

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»
Уральский гуманитарный институт
Кафедра общей и социальной психологии

На правах рукописи

Предеина Марина Владимировна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛОГО НА ОСНОВЕ
ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРЬЕРЫ ЛИЧНОСТИ**

5.3.4. Педагогическая психология,
психодиагностика цифровых образовательных сред

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук, доцент,
Жукова Наталья Владимировна

Екатеринбург – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава I. Теоретико-методологические основы исследования условий непрерывного образования и развития карьеры. Понятие субъективной карьеры личности. Концептуальная модель развития субъективной карьеры личности	
1.1. Исследование условий развития непрерывного образования в зарубежных и отечественных источниках	15
1.1.1. Определение понятия «непрерывное образование»	15
1.1.2. Непрерывное образование в зарубежных источниках	18
1.1.3. Непрерывное образование в отечественных источниках	22
1.1.4. Контекст непрерывного образования как условие развития субъективной карьеры личности	33
1.2. Исследования условий развития карьеры в зарубежных и отечественных источниках	37
1.2.1. Определение понятия «субъективная карьера»	37
1.2.2. Исследования субъективной карьеры в зарубежных источниках	39
1.2.3. Исследования субъективной карьеры в отечественных источниках ..	42
1.2.4. Предпосылки взаимосвязи субъективной карьеры и непрерывного образования взрослого в зарубежных и отечественных источниках ...	45
1.2.5. Контекст субъективной карьеры как условие развития субъективной карьеры личности	47
1.3. Теоретические основы развития субъективной карьеры личности	51
1.3.1. Основные понятия развития субъективной карьеры личности	51
1.4. Условия развития субъективной карьеры личности	59
1.4.1. Объективные детерминанты развития субъективной карьеры личности	59
1.4.2. Субъективные детерминанты развития субъективной карьеры личности	60

1.5. Концептуальная модель развития субъективной карьеры личности	69
Выводы по первой главе	71
Глава II. Эмпирическое исследование психологических закономерностей развития взаимосвязи объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности на этапах карьерного развития	
2.1. Организация и методы эмпирического исследования	74
2.2. Описание выборки	77
2.3. Исследование этапов субъективной карьеры личности	81
2.4. Результаты эмпирического исследования развития субъективной карьеры личности	87
2.5. Психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования взрослого	103
Выводы по второй главе	109
Заключение.....	119
Список литературы	125
Приложения.....	150

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Н. В. Ключева, давая определение педагогической психологии, говорит, о том, что предметным полем данной науки является образование. Главной целью образования в современных условиях становится воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к свободному и компетентному определению себя в обществе, культуре, профессии [104, с. 2]. Воспитание личности предполагает создание условий для ее развития в зависимости от возрастных особенностей, а в профессиональном развитии находится в зависимости от субъективной карьеры и непрерывного образования взрослого.

Анализ литературных источников показал, что существуют исследования карьеры и отдельно - непрерывного образования. Назрела необходимость интеграции этих двух направлений исследований, чтобы на основе динамики развития субъективной карьеры личности понять, какие психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования необходимы.

Для анализа литературы и построения концептуальной модели развития субъективной карьеры личности мы выбрали контекстный подход А.А. Вербицкого, в котором контекст рассматривается, как отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение как в целом этой ситуации и ее компонентам. Соответственно, внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешним — отраженные в сознании и психике предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует.

Под субъективной карьерой личности будем понимать единство её внешних и внутренних условий. Внешние условия субъективной карьеры личности — это отражение в сознании личности отношения к непрерывному образованию

(объективные детерминанты), а внутренние условия — отношение к карьере (субъективные детерминанты).

В результате теоретического исследования были описаны условия развития карьеры и непрерывного образования.

Анализом этих условий был обоснован выбор методик для проведения эмпирического исследования. Для диагностики субъективных детерминант — использовался опросник «Шкала отношения к карьере» (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale (Briscoe & Hall, 2006)) в адаптации М. В. Предеиной и «Краткий пятифакторный опросник личности» (TIPI-RU) в адаптации А. С. Сергеевой, Б. А. Кириллова и А. Ф. Джумагуловой. Для диагностики объективных детерминант — опросник «Оценка готовности к непрерывному обучению» (Life Long Learning Inventory, AARP Harris Interactive Inc.) в адаптации Ф. С. Исмагиловой и В. А. Унесихиной.

В нашем исследовании были выявлены взаимосвязи между субъективными и объективными детерминантами субъективной карьеры личности, которые в своем единстве составляют контекст. На каждом этапе карьерного развития существует свой уникальный контекст субъективной карьеры личности, поэтому в дальнейшем для выявления динамики развития субъективной карьеры личности единицей анализа становится контекст.

Этапы карьерного развития были выявлены в результате теоретического анализа. Респондентам предлагалось выбрать по своим субъективным ощущениям этап карьерного развития, на котором они находятся в данный момент своего профессионального пути: начало карьеры, середина карьеры, кризис середины карьеры, выбор карьерного пути, завершение карьеры. Выборка распределилась по этапам карьеры неравномерно.

На основе взаимосвязей объективных и субъективных детерминант были построены корреляционные плеяды, которые составили контексты субъективной карьеры личности на каждом этапе карьеры. Субъективные детерминанты в анализе развития контекстов субъективной карьеры личности — это потребности

в развитии карьеры, объективные детерминанты — ресурсы непрерывного образования.

Анализ этих контекстов позволил выявить психологические закономерности связей между потребностями в развитии субъективной карьеры и ресурсами непрерывного образования, а также обозначить динамику развития субъективной карьеры личности.

На основе анализа динамики развития субъективной карьеры личности были сформулированы психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования взрослого.

Степень научной разработанности темы

Проблемы карьеры в разных аспектах психологии изучали отечественные исследователи И. И. Голованова, Е. И. Головаха, С. Т. Джанерьян, Е. Г. Ефремов, Д. П. Заводчиков, А. В. Каравай, Н. Л. Кирт, И. П. Лотова, С. А. Минюрова, Л. М. Митина, Е. Г. Молл, З. И. Рябикина, В. Б. Рябов, Ю. В. Синягин, Э. Э. Сыманюк, О. А. Тихомандрицкая, А. М. Шевелева и др.

В зарубежном научном сообществе значение связи карьерного развития и непрерывного образования в течение всей жизни исследовалось с 70-х годов прошлого века (Э. Фор (E. Faure), 1972; М. Артур (M. Arthur), 1989; Д. Руссо (D. Rousseau), 1996; С. Салливан (S. Sullivan), 2005; Х. Зиберт (H. Siebert), 2006; Д. Питер (D. Peter), 2007; П. Хейльман (P. Heilman), 2011; Ф. Гёрли (F. Gerli), 2015; Ф. Каракус (F. Karakus), 2015; З. Махдавипур (Z. Mahdaviour), 2020).

