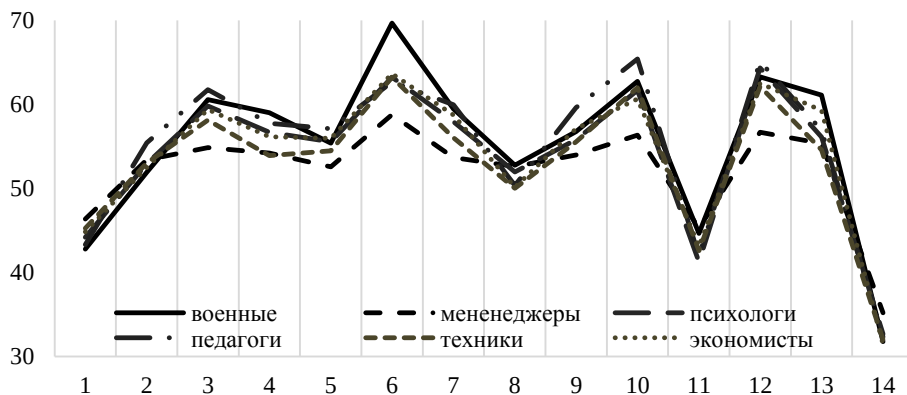


Рис. 1. Профили фокуса рефлексии шести групп.

Шкалы: 1 – фрагментарная; 2 – комплексная; 3 – системная; 4 – целостная; 5 – рефлексия–мотив–воля; 6 – рефлексия рефлексии; 7 – прогрессивная; 8 – регрессивная; 9 – Я-направленность; 10 – направленность на Другого; 11 – творчество; 12 – индукция; 13 – дедукция; 14 – ложь

Для специалиста – психолога образования к рефлексивным общекультурным компетенциям относится способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий. Данная способность относится к средствам профессионально-личностного роста и обеспечивается в рефлексии ее направленностью на себя (шкала «рефлексия рефлексии»),

направленностью на «Я», направленностью на Другого, прогрессивной направленностью и направленностью на системность и целостность. В профиле фокуса рефлексии группы «психологи» более высокие значения имеют шкалы «направленность на Другого», «направленность на индуктивный способ», «рефлексия рефлексии» (см. рис. 1). В целом данный профиль соответствует общекультурной профессиональной компетентности, но над ее более полным отражением в рефлексии необходимо работать на начальных этапах профессионального обучения для формирования рефлексивной готовности освоения профессиональных компетенций. Средние значения по шкале «механизм “рефлексия–мотив–воля”» подтверждают данный вывод.

В группах «психологи» и «экономисты» значимых различий в фокусе рефлексии не выявлено. В ФГОС ВО обозначены рефлексивные компетенции по экономическому направлению и направлению менеджмента. Специалист по экономике должен владеть способностью находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и быть готовым нести за них ответственность, стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, уметь критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков. Данные компетенции также соответствуют психолого-педагогическому виду деятельности.

Мы получили следующие результаты: группы «психологи» и «педагоги» различаются по двум шкалам, группы «психологи» и «экономисты» не имеют значимых различий, а группы «педагоги» и «экономисты» имеют значимые различия по четырем шкалам. Две шкалы соответствуют шкалам, по которым выявлены различия между «педагогами» и «психологами»: «направленность на Другого» и «Я-направленность», – и добавились еще две шкалы: шкала «направленность на нормативность» ($t = 2,689$, $p = 0,007$) и шкала «направленность на системность» ($t = 2,162$, $p = 0,032$). Студенты педагогического профиля в рефлексии более чем группа экономического профиля направлены на соответствие нормам и систематизацию.

Из трех групп – «педагоги», «психологи», «экономисты» – наиболее высокая рефлексивная готовность к освоению профессиональных компетенций проявлена в группе «педагоги». Мы считаем, что на такое положение вещей оказало влияние историческое время существования профессии «педагог» и сопровождение всей жизни ребенка воспитательной и обучающей деятельностью со стороны взрослых. Широта и четкость представленности образа педагога в культуре способствует личностной идентификации с профессией «педагог», а воспитывающее сопровождение детства – принятию, подражанию, интериоризации и субъективации средств педагогической деятельности. Для групп «психологи» и «экономисты» необходимо разрабатывать и осуществлять определенные действия по развитию рефлексивной готовности к освоению профессиональных компетенций.