В отечественной психологии проблемы непрерывного образования и субъективности карьеры исследуют Н. В. Антонова, Т. Ю. Базаров и А. А. Вербицкий, ставя вопрос формирования понятия «непрерывное образование»; «субъективная карьера» рассматривается в работах А. К. Болотовой, И. В. Грошева, Е. М. Улановой. К построению методологии психологического консультирования обращаются Е. П. Аксенова, А. А. Бодалев и Т. С. Голубева, к связям непрерывного образования и развитие личности - Т. Ю. Базаров, Е. И. Головаха. Связь непрерывного образования и компании рассматривают А. А. Бодалев и А. К. Болотова, непрерывного образования и возраста - Е. П. Аксенова.

Исследователи приходят к выводу, что на выбор карьеры влияют самостоятельность и ценностная ориентация, психологическая и физическая мобильность, осознание идентичности, адаптивность, планирование карьеры.

Обобщив опыт изучения проблемы карьеры и непрерывного образования в психологии и проведя содержательный анализ современной исследовательской литературы, мы смогли установить следующие **противоречия**:

- *социально-психологического уровня*: между современными требованиями к профессиональному и личностному развитию специалиста в современных условиях развития общества и возможностью моделирования непрерывного образования взрослого на основе динамики развития субъективной карьеры личности;

- *научно-теоретического уровня*: между значительным объемом исследований карьеры и неизученностью контекстов субъективной карьеры личности на каждом карьерном этапе;

- *научно-методического уровня*: между необходимостью формирования психолого-педагогических условий моделирования непрерывного образования и отсутствием учета динамики развития субъективной карьеры личности в моделировании непрерывного образования взрослого на каждом карьерном этапе.

Объект исследования — условия развития карьеры личности и непрерывного образования взрослого.

Предмет исследования — исследование психолого-педагогических условий моделирования непрерывного образования взрослого на основе динамики развития субъективной карьеры личности на каждом карьерном этапе.

Цель исследования — теоретическое и эмпирическое обоснование динамики развития субъективной карьеры личности и формулировка психолого-педагогических условий моделирования непрерывного образования взрослого.

Общая гипотеза исследования состоит из предположения, что психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования можно сформулировать исходя из динамики развития контекстов субъективной карьеры личности на каждом карьерном этапе.

Частные гипотезы:

1. Контекст субъективной карьеры личности на каждом этапе развития карьеры образуется из взаимосвязи объективных и субъективных детерминант.
2. Объективные детерминанты отражают ресурсы личности в развитии непрерывного образования, а субъективные детерминанты — её потребности в развитии карьеры; взаимообусловленность потребностей и ресурсов образует контекст субъективной карьеры личности, который на каждом карьерном этапе является единицей анализа.
3. Анализ контекстов динамики развития субъективной карьеры личности на каждом этапе карьеры выявляет тенденции ее развития.
4. Потребности в развитии карьеры и их взаимообусловленность с ресурсами непрерывного образования в контексте динамики развития субъективной карьеры личности позволяют сформулировать психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования взрослого.

Задачи исследования:

1. На основе теоретико-методологического анализа обосновать: условия развития непрерывного образования, условия развития карьеры, этапы карьеры, контексты динамики развития субъективной карьеры личности, построить модель развития субъективной карьеры личности.
2. Провести эмпирическое исследование. Построить корреляционные плеяды и выявить взаимосвязи между объективными и субъективными детерминантами субъективной карьеры личности на каждом этапе карьерного развития. Описать контексты субъективной карьеры личности и выявить взаимообусловленность потребностей в развитии карьеры и ресурсов непрерывного образования.
3. Провести анализ контекстов субъективной карьеры личности на каждом карьерном этапе, выявить психологические закономерности и описать тенденции развития.
4. Провести анализ потребностей в развитии субъективной карьеры личности и их взаимообусловленности с ресурсами непрерывного образования на каждом

этапе карьеры; сформулировать психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования взрослого.

Теоретико-методологические основы исследования

Общетеоретические основы: принципы развития (Л. С. Выготский), системности (Б. Ф. Ломов), детерминизма (С. Л. Рубинштейн), деятельности (А. Н. Леонтьев), контекстуализма (А. А. Вербицкий), единства профессионального и личностного развития (А. А. Бодалев), субъектно-деятельностный подход (А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская), концепции личности как субъекта профессиональной деятельности (Э. Ф. Зеер, Н. С. Глуханюк, Э. Э. Сыманюк).

Методологические основы: контекстный подход, рассматривающий исследование психологических явлений с позиции общепсихологической категории «контекст» (А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая, Н. В. Жукова, В. Г. Калашников, О. И. Щербакова и др.).

Для решения поставленных задач была применена совокупность методов исследования, включающая теоретический анализ психологической литературы, методологический прием анализа контекстов, психодиагностические методы. Осуществлена математико-статистическая обработка.

Методология и методы исследования

Теоретические методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, анализ, синтез, обобщение, сравнение, моделирование и проектирование результатов.

Психодиагностические методы: для диагностики коррелятов субъективных условий субъективной карьеры личности применён опросник «Шкала отношения к карьере» (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale (Briscoe & Hall, 2006)) в адаптации Предеиной М. В. и «Краткий пятифакторный опросник личности» (TIPI-RU) в адаптации Сергеевой А. С., Кириллова Б. А., Джумагуловой А. Ф. Для диагностики коррелятов объективных условий использовался опросник «Оценка готовности к непрерывному обучению» (Life

Long Learning Inventory, AARP Harris Interactive Inc.) в адаптации Ф. С. Исмагиловой и В. А. Унесихиной.

Методы математической статистики: критерий Колмогорова-Смирнова, коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена, метод корреляционных плеяд. Статистическая обработка данных была произведена с помощью компьютерного статистического пакета STATISTICA 10.0.

Этапы исследования

Исследование проводилось в период с 2021 по 2024 гг.

На первом этапе (2021 — 2022) был проведен теоретический анализ психологической литературы по проблеме исследования и определены теоретические подходы и концепции исследования. Осуществлён теоретический анализ субъективной карьеры и непрерывного образования взрослого, описаны объективные и субъективные детерминанты субъективной карьеры личности. На данном этапе также были определены основные методологические характеристики: цель, объект, предмет, гипотеза, задачи исследования.

На втором этапе (2022 — 2023) на основе проведенного теоретического анализа была разработана процедура эмпирического исследования, отобраны релевантные методы и методики, позволяющие провести исследование связи объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности.

На третьем этапе (2023 — 2024) было проведено инструментальное исследование, осуществлена математико-статистическая обработка и интерпретация эмпирических данных, сформулированы выводы исследования. Были выявлены и обоснованы психологические закономерности развития субъективной карьеры личности на каждом этапе карьеры в условиях непрерывного образования взрослого, эмпирически обоснованы контексты динамики развития субъективной карьеры личности и сформулированы психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования взрослого.

Эмпирическая база исследования

В эмпирическом исследовании участвовал 251 человек, возраст участников исследования составил от 18 до 62 лет, средний возраст — 40 лет. Вид выборки определен как простая случайная (рандомная), из выборочной совокупности привлечены добровольцы, соответствующие основным требованиям исследования — работающие специалисты. Выборка состоит из специалистов различных профессий, привлеченных к опросу через профессиональные онлайн-чаты.