Различия групп «психологи» и «техники» выявлены по шкале «направленность на целостность» ($t = 2,089$, $p = 0,038$). Психологам более характер-

на направленность на целостное осознание личности, взаимоотношений, выделение смысла и причинно-следственных связей. Для технических профессий данная направленность рефлексии не является обязательной в рамках общепрофессиональных компетенций. Значимые различия выявлены между группами «педагоги» и «техники» по шкалам «направленность на системность» ($t = 3,134$, $p = 0,002$), «направленность на целостность» ($t = 2,559$, $p = 0,011$), «прогрессивная направленность» ($t = 2,878$, $p = 0,004$), «Я-направленность» ($t = 3,068$, $p = 0,002$), «направленность на Другого» ($t = 2,058$, $p = 0,041$) и шкале «механизм рефлексия–мотив–воля» ($t = 2,170$, $p = 0,031$). Значимые различия между группами «техники» и «экономисты» выявлены по шкалам «прогрессивная направленность» ($t = 2,307$, $p = 0,022$) и «направленность на дедуктивный способ» ($t = 2,548$, $p = 0,011$). К общепрофессиональным компетенциям технической направленности относятся осознание социальной значимости своей будущей профессии и обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, стремление к саморазвитию. Показатели различий между группами «педагоги», «психологи», «экономисты», «техники» свидетельствуют о том, что в фокусе рефлексии группы «техники» полностью отражена предъявляемая общекультурная компетенция, что подтверждает и профиль рефлексии данной группы – вершинами являются шкалы «рефлексия рефлексии», «направленность на индуктивный способ», «направленность на Другого».

Выявленные различия фокуса рефлексии подтверждают различия между технической и гуманитарной направленностью профессий. Рефлексивная готовность освоения общекультурных компетенций технической направленности в группе «техники» развита и обусловлена, как и в группе «педагоги», сформированностью профессионального образа в культуре, широтой его культивирования в жизни общества и оперированием техническими средствами с детства, в связи с этим возможностью более ранней личностно-профессиональной идентификации. Но по шкале «механизм “рефлексия–мотив–воля”» у группы «техники» наблюдаются средние значения, что свидетельствует о неполной сформированности рефлексивной готовности к освоению профессиональных компетенций и предполагает необходимость осуществления определенных действий со стороны преподавательского состава для развития данной готовности.

Для курсантов военного вуза наиболее общими рефлексивными компетенциями являются аналитико-конструктивный склад мышления, эмоционально-волевая и стрессовая устойчивость, адаптированность к экстремальным условиям и факторам военной службы, развитая эмпатия и профессионально-личностная рефлексия. П.И. Образцов и Д.В. Дулепов добавляют, что «будущие офицеры должны отвечать повышенным требованиям к развитию личности, ее ценностной и мотивационной системе, уровню интеллектуального и культурно-нравственного становления» [19. С. 196]. Все это не должно противоречить структуре, в которой существует четкая иерархия, каждый человек точно знает, чьи приказы он обязан выполнять и кому сам вправе приказывать (а приказы, как известно, не обсуждаются).

В ней довольно жестко регламентировано большинство сторон жизни и деятельности, существуют уставы, множество различных нормативных документов, имеется строго определенная форма одежды, режим дня и т.п. Хорошие офицеры получаются из тех, кому комфортно в таких условиях.

Условия профессиональной деятельности отпечатываются в рефлексии. Группа «военные» по данным фокуса рефлексии имеет значимые отличия от всех групп по многим шкалам. Значимые различия двух групп – «военные» и «техники» – выявлены по семи шкалам: «направленность на фрагментарность» ($t = -2,924$, $p = 0,003$), «направленность на системность» ($t = 2,588$, $p = 0,010$), «направленность на целостность» ($t = 4,704$, $p = 0,000$), «рефлексия рефлексии» ($t = 3,232$, $p = 0,001$), «прогрессивная направленность» ($t = 2,927$, $p = 0,003$), «регрессивная направленность» ($t = 2,690$, $p = 0,007$), «направленность на дедуктивный способ» ($t = 3,930$, $p = 0,000$). Различия групп «военные» и «педагоги» отмечены по четырем шкалам, равно как и с группами «психологи», «экономисты». Общим различием с этими группами является отличие по шкале «рефлексия рефлексии». Результаты по фокусу рефлексии группы «военные» показывают соответствие особенностей фокуса рефлексии профессиональному образу военного офицера, сложившемуся в культуре. Показатели механизма «рефлексия–мотив–воля» не отличаются значимо от показателей других групп. В целом можно сделать вывод, что группа «военные» менее, чем группа «педагоги», но более, чем группа «техники», подготовлена к освоению профессиональных компетенций. Преподавателям военного вуза необходимо обращать внимание на степень сформированности рефлексивной готовности у студентов первых лет обучения и осуществлять действия по ее развитию.