Обоснованность и достоверность результатов исследования

Обеспечивается теоретико-методологической аргументированностью положений работы, репрезентативностью выборки, применением адекватных диагностических методик исследования, содержательным анализом эмпирических данных, использованием методов математико-статистической обработки эмпирических данных. При анализе результатов исследований использован метод корреляционных плеяд. Статистическая обработка данных была произведена с помощью компьютерного статистического пакета STATISTICA 10.0. С помощью критерия Колмогорова-Смирнова было выяснено, что выборки отличаются от нормального распределения, поэтому для проведения корреляционного анализа был использован коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена. При анализе численности и силы взаимосвязей учитывались только умеренные связи 0,3–0,5, заметные 0,5–0,7 и сильные 0,7–0,9 при достоверности $p \leq 0,05$.

Научная новизна исследования

заключается в том, что впервые в педагогической психологии поставлен вопрос об исследовании субъективной карьеры личности в связи с непрерывным образованием. Получены новые данные о динамике развития субъективной карьеры личности. Выявлены психологические закономерности изменений взаимосвязей между субъективными и объективными детерминантами на каждом этапе карьерного развития.

Наполнено содержанием понятие «субъективная карьера личности», обоснована и сконструирована концептуальная модель развития субъективной карьеры личности.

Впервые для русскоязычной выборки проведена адаптация методики «Шкала отношения к карьере» (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale (Briscoe & Hall, 2006)).

Теоретическая значимость исследования

Заключается в том, что на основе динамики развития субъективной карьеры личности сформулированы психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования взрослого.

Теоретически и эмпирически обоснованы контексты развития субъективной карьеры личности на каждом этапе карьеры. Описаны психологические закономерности динамики развития данных контекстов на основе взаимообусловленности потребностей в развитии карьеры и ресурсов непрерывного образования.

Наполнено содержанием понятие «субъективная карьера личности».

Практическая значимость исследования

Разработан психологический инструментарий для исследования субъективной карьеры личности.

На основе анализа контекстов развития субъективной карьеры личности на каждом карьерном этапе были сформулированы психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования, которые могут быть использованы в обучении специалистов, занимающихся профессиональным образованием, специалистов по работе с персоналом, HR-менеджеров и руководителей организаций, ответственных за управление человеческими ресурсами в организации, психологов-консультантов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Субъективная карьера личности — это единство её внешних и внутренних условий. Внешние условия субъективной карьеры личности — это отражение в сознании личности отношения к непрерывному образованию (объективные детерминанты), а внутренние условия — отношение к карьере (субъективные детерминанты). На каждом этапе карьерного развития личности проявляется уникальный контекст взаимосвязи объективных и субъективных детерминант.

2. Контекст субъективной карьеры личности на каждом этапе карьеры является единицей анализа. Субъективные детерминанты в анализе развития контекстов субъективной карьеры личности - это потребности в развитии карьеры. Объективные детерминанты — ресурсы непрерывного образования. Динамика развития субъективной карьеры личности на каждом этапе карьерного развития обусловлена единством потребностей в развитии карьеры и ресурсов непрерывного образования.

3. Тенденции в развитии субъективной карьеры личности проявляются в зависимости от характера взаимообусловленности потребностей в развитии карьеры и ресурсов непрерывного образования. Обозначились две основные тенденции: первая построена на взаимообусловленности потребности в развитии карьеры с ресурсами непрерывного образования, вторая не имеет взаимообусловленности между потребностями в развитии карьеры и ресурсами непрерывного образования.

4. Динамика роста взаимообусловленности потребностей в развитии субъективной карьеры личности с ресурсами непрерывного образования от одного карьерного этапа к другому выявляет тенденции формирования потребностей, которые позволяют сформулировать психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования.

Апробация результатов

Полученные результаты исследования и диссертационная работа в целом обсуждались на заседаниях кафедры общей и социальной психологии УГИ УрФУ. Положения диссертационного исследования обсуждались в рамках участия в научно-практических конференциях: международный форум «Cognitive Neuroscience — 2021» (Екатеринбург, 2021); Всероссийский психологический форум «Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы» (Екатеринбург, 2022); XII Международная научная конференция «Время научного прогресса» (Волгоград, 2023); XXIX международная научная конференция «Информационное пространство современной науки» (Чебоксары, 2023); международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы

общества, науки и образования, экономики и права в контексте глобальных вызовов» (Москва, 2024); международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы общества, науки и образования» (Москва, 2024).

Публикации

По теме исследования опубликовано 10 научных работ, из них 4 статьи в рекомендованных научных журналах, определенных ВАК РФ.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности

По своему содержанию диссертационное исследование соответствует научной специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред, область исследования соответствует: п. 3. «Психологические закономерности развития личности взрослого в условиях непрерывного образования, обучения, послевузовской подготовки и переподготовки» паспорта специальности.

Личное участие автора состоит в проведении теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы по теме исследования, обосновании теоретико-эмпирического замысла исследования, особенностей психологических контекстов субъективной карьеры личности на этапах карьеры; в разработке и проведении эмпирического исследования, направленного на проверку выдвинутых гипотез; в количественной и качественной обработке полученных данных и их интерпретации; в формулировании необходимых обобщений и выводов; подготовке научных публикаций по теме исследования, участии в научных конференциях, оформлении автореферата и текста диссертации.

Структура и объем диссертации

Текст диссертации изложен на 158 с. Он состоит из введения, двух глав, обсуждения полученных результатов, выводов, списка литературы из 239 источников: 154 наименований на русском и 85 — на иностранном языке, 4 приложений; включает 15 таблиц, 2 диаграммы и 7 рисунков.

**ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ УСЛОВИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И
РАЗВИТИЯ КАРЬЕРЫ. ПОНЯТИЕ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРЬЕРЫ
ЛИЧНОСТИ. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ
СУБЪЕКТИВНОЙ КАРЬЕРЫ ЛИЧНОСТИ**

**1.1. Исследование условий развития непрерывного образования в
зарубежных и отечественных источниках**

1.1.1. Определение понятия «непрерывное образование»

В начале XX века была сформирована научная основа для представления о непрерывном образовании: «Идеи о том, что “образование — это жизнь” и “вся жизнь — это обучение, поэтому у образования не может быть конечных точек”, предлагались в работе “Значение образования для взрослых” Э. Линдемана (E. Lindeman), вышедшей в США в 1926 г. Практическое развитие идеи непрерывного образования взрослых было обозначено в 1929 г. в работе “Образование в течение жизни” Б. Йексли (B. Yeaxlee). Им были выделены главные черты образования на протяжении всей жизни. Во-первых, образование взрослых представляется как надстройка, влияющая на всю существующую систему образования, включая школы и вузы. Во-вторых, оно выходит за пределы формального образования, охватывая различные организации, группы населения. В-третьих, оно основано на том, что люди способны к самоорганизации, осознанию ценности продолжения самообразования» [75, с. 21].

Проект непрерывного образования впервые был представлен на форуме ЮНЕСКО (1975 г.) в докладе П. Легранда (P. Legrand) [209]. В России концепция непрерывного образования была принята Государственным комитетом СССР по народному образованию в 1989 году [73]. С тех пор учёными было проведено множество исследований и разработок аспектов непрерывного образования, но

так и не принято единой доктрины и единого определения. В каждом положении определение отражает те стороны, которые встраиваются в контекст исследования автора. Изучение феномена непрерывного образования (lifelong education) или «образования на протяжении всей жизни» (lifelong learning, LLL) имеет сейчас междисциплинарный характер. Достаточно много исследований существует в области политологии, социологии, педагогики, философии, теории менеджмента и других наук. Непрерывное образование может рассматриваться на протяжении всей жизни человека, использовать все возможные формальные, информальные, неформальные методы обучения, и затрагивать все аспекты его жизни, не только профессиональные. Сегодня в зарубежной и отечественной научной литературе есть множество обращений к этому понятию [34, 56, 88, 140, 165, 170, 179 — 180, 203, 223, 232]. Исследователи непрерывного образования отмечают, что единого согласованного универсального определения LLL, которое включало бы в себя как концептуальные, так и операционные компоненты, нет и не может быть. На операционном уровне содержание и морфология LLL варьируются в зависимости от структуры и исторического развития системы высшего образования в каждой отдельно взятой стране. Даже в рамках одного государства значение и содержание данного термина могут меняться с течением времени [205].

Теоретические обоснования концепции с XX века предлагают в своих трудах Р. Дэйв (R. Dave), Дж. Делор (J. Delors), Ф. Кумбс (Ph. Coombs), П. Ленгранд (P. Lengrand). Далее концепция непрерывного образования получает свое развитие в работах таких исследователей, как Дж. Апсс (J. Apss), А. Бассанини (A. Bassanini), Э. Батистети (E. Batisteti), С. Биллетт (S. Billett), Г. Биеста (G. Biesta), У. Брэнди (U. Brandi), М. Кьюперс (M. Kuijpers), Дэвид и Кэтрин Мэтисон, С. Нольда (David & Catherine Matheson, S. Nolda), Л. Пепин (L. Pepin), Дж. Питер (J. Peter), Дж. Полтуржицкий (J. Polturzycki), Х. Зиберт (H. Siebert) и др.

Под обучением на протяжении всей жизни понимаются «все учебные действия, реализуемые на протяжении всей жизни человека, с целью улучшения

его знаний, навыков и компетенций в рамках личной, гражданской, социальной и (или) трудовой занятости» [220]. Предлагается и следующее определение:

«Непрерывное обучение в течение всей жизни (lifelong learning) — постоянный, добровольный и самомотивированный поиск знаний по личным или профессиональным причинам, ключевой фактор конкурентоспособности личности, профессионала и компании в мире. Может принимать форму формального, неформального или самостоятельного обучения. Обучение происходит неизбежно и постоянно. Непрерывное обучение направлено на создание и поддержание позитивного отношения к учёбе с целью как персонального, так и профессионального развития» [223].

Нужно особо отметить, что в России термин «обучение на протяжении всей жизни» (lifelong learning) чаще всего отождествляют с понятием «образование на протяжении всей жизни» (lifelong education). В нашей стране термин “lifelong learning” используется именно в значении непрерывного профессионального образования (общего, профессионального, дополнительного, корпоративного) и пока не получил развития в значении личностного обучения в течение жизни.

Примечательную трактовку российской адаптации термина “lifelong learning” дает Е. В. Игнатович: «Термин lifelong learning (LLL) в своем значении “учение в течение жизни” начал активно использоваться в текстах в 1990-е гг. В русский язык этот термин заимствован формально через аббревиатуру LLL, которая, как правило, используется в текстах без расшифровки. Обычно аббревиатура LLL переводится как “образование в течение жизни”, “обучение в течение жизни”, что соответствует переводу термина lifelong education. Оба варианта перевода не являются точными эквивалентами lifelong learning, т. к. процесс обучения — это процесс взаимодействия учителя и ученика по решению дидактических задач. Таким образом, обучение — это совместная деятельность учителя и ученика, в то время как learning — это процесс учения. Он может проходить в формальной, неформальной, инфоральной форме и не включает деятельность учителя. Вариант перевода LLL как “непрерывного учения”, “учения на протяжении жизни” в русском языке отсутствует» [57].

1.1.2. Непрерывное образование в зарубежных источниках

Структура непрерывного образования западных странах состоит из следующих элементов:

1. Обучение на протяжении всей жизни (lifelong learning) — стратегии по обучению, личностному развитию и самореализации человека на протяжении всей его жизни.
2. Образование взрослых (adult education) — стратегии образования взрослого населения в отличие от молодого поколения.
3. Непрерывное профессиональное образование (continuing vocational education and training) — фактически повышение квалификации внутри профессии.

В зарубежных источниках парадигму «непрерывное обучение на протяжении всей жизни» рассматривают как:

- часть структуры общей образовательной политики государств в решении глобальных образовательных проблем и проблем развития с утверждением соответствующих государственных официальных положений с перечнем мер государственного стимулирования [233];
- обусловленность непрерывного образования прогрессом науки и техники, применением инновационных технологий [221];
- возможность использования компаниями концепции непрерывного образования для поддержания процесса карьерного роста своих сотрудников [95];
- связанную с личным развитием, демократией и потребностями общества [37, 165, 211];
- фактор роста производительности труда [166].

А также:

- обсуждаются вопросы сложной взаимосвязи между мотивацией к обучению и участием в образовании на протяжении всей жизни, готовности взрослых учиться и их сопротивлению [203, 222];

- подчеркивается привилегия общедоступности;
- признается не только государственная, но также частная и индивидуальная ответственность за непрерывное обучение [236];
- поддерживаются частные инвестиции в образование и предоставление услуг помимо базового образования и ограничивается координирующая роль государства.

Говоря о непрерывном образовании, зарубежные исследователи акцентируют внимание на одном аспекте образования — на процессе обучения, оставляя без внимания процесс воспитания. Из этого можно сделать вывод, что понятия «образование» и «обучение» используются как синонимы.

Непрерывное образование изначально воспринималось как процесс реализации личного блага, однако в течение последних нескольких десятилетий фокус изменился: данный вид образования стал рассматриваться как инвестиция в экономическое развитие. С позиции Г. Биеста (G. Viesta), целью непрерывного образования является не «обучение быть», а «обучение быть продуктивным и трудоспособным» [169, с. 169]. Биеста представляет цели непрерывного образования, в которые включены экономическое развитие, прогресс самореализации и социальной инклюзивности, демократическая деятельность. Непрерывное образование полезно для всех вовлеченных сторон.