Особое положение занимает группа «менеджеры». Данная профессия и комплекс специальностей, в нее включенных, характеризуются недавним сроком востребованности на рынке труда, обособлением управленческой деятельности в определенную профессию и должность. Границы образа профессии «менеджер» еще остаются размытыми в представлении и понимании людей. Стремление управлять не охватывает все возможности данной профессии, но оно осознанно или неосознанно становится тенденцией, мотивирующей выбор профессии и влияющей на рефлексию выбирающей и выбравшей данную профессию личности.

Группа «менеджеры» имеет значимые различия по всем шкалам Опросника «Фокус рефлексии» со всеми группами по той или иной шкале. Только по трем шкалам – «направленность на нормативность», «регрессивная направленность» и «направленность на творчество» – группа «менеджеры» не имеет значимых различий с группой «военные», по пяти шкалам – «направленность на фрагментарность», «направленность на нормативность», «направленность на целостность», «направленность на творчество», «направленность на дедуктивный способ» – с группой «экономисты» и по пяти шкалам с группой «педагоги»: шкалы «направленность на нормативность», «рефлексия рефлексии», «регрессивная направленность», «направленность на творчество» и «направленность на дедуктивный спо-

соб». Таким образом, профиль фокуса рефлексии группы «менеджеры» отличается от других профилей по большинству шкал. В силу значимых различий группы «менеджеры» по шкале «механизм “рефлексия–мотив–воля”» с группой «педагоги» ($t = -3,466$, $p = 0,000$), группой «экономисты» ($t = -2,987$, $p = 0,003$), группой «военные» ($t = -2,705$, $p = 0,007$) можно утверждать, что рефлексивная готовность к освоению профессиональных компетенций у группы «менеджеры» не сформирована.

Данный вывод подкрепляется тем, что в фокусе рефлексии не выражена слитность направленностей рефлексии с общекультурными компетенциями. Общекультурные компетенции в ФГОС ВО также размыты, широки и, можно сказать, необозримы, как и образ представителя данной профессии, характеризующегося «способностью использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1); способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2); способностью использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности (ОК-3); способностью использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности (ОК-4); способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6); способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-7); способностью использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-8); способностью использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9)» [20].

Результаты диагностики фокуса рефлексии свидетельствуют о слабой слитности направленностей рефлексии и общекультурных компетенций. Профиль фокуса рефлексии (см. рис. 1) почти по всем шкалам имеет средние значения, ниже результатов других групп, особенно по шкалам, обеспечивающим субъективацию обозначенных компетенций: «направленность на Другого», «Я-направленность», «рефлексия рефлексии», «механизм “рефлексия–мотив–воля”», «направленность на системность», «направленность на индуктивный способ», «направленность на дедуктивный способ».

Таким образом, в группе «менеджеры» необходимо обратить пристальное внимание на формирование рефлексивной готовности освоения профессиональных компетенций.

Заключение

Результаты эксперимента показали, что, несмотря на современную интеграцию гуманитарного и технического профилей, в рефлексии на начальных этапах профессионального обучения существуют значимые различия между гуманитарным и техническим профилями по большинству направленностей

стей рефлексии, некоторые из них соответствуют различиям в общекультурных компетенциях. Но большинство значимых различий, по-видимому, сформировалось еще на этапе профессионального самоопределения и обучения в общеобразовательном учреждении. Группы гуманитарного профиля «педагоги» и «психологи» направлены на организацию условий развития Другого: условно, «педагоги» ведут за собой (к норме), а «психологи» следуют так за Другим, чтобы он пришел к условной норме. Группы технической направленности – «техники» и «экономисты» – работают с процессами, обусловленными цифрами, значениями и т.п. Группы промежуточной направленности – «менеджеры» и «военные» – в большей степени характеризуются интеграцией технического и гуманитарного, управлением людьми и процессами. Именно эти особенности нашли отражение в значимых различиях фокуса рефлексии. Мы отнесли данные различия к незавершенному формированию общекультурных профессиональных компетенций, но такое утверждение требует своего научного исследования и выдвигается нами в качестве возможной гипотезы. Полученные экспериментальные результаты ставят больше вопросов, чем дают ответов. Один из вопросов заключается в том, как через рефлексивное преломление в общекультурных компетенциях общекультурных профессиональных компетенций задавать с позиции обучающего активность механизма «рефлексия–мотив–воля» для успешного овладения профессиональными компетенциями. Ответ на данный вопрос ведет к практическим результатам обучающей деятельности, и поиску ответа помогает применение метода «Опросник “Фокус рефлексии”», позволяющего диагностировать то, что осело в рефлексии из общекультурных и общекультурных профессиональных компетенций.