У. Брэнди (U. Brandi) отмечает в своём исследовании, что потребность в непрерывном образовании оказывает давление не только на отдельных лиц, но и на предприятия, когда их стратегии должны быть привязаны к целям непрерывного образования. Люди также находятся под давлением приобретения новых навыков, поскольку им необходимо оставаться трудоспособными на рынке труда, где возникает много рабочих мест. Стоит отметить, что в настоящее время успех организации связан со способностью человека учиться и обновлять свои навыки. Бинарная картина образования, имеющего преимущества либо для трудоустройства, либо для саморазвития, меняется [173].

Андрагогика – направление образования для взрослых в рамках образования в течение всей жизни, которое успешно введено в образовательные структуры в

Австралии, США, Канаде и Западной Европе. В большинстве европейских вузов имеются либо отделения образования взрослых (Departments of Adult Education, Departments of Continuing Education, Departments of Further Education, etc.), либо факультеты и кафедры андрагогики. В Словении функционирует научно-исследовательский центр андрагогики. Научно разрабатываются и применяются в обучающей практике новые подходы к непрерывному образованию, с использованием новых образовательных технологий: гевтагогика и эвтагогия. Эти подходы направлены на удовлетворение интереса к дистанционному образованию и самостоятельному обучению, они признаны исследователями как помогающие учиться на протяжении всей жизни, а также дают возможность понять возникающие неопределенности между учащимися и педагогами.

Непрерывное образование анализируется зарубежными исследователями в социокультурном контексте. В европейских странах, США, Канаде, Австралии и Японии ведущей является позиция о том, что образование взрослых должно быть направлено на достижение как целей профессионального развития, так и целей, связанных с расширением возможности социализации взрослого человека. Реализация этих подходов в каждой стране может существенно отличаться. К примеру, в Японии непрерывное обучение больше ассоциируется с культурно-спортивной деятельностью и занятиями в свободное время, чем с экономическими вопросами, а в Германии — акцент ставится на задачи, связанные с объединением Германии, наряду с культурным суверенитетом и конкуренцией с другими государствами, задачи разделены по федеральному и региональному уровню. Согласно исследованию межнациональных принципов непрерывного образования М. А. Таппасхановой, «в мире существует нескольких моделей развития системы непрерывного образования. Первая модель, реализуемая в Германии, Франции, Норвегии, Испании и Греции, характеризуется вовлечением в процесс развития системы непрерывного образования национальных университетов, которые становятся в данной системе основными центрами. Вторая модель предполагает развитие системы непрерывного образования через создание сети образовательных центров, которые активно

поддерживаются государственными структурами (Япония, Дания, Финляндия, Швеция, Португалия и Италия). Третья модель, реализуемая в Великобритании, а также в других странах с англосаксонским типом общественно-социальных отношений, характеризуется наличием учреждений, специализирующихся на непрерывном образовании, но государственные структуры самоустраняются от их поддержки, перенося всю ответственность на коммерческий сектор» [130].

Итак, можно обобщить анализ зарубежных исследований по проблеме непрерывного образования и выделить следующие аспекты:

- структура непрерывного образования состоит из следующих элементов: обучение на протяжении всей жизни, образование взрослых, непрерывное профессиональное образование;
- непрерывное образование как часть структуры общей образовательной политики государств в решении глобальных образовательных проблем;
- обусловленность непрерывного образования прогрессом науки и техники, применением инновационных технологий;
- непрерывное образование как поддержание процесса карьерного роста сотрудников компаний;
- связь непрерывного образования с личным развитием;
- взаимосвязь между мотивацией к обучению и участием в образовании на протяжении всей жизни;
- общедоступность непрерывного образования;
- признание индивидуальной ответственности за непрерывное обучение;
- в процессе обучения остается без внимания процесс воспитания;
- целью непрерывного образования является не «обучение быть», а «обучение быть продуктивным и трудоспособным»;
- важна способность человека учиться и обновлять свои навыки;
- бинарная картина образования, имеющего преимущества либо для трудоустройства, либо для саморазвития, меняется;
- появляется интерес к дистанционному образованию и самостоятельному обучению;

- непрерывное образование рассматривается как достижение цели профессионального развития или
- как возможность социализации взрослого человека.

1.1.3. Непрерывное образование в отечественных источниках

Основой положений о непрерывном образовании стали труды А. В. Даринского, А. П. Владиславлева, В. Г. Онушкина, Б. С. Гершунского, Е. И. Огарева, А. А. Вербицкого, Е. В. Балакшиной, М. В. Горняковой, Т. Н. Гущиной, Н. В. Жуковой, Э. Ф. Зеера, Е. В. Игнатович, В. А. Мазилова, Е. С. Ребриловой, Ю. В. Сенько, В. В. Серикова, О. Г. Смоляниновой, Э. Э. Сыманюк, В. В. Юдиной. И. В. Девятковская, О. В. Дедюхина, Я. А. Ильинская, М. О. Кучеревская, Р. М. Марданшина и др. изучают различные современные психолого-педагогические аспекты содержания непрерывного образования.

Еще в 1927 году М.М. Рубинштейн указывал на заблуждение, состоящее в том, что можно создать учебное заведение, которое будет выпускать готовых специалистов, основной целью и задачей которого станет культивировать желание учиться. Понятие «непрерывное образование» ввёл в российскую педагогику А. В. Даринский в 1975 году, определяя его как согласованную и единую систему образования, способствующую гармоничному и разностороннему развитию личности на протяжении всей жизни [36].

В 1989 г. в СССР была утверждена первая «Концепция непрерывного образования», реализации принципов которой не была осуществлена из-за структурных перестроечных событий в нашей стране. В 2014 году была принята «Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года» с утвержденным планом мероприятий, где поставлена задача создания современной системы непрерывного образования. Указано определение непрерывного образования взрослых: «образование на протяжении всей жизни взрослого человека, которое обеспечивается созданием условий для самообразования и всестороннего личностного развития,

совокупностью преемственных, согласованных и разнообразных образовательных программ разных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам реализацию права на образование и представляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации» [74].

Структура непрерывного образования определена следующим образом:

1. Формальное образование — освоение образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.
2. Неформальное образование — обучение (подготовка), в том числе по месту работы, а также просвещение в рамках деятельности общественных и иных социально ориентированных некоммерческих организаций.
3. Информальное образование или самообразование — индивидуальная познавательная деятельность [74].

В этом документе обозначена взаимосвязь элементов структуры и охарактеризованы функции непрерывного образования взрослых: профессиональная, социальная, личностная. В качестве главного признака системы непрерывного образования взрослых названо обеспечение устойчивого и эффективного развития человеческого капитала и социально-экономического развития Российской Федерации в целом.

Содержательный анализ отечественных научных публикаций позволяет нам увидеть, какие проблемы непрерывного образования находятся в поле внимания российских исследователей.

В нашей стране регулярно проводятся мониторинги, психологические и социологические исследования, кросс-региональные анализы развития непрерывного образования взрослого населения, целью которых является оценка динамики участия в непрерывном образовании взрослого населения и соответствующие потенциальные возможности, а также выявление наиболее распространенных направлений формального, неформального образования и самообразования, основных источников финансирования и социально-экономических эффектов участия в непрерывном образовании [16, 90, 99, 120,

137, 144, 146]. В таких исследованиях есть трудности поскольку исследователи до сих пор не выбрали единый показатель для оценки включенности населения в непрерывное образование. Вследствие этого возникают сложности при сравнении оценок включенности населения в процессы непрерывного образования, не говоря уже о непрерывном обучении. Среди мотивов, побуждающих людей к участию в непрерывном образовании, выделяют две группы: профессиональные и личные.

Социологи принимают непрерывное образование как фактор социализации [154], рассматривают его, исходя из гендерного аспекта и заинтересованности в активации своих способностей разных социальных слоев общества [11, 34, 87], а также в контексте амортизации образовательного потенциала и моральной амортизации непрерывного образования человека в связи с возрастом [141].

Государство оказывает поддержку в получении рабочих квалификаций неработающим пенсионерам и безработным, желающим получить низкоквалифицированную работу [46].

Менеджеры по персоналу и коучи используют идеи непрерывного образования как способ повышения эффективности проводимого корпоративного обучения, для поддержания процесса карьерного роста своих сотрудников [89, 106].

Психологи рассматривают непрерывное образование как ресурс для преодоления психологических барьеров профессионального развития [129], для саморазвития и планирования карьеры [32, 88], развития личности и профессионального становления [113], а также в связи с образованием взрослых [24, 31, 48] и психофизиологическими особенностями взрослого человека [50, 62].

Функции социализации взрослого человека при помощи средств образования подразделяют на функции решения актуальных жизненных задач и перспективных жизненных задач. Функции решения актуальных жизненных задач — это адаптация к изменившимся условиям жизни и(или) ситуации профессиональной деятельности, автономизация посредством определения потребностей в саморазвитии и возможностей их удовлетворения. Функции решения перспективных жизненных задач — идентификация эффективных

кризис-интервентных моделей поведения, определение перспективных карьероформирующих стратегий и выработка субъектной позиции в решении жизненных задач [18].

И.Ю. Тарханова даёт оценку современному опыту реализации непрерывного образования и говорит о том, что теория образования взрослых в последние десятилетия совершила прорыв: проведены фундаментальные исследования, разработан научный и терминологический аппарат, определена позиция взрослого обучающегося; с разных позиций рассматриваются потребности в обучении различных категорий взрослого населения [131].

Психологическая основа непрерывного образования, по мнению Н. В. Нижегородцевой, через понятие «учебная деятельность» и «субъект учебной деятельности» даёт анализ критериев сформированности психологической структуры учебной деятельности [100]. При рассмотрении человека как субъекта своего образования, предполагается, что он сам уже обладает достаточным уровнем образованности, под которым понимается уровень деятельностного потенциала, то есть уровень деятельности, который он может реализовать или к которому стремится. Ставка делается на личность, не только умеющую учиться, но и знающую, зачем она учится, способную определить нужный набор курсов, понимающую себя и своё предназначение в жизни. В.В. Юдин делает вывод, что образование в течение всей жизни становится единым и непрерывным процессом образования, реализующимся по общепедагогической технологии субъектно-ориентированного типа [152].

Российские ученые-психологи обозначают круг вопросов, связанных с проблемой непрерывного образования, решения для которых до сих пор не найдены: какое место отводится отдельному человеку в системе непрерывного образования, его самоорганизации, мотивам, личностным смыслам и планам (М.В. Горнякова [33]; Е. Ю. Литвинова, Н. В. Киселева [83])? Исследователи подчёркивают, что на сегодняшний момент в литературе превалирует педагогический подход к рассмотрению данного вопроса, однако его недостаточно, и указывают на необходимость выявить, какие факторы

личностного характера влияют на принятие решения о нужности получения дополнительного образования (Е. И. Сушкова [127]). Также они требуют учета причинно-следственной связи между обучением, развитием и воспитанием при разработке ФГОС (Федеральных государственных образовательных стандартов) (Л. А. Курбатова [80]) и заявляют о необходимости психологического сопровождения в профессиональном развитии и «разработки соответствующих технологий, опирающихся на исследования возможностей процесса регулярного обновления знаний как ресурса противостояния профессиональным деструкциям» (Э. Э. Сыманюк, И. В. Девятковская [128]). И. А. Коршунов в монографии «Век живи — век учись: непрерывное образование в России» заключает: «В целом российская система непрерывного образования взрослых демонстрирует пока весьма неоднородный характер. С одной стороны, сохранив корпоративную приверженность, она остается сильна в формировании узкопрофессиональных знаний и умений их применять в ряде высокотехнологичных отраслей, а с другой — так и не обеспечивает ни конкурентоспособной кадровой поддержки, ни масштабных производственных, ни инвестиционных процессов» [75, с. 288]. Это замечание справедливо для всех видов образования (неформального и информального).

Понятие «образовательная среда» — необходимый концепт в развитии исследований непрерывного образования. Научные работы И. А. Баевой, В. И. Панова, Р. Е. Понаморева, В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, С. В. Тарасова, Т. Н. Щербаковой, В. А. Явина дают развернутое определение данному понятию. Под образовательной средой исследователи понимают психолого-педагогическую реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности ученика [9]. Это системно образованное пространство, в котором реализуется взаимодействие субъектов образовательного процесса с внешней средой, в результате чего раскрываются индивидуальные черты личности обучающегося [109]. В этом контексте образование смещает акцент на процесс воспитания. Особенно актуально сейчас обращение

исследователей к «единому образовательному пространству». Интернет и компьютерные технологии стёрли границы образовательного пространства, оно стало всеобщим, мировым, виртуальным.

Развитие теории и практики непрерывного образования в России невозможно представить без трудов А. А. Вербицкого. Он обосновал создание психологии образования как новой ветви педагогической психологии, отражающей реалии прогрессивной образовательной парадигмы с учетом причинно-следственных связей между обучением, развитием и воспитанием. Идеи непрерывного образования учёный рассматривает через призму теории контекстного образования, автором которой является. В 1989 году А. А. Вербицкий с коллегами выпускает ряд публикаций [22, 59], в которых требует «осмысления сущности непрерывного образования, пересмотра его связей и отношений с другими сферами социальной практики», и заявляет, что «переход к непрерывному образованию не сводится к простой достройке сложившейся образовательной системы какими-либо дополнительными структурами, он требует глубокого преобразования существующих звеньев народного образования» [22, с. 4]. Автор призывает научное сообщество к необходимым исследованиям теории непрерывного образования в России, представляет результаты таких исследований с учетом существующих в стране и за рубежом подходов к пониманию сущности непрерывного образования и определяет первый этап исследований — «разработка концептуально-методологических вопросов, исходя из которых можно осознанно строить стратегию и тактику перехода к непрерывному образованию». В том же году Государственным комитетом СССР по народному образованию была утверждена «Концепция непрерывного образования», в подготовке которой непосредственное участие принимал и А. А. Вербицкий. Приоритетным, отмечалось в Концепции, «должно стать овладение обучающимися фундаментальным ядром знаний, средствами и методами самообразования, умениями учиться. Владая ими, человек может выбирать виды, темпы и сроки обучения, индивидуализировать траекторию своего образования» [73].