На основании полученных диагностических результатов, с учетом наличия нормального распределения в группах, позволяющего переносить выводы на всю генеральную совокупность, нами сформулированы практические рекомендации для групп разной профессиональной направленности.

Для более успешного обучения в вузе и овладения профессиональными компетенциями в учебном процессе по педагогическому профилю рекомендуется опираться на имеющуюся развитость рефлексивной готовности. По экономическому и психологическому направлению необходимо обратить внимание и оказать помощь в развитии рефлексивной готовности в разделе формирования более четкого общекультурного образа профессий данного профиля. При организации процесса начального профессионального обучения по техническому профилю необходимо обратить внимание на развитие механизма «рефлексия–мотив–воля». Обучение по профессиональному профилю «менеджмент» необходимо строить таким образом, чтобы формировать рефлексивную готовность освоения профессиональных компетенций – создавать условия для интериоризации общекультурных компетенций, влиять на фокус рефлексии и приводить к слитности направленностей фокуса рефлексии с общекультурными компетенциями, влиять на активность механизма «рефлексия–мотив–воля» и проводить профориентационную работу по формированию более четких общекуль-

турных представлений о профессиях данного профиля, о производственной деятельности менеджера.

В целом готовность студентов к освоению профессиональных компетенций базируется на слитности (отражении) ключевых характеристик их рефлексии с общекультурными компетенциями профессии. Факторами, влияющим на формирование данного отражения, являются четкость оформленности образа профессии в культуре и готовность преподавателей и административного состава вуза к формированию рефлексивной готовности освоения профессиональных компетенций у студентов на начальных этапах профессионального обучения.

Литература

1. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. М. : МОСУ, 2001. 233 с.
2. Спиваковский В.Е. Рефлексия профессиональной позиции как фактор успешности управленческой деятельности менеджеров среднего звена : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.05. М., 2011. 30 с.
3. Levett-Jones T.L. Facilitating reflective practice and self-assessment of competence through the use of narratives // Nurse education in practice. 2007. № 7. P. 112–119.
4. Mann K., Gordon J., MacLeod A. Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review // Advances in Health Sciences Education, Theory and Practice. 2009. № 14. P. 595–621.
5. White P., Laxton J., Brooke R. *Reflection: Importance, theory and practice* // ALPS CETL. 2013. URL: http://www.alps-cetl.ac.uk/documents/Reflection_BAA_article_submission.pdf (дата обращения: 27.06.2018).
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М. : Академа, 1996. 118 с.
7. Асеев В.Г. Психология труда. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 2005. 342 с.
8. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптации рабочего производстве // Прикладные проблемы социальной психологии. М., 1983. С. 203–213.
9. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика : избранные труды. СПб. : Питер, 2008. 336 с.
10. Будякина М.П., Русалинова А.А. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации новичков на предприятиях // Социальная психология и социальное планирование. Л. : Ленинград. гос. ун-та, 1973. С. 92–97.
11. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. 223 с.
12. Иванова Е.М. Психологическая системная профессиография, М. : Когито-центр, 2003. 290 с.
13. Сизикова Т.Э. Рефлексивное психологическое консультирование. Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2018. Ч. 3: Практика рефлексивного психологического консультирования. 518 с.
14. Глебов В.А. Сущность профессиональных компетенций курсантов военного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=10035> (дата обращения: 23.06.2018).
15. Столин В.В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та. 1983. 284 с.
16. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. М. : ПЕР СЭ, 2006. 688 с.
17. Лазорак О.В. Гуманитарная направленность в образовании студентов технических специальностей: экзистенциальный аспект // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-8. С. 1801–1805. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32667> (дата обращения: 26.06.2018).

18. Тихов Г.П. Планируем клиническое исследование. Вопрос № 1: Как определить необходимый объем выборки? // Региональная анестезия и лечение острой боли : практикум по анализу клинических данных. 2014. Т. 8, № 3. С. 57–63
19. Образцов П.И., Дулепов Д.В. Формирование общекультурных компетенций у будущих офицеров в условиях организации воспитательной работы военного вуза // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 1 (74). С. 194–199.
20. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата) : приказ Министерства образования и науки РФ от 12.01.2016 № 7.

Поступила в редакцию 26.12.2018 г.; повторно 24.05.2020 г.;
принята 26.05.2020 г.

Тараканов Антон Вениаминович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета.

E-mail: avtar_76@mail.ru

Архипова Ирина Витальевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента Новосибирского государственного педагогического университета.

E-mail: arhipova.irina@mail.ru

Ляшенко Максим Викторович – кандидат экономических наук, доцент кафедры мировой экономики и туризма Сибирского государственного университета путей сообщения.

E-mail: mvol@mail.ru

Дураченко Оксана Алексеевна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

E-mail: reflexia@mail.ru

Сизикова Татьяна Эдуардовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

E-mail: tat@ccru.ru

For citation: Tarakanov, A.V., Arkhipova, I.V., Lyashenko, M.V., Durachenko, O.A., Sizikova, T.E. Reflexive Readiness to Develop Professional Skills. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 76: 105–124. doi: 10.17223/17267080/76/7. In Russian. English Summary

Reflexive Readiness to Develop Professional Skills

A.V. Tarakanov^a, I.V. Arkhipova^b, M.V. Lyashenko^c,
O.A. Durachenko^b, T.E. Sizikova^b

^a Novosibirsk State Technical University, 20, K. Marks Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation

^b Novosibirsk State Pedagogical University (NSPU), 28, Vilyuyskaya St., Novosibirsk, 630126, Russian Federation

^c Siberian Transport University, 191, Dusi Koval'chuk St., Novosibirsk, 630049, Russian Federation

Abstract

The current problem of high education is that, on the one hand, the market economy is interested in competitive highly qualified personnel with a stable motivation for the development of personal potential and increase the efficiency of their work, on the other hand, the

period of initial professional training in the University very weakly provides this motivation. It entails the instability of interest in the profession in subsequent stages of training. The formation of motivation stability is influenced by reflection. Reflection supports motivation, aimed at professional development in adolescence.

The purpose of the article is to reveal the features of reflective readiness for the professional development. Reflective readiness is a projection of soft skills in reflection associated with the development of the "reflection – motive – will" mechanism, providing and maintaining a state of readiness for professional and personal development.

The authors analytically establish the degree of "merging" general professional skills and fields of reflection. General skills of different professions were allocated on the basis of FSES. Reflective directions and the "reflection – motive – will" mechanism were diagnosed with the testing method using the technique of "the Questionnaire of the reflection focus" (Sizikova T. E.). The representation of the image of the profession in culture was justified through the historical time of its existence, the need for this profession, its novelty and prestige, higher incomes due to the special knowledge for its implementation, which affects both generations and the influence of modern trends in the demand for the profession.

The results obtained on the basis of an experimental study of students' reflection at the stage of primary high education (first and second years of university studies), indicate that the reflection has the following features:

1. The more pronounced the unity of soft skills of the profession and the reflective directions, the higher the results on the scale of "reflection – motive – will", diagnosed by the "the Questionnaire of the reflection focus". And the opposite, the weaker the reflection of soft and professional skills in the directions of reflection, the weaker the work of the "reflection – motive – will" mechanism.

2. The more clearly represented in the culture the image of a profession is, the denser is the unity of soft skills and the directions of reflection.

3. In reflexive readiness, based on soft skills, there are unformed grounds for professional skills. The presence of significant differences not only in projection of soft skills in experimental groups of different professional orientation proves it.

Keywords: reflection; professional reflection; reflective readiness; reflective professional readiness; soft skills; professional skills; "reflection – motive – will" mechanism; profiles of professional reflection.