В последующие годы А. А. Вербицкий продолжает анализ и разъяснение проблемы реализации идеи непрерывного образования с позиций контекстного обучения. «Речь идет о выстраивании в познавательной деятельности человека пространственно-временного контекста “прошлое — настоящее — будущее”, который призван задавать смысл этой деятельности на любой ступени системы непрерывного образования. В этих условиях обучающийся занимает позицию субъекта образовательной деятельности: действуя в настоящем, он одновременно опирается на усвоенные, еще не устаревшие “прошлые” образцы знания и действия и обращает свою мыслительную, предметно-технологическую и социальную активность к будущему, к возможным ситуациям жизни и профессиональной деятельности. Главная идея непрерывного образования состоит в том, чтобы, рассматривая человека как субъекта познавательной деятельности, развернуть его познавательную деятельность из прошлого через настоящее к будущему – к предстоящим проблемным ситуациям социальной жизни и профессиональной деятельности» [26, с. 49]. Ученый указывает: «Назрела необходимость кардинального поворота от “абстрактного метода школы” к практико-ориентированному типу непрерывного образования на всех его уровнях, но без потери основ его фундаментального теоретического содержания. Это и должно стать сущностью новой образовательной парадигмы, охватывающей всю систему непрерывного образования» [29, с. 86].

Говоря о четырёх наметившихся основных подходах к реализации идеи непрерывного образования А. А. Вербицкий обозначает: а) отождествление его с непрерывным обучением, б) подстройку базовых структур образования (школ, колледжей, вузов) звеньями дополнительного образования, в) реализацию принципа преемственности программ общего и профессионального образования, г) ориентацию на компетентностный подход — подстройку образовательных программ под нужды динамично меняющихся технологий производства. А. А. Вербицкий даёт этим подходам свою аргументированную оценку и отвергает первый подход: «Идея непрерывного образования не может обречь человека на позицию пожизненного “сидения за партой”» [26, с.49]. В соответствии со вторым

подходом появляются структуры дополнительного формального, неформального и информального образования, которые в своей совокупности с базовым и создают систему непрерывного образования. Третий подход представляет собой реализацию естественного требования обеспечить преемственность содержания дошкольного, школьного, вузовского и дополнительного профессионального образования.

А. А. Вербицкий отмечает: «Особым случаем в контексте проблем непрерывного образования является компетентностный подход. Фактически он означает получение знаний “ad hoc” — к данному случаю, а это реальная опасность потери фундаментальности образования. Избежать этой опасности нельзя простым сохранением или увеличением числа учебных часов на фундаментальные дисциплины ради более глубокого усвоения основ той или иной науки; объем часов может даже уменьшиться. Фундаментальное содержание должно отражать основные “реперные точки” науки и усваиваться не как самоцель, а как средство компетентного принятия практических решений» [26, с. 49].

А. А. Вербицкий направляет свой критический взгляд на то, что реализация всех перечисленных подходов к созданию системы непрерывного образования еще не делает процесс общекультурного и профессионального развития человека «образованием через всю жизнь». В этой связи нужно различать понятия «система непрерывного образования» и «процесс непрерывного образования конкретной личности» [23]. Под системой непрерывного образования автор понимает «совокупность образовательных программ разного уровня и направленности вместе с реализующими их образовательными учреждениями и органами управления ими. Такая система обеспечивает возможности общего и профессионального развития личности в организациях формального, неформального и информального образования» [23, с. 11]. Процесс непрерывного образования конкретного человека — это процесс наращивания его личностного, общекультурного и профессионального потенциала на протяжении всей жизни

[Там же]. Данный процесс предполагает наличие у человека ярко выраженной познавательной мотивации.

В качестве единицы результата непрерывного образования учёный предлагает рассматривать компетенцию, «как некий теоретический конструкт, характеризующий общее и профессиональное развитие человека, движущегося по ступеням системы непрерывного образования» [26, с. 50]. Применительно к идее непрерывного образования в качестве инварианта результата деятельности обучающегося А.А. Вербицкий представляет трёхкомпонентную модель компетенции, рассматривая совокупность трех видов опыта: когнитивного (предметного), социального и рефлексивного: «Структура этих видов опыта остается неизменной при движении человека по ступеням системы непрерывного образования, являясь основой формирования и развития общей способности человека находить решения проблем на основе знания, то есть основой компетенции. Когнитивный опыт обеспечивает усвоение, хранение, упорядочение и использование уже имеющейся у человека и поступающей информации о закономерностях окружающей действительности. Социальный опыт обеспечивает продуктивность собственной и совместной деятельности, способность понимать себя и других в образовательной среде, характеризующейся межличностным взаимодействием и диалогическим общением субъектов образования. Рефлексивный опыт обеспечивает способность быть субъектом деятельности и успешно управлять ею «на основе анализа и осознания уже выполненных ранее деятельностей и полученных в них продуктов» [26, с. 52]. Исследователь даёт определение компетенции — это «результат образования, представляющий собой, по сути, систему когнитивного, социального и рефлексивного опыта, обеспечивающую способность человека к познанию и осознанному преобразованию действительности на основе умения устанавливать связь между знанием и ситуациями практического действия и поступка» [27, с. 96]. В своих работах учёный обосновывает необходимость использования инварианта «образовательная компетенция» как познавательного механизма формирования

компетентностных результатов образования начиная со средней школы, и актуальных на последующих уровнях непрерывного образования [25].

А. А. Вербицкий, исследуя проблему непрерывного образования, ведёт речь о понимании принципа непрерывности. Еще в 1986 году в своей публикации [28] он пишет, что по окончании образовательных структур и выдаче соответствующих документов в образовании возникает лишь формально, но она не должна препятствовать непрерывному развитию личности: «Говоря о сущности непрерывного образования, нужно иметь в виду диалектическое единство прерывности и непрерывности. Прерывность характеризует структуру системы непрерывного образования, указывает на дискретность ее пространственно-временного строения, относительную автономию и “конечность” образовательных программ и структур формального, неформального и информального образования. Прерывность звеньев системы непрерывного образования объясняет феномен его конечности для конкретной личности в момент завершения обучения по той или иной образовательной программе» [26, с. 48]. Для заполнения перерывов (т.е. прерывности) А. А. Вербицкий предлагает самообразование, в рамках которого человек сохраняет и развивает познавательную мотивацию и приобретает умение учиться [32].

Контекстный подход к неформальному образованию предполагает, что «знание не может быть абстрактным. Оно может существовать только в контексте отдельного человека, будучи соотнесенным с его прочим опытом, целями и жизненными установками, то есть личность есть значимая составляющая образовательного контекста. Введение знания в личностный контекст достигается за счет выработки собственного отношения к нему» [136, с. 67].

Результаты научных трудов А.А. Вербицкого являются сегодня современной и актуальной методологической опорой для автора настоящей работы, как и для других исследователей в области образования и развития личности.