References

1. Schneider, L.B. (2001) *Professional'naya identichnost'* [Professional Identity]. Moscow: MOSU.
2. Spivakovsky, V.E. (2011) *Refleksiya professional'noy pozitsii kak faktor uspekhov upravlencheskoy deyatel'nosti menedzherov srednego zvena* [Reflection of a professional position as a factor in the success of middle managers' activity]. Pedagogy Cand. Diss. Moscow.
3. Levett-Jones, T.L. (2007) Facilitating reflective practice and self-assessment of competence through the use of narratives. *Nurse Education in Practice*. 7. pp. 112–119. DOI: 10.1016/j.nedt.2016.07.005
4. Mann, K., Gordon, J. & MacLeod, A. (2009) Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education, Theory and Practice*. 14. pp. 595–621. DOI: 10.1007/s10459-007-9090-2
5. White, P., Laxton, J. & Brooke, R. (2013) Reflection: Importance, theory and practice. [Online] Available from: http://www.alps-cetl.ac.uk/documents/Reflection_BAA_article_submission.pdf (Accessed: 27th June 2018).
6. Erikson, E. (1996) *Identichnost': yunost' i krizis* [Identity: Youth and Crisis]. Translated from English. Moscow: Akadema.

7. Aseev, V.G. (2005) *Psikhologiya truda* [Psychology of Labor]. Irkutsk: Irkutsk State University.
8. Kryazheva, I.K. (1983) Sotsial'no-psikhologicheskie faktory adaptatsii rabocheho proizvodstve [Socio-psychological factors of adaptation of worker production]. In: Shorokhova, E.V. & Levkovich, V.P. (1983) *Prikladnye problemy sotsial'noy psikhologii* [Applied Problems of Social Psychology]. Moscow: Nauka. pp. 203–213.
9. Gurevich, K.M. (2008) *Differentsial'naya psikhologiya i psikhodiagnostika* [Differential psychology and psychodiagnostics]. St. Petersburg: Piter.
10. Budyakina, M.P. & Rusalina, A.A. (1973) Nekotorye aspekty sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii novichkov na predpriyatiyakh [Some aspects of beginners' socio-psychological adaptation in enterprises]. In: Kuzmina, E.S. & Bodalev, A.A. (eds) *Sotsial'naya psikhologiya i sotsial'noe planirovanie* [Social Psychology and Social Planning]. Leningrad: Leningrad State University. pp. 92–97.
11. Klimov, E.A. (1995) *Obraz mira v raznotipnykh professiyakh* [The image of the world in diverse professions]. Moscow: Moscow State University.
12. Ivanova, E.M. (2003) *Psikhologicheskaya sistemnaya professiografiya* [Psychological Systemic Professionography]. Moscow: Kogito-tsentr.
13. Sizikova, T.E. (2018) *Refleksivnoe psikhologicheskoe konsul'tirovanie* [Reflexive psychological counseling]. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University.
14. Glebov, V.A. (2013) The essence of the cadets professional competences in a military institute. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*. 5. (In Russian). [Online] Available from: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=10035> (Accessed: 23rd June 2018).
15. Stolin, V.V. (1983) *Samosoznanie lichnosti* [Self-identity]. Moscow: Moscow State University.
16. Kashapov, M.M. (2006) *Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya professional* [Psychology of a professional's creative thinking]. Moscow: PER SE.
17. Lazorak, O.V. (2013) Humanitarian orientation in the education of students of technical specialties: existential aspect. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental Research*. 10-8. pp. 1801–1805. [Online] Available from: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32667> (Accessed: 26th June 2018).
18. Tikhov, G.P. (2014) Planning clinical research. Question #1: How to calculate enough sample volume?. *Regionarnaya anesteziya i lechenie ostroy boli – Regional Anesthesia and Acute Pain Management*. 8(3). pp. 57–63. (In Russian).
19. Obraztsov, P.I. & Dulepov, D.V. (2017) Future officers' common cultural competence formation under the conditions of the military high school educational work organization. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific notes of Orel State University*. 1(74). pp. 194–199.
20. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2016) *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.02 Menedzhment (uroven' bakalavriata): prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12.01.2016 № 7*. [On the approval of the federal state educational standard of higher education for 38.03.02 Management (Bachelor's Degree): Order No. 7 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of January 12, 2016].

Received 26.12.2018; Revised 24.05.2020;

Accepted 26.05.2020

Anton V. Tarakanov – Head of The Department of Psychology and Pedagogy of Novosibirsk State Technical University. Cand. Sc. (Psychol.). Docent.

E-mail: avtar_76@mail.ru

Irina V. Arkhipova – Associate Professor, Department of Economics and Management, Novosibirsk State Pedagogical University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: arhipova.irina@mail.ru

Maxsim V. Lyashenko – Associate Professor, Department of World Economy and Tourism, *Siberian Transport University*. Cand. Sc.

E-mail: mvol@mail.ru

Oksana A. Durachenko – Senior Lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: reflexia@mail.ru

Tatyana E. Sizikova – Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: tat@ccru.ru