Контекстное образование А. А. Вербицкого позволяет рассматривать процесс профессионального развития личности в рамках траектории жизненного

и профессионального пути как субъекта, который активно «погружается» одновременно в два контекста образования — внешний и внутренний. Внешний — профессиональный контекст непрерывного образования, а внутренний — личностный, индивидуально-психологический контекст субъективной карьеры.

Таким образом, обобщив проведенный обзор научных источников зарубежных и отечественных авторов, посвященных проблеме непрерывного образования взрослого, были выявлены следующие условия развития непрерывного образования взрослого.

Структура непрерывного образования: обучение на протяжении всей жизни, непрерывное профессиональное, формальное, неформальное и информальное образование.

Социокультурные условия: непрерывное образование является частью структуры общей образовательной политики государств в решении глобальных образовательных проблем, отличается общедоступностью, но в процессе обучения остается без внимания процесс воспитания. Непрерывное образование может выступать как возможность социализации взрослого человека, выполняя функции решения актуальных и перспективных жизненных задач.

Инновации: обусловленность непрерывного образования прогрессом науки и техники, применением инновационных технологий.

Развитие карьеры: непрерывное образование влияет на поддержание процесса карьерного роста сотрудников компаний и связано с личным развитием. Также непрерывное образование может выступать как достижение цели профессионального развития, ресурс для преодоления психологических барьеров профессионального развития, саморазвитие и планирование карьеры, развитие личности и профессиональное становление, а еще быть связанным с образованием взрослых и психофизиологическими особенностями взрослого человека.

Мотивация к образованию: существует взаимосвязь между мотивацией к обучению и участием в образовании на протяжении всей жизни и признанием индивидуальной ответственности за непрерывное обучение. Бинарная картина образования, имеющего преимущества либо для трудоустройства, либо для

саморазвития, меняется. Мотивы, побуждающие к участию в непрерывном образовании, делятся на профессиональные и личные. Пространственно-временной контекст «прошлое-настоящее-будущее» призван задавать смысл познавательной деятельности человека на любой ступени системы непрерывного образования. Сущность непрерывного образования заключается в диалектическом единстве прерывности и непрерывности, а введение знания в личностный контекст достигается за счет выработки собственного отношения к этому знанию.

Саморазвитие: целью непрерывного образования является не «обучение быть», а «обучение быть продуктивным и трудоспособным». Человек обладает способностью учиться и обновлять свои навыки; владея фундаментальным ядром знаний, средствами и методами самообразования, умениями учиться, он может выбирать виды, темпы и сроки обучения, индивидуализировать траекторию своего образования. Процесс непрерывного образования конкретного человека — это процесс наращивания его личностного, общекультурного и профессионального потенциала на протяжении всей жизни.

Формы обучения: наряду с традиционными формами обучения в современных условиях активно используются взрослыми дистанционные формы обучения и самостоятельное обучение.

Функции непрерывного образования взрослого: профессиональная, социальная, личностная.

1.1.4. Контекст непрерывного образования как условие развития субъективной карьеры личности

На основе анализа научных источников можно выделить несколько факторов для оценки перспектив вовлеченности в собственное непрерывное образование взрослого.

Первый подход подразумевает, что ключевым фактором высокой мотивации к профессиональному росту являются ценностно-смысловые ориентации, т.е. положение смыслов, связанных с уровнем собственного

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 [124].

Второй подход ставит в центр профессиональное сообщество как институт, способствующий организации и дополнительному поощрению своих участников к регулярному освоению нового за счёт потребности в признании [70, 83]. Профессиональный рост рассматривается скорее, как производное от причастности к сообществу, а не как самоцель обучающегося, и тесно связан с понятиями статуса.

Третий подход рассматривает профессиональный рост как образовательную задачу и выделяет в качестве ключевого фактора вовлеченности степень адаптации образовательной среды к индивидуальному когнитивному стилю обучающегося [70, 83, 133].

Для четвертого подхода важна степень соответствия образовательной среды индивидуальному стилю образования специалиста. В основу её оценки может быть положена модель, основанная на описании стилей образования, предложенных Д. Колб (D. Kolb), и особенностях поведения индивидов с различным локусом контроля [206]. Д. Колб [206] и позднее П. Хани и А. Мамфорд (P. Honey & A. Mumford) [198] выделили характеристики индивидуальных стилей образования для оценки образовательной среды у специалистов. Выделяемые исследователями стили образования описываются через стратегии поведения их носителей и также обозначают потребности и ограничения, присущие каждому стилю. Характеристики индивидуальных стилей образования описаны следующим образом:

1) Детерминированность извне — образовательная среда, в которой потребность в образовании привносится специалисту *снаружи*. Образовательные среды этой категории способствуют комфортному образованию специалистов с низким значением по шкале экстернальности и высоким значением по шкале интернальности по результатам методики исследования локуса контроля

Д. Роттера (D. Rotter); 2) Детерминированность изнутри — этой характеристикой обладают образовательные среды, в которых образовательные стратегии формируются и реализуются 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 Роттера; 3) Наличие наставника и/или образца для подражания — характеристика образовательной среды, когда у специалиста есть возможность сверки своей стратегии и результата образования с внешним объектом. 4) Самостоятельность в образовании — тип среды, где специалист самостоятельно определяет стратегию и финальный результат своего образования. Границы «правильного» размыты, на передний план выходит личная оценка успешности выбранных путей для решения образовательных задач; 5) Быстрое применение новых компетенций на практике — образовательная среда, в которой у сотрудника есть всё необходимое для быстрого включения в обучение; 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; 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; 8) Образование методом проб и ошибок — характеристика образовательной среды, в которой обучающийся осваивает новые компетенции в первую очередь через эксперименты.

Кроме того, можно выделить такие факторы, как возраст сотрудников, смена места жительства, образ и стиль жизни, вынужденная смена профессии, семейное положение.

Итак, субъект профессиональной деятельности, будучи включенным в контекст непрерывного образования, проявляет следующие факторы своего отношения к непрерывному образованию. Во-первых, это *стиль образования*:

образовательная среда, в которой необходимость в образовании привносится специалисту снаружи; тип среды, когда специалист самостоятельно определяет стратегию и финальный результат своего образования; образовательная среда, в которой у сотрудника есть всё необходимое для быстрого включения получаемых им новых знаний и умений в свою ежедневную деятельность; среды, в которых новые знания и умения не применяются в ежедневных задачах, но при этом могут стать базой для принятия ключевых решений в значимые моменты; фокус обучающегося направлен на углубление своих знаний в рамках одной темы и последовательного погружения в неё; образовательной среды, в которой обучающийся осваивает новые компетенции в первую очередь через эксперименты. Во-вторых, *выбор факторов для оценки перспектив вовлеченности* в собственное непрерывное образование: ценностно-смысловые ориентации, статус, индивидуально-когнитивный стиль, степень соответствия образовательной среды индивидуальному стилю, а также возраст, смена места жительства, образ и стиль жизни, вынужденная смена профессии и семейное положение.

Таким образом, в параграфе «Исследование условий развития непрерывного образования в зарубежных и отечественных источниках» выделены условия развития непрерывного образования взрослого и субъективной карьеры личности. К основным аспектам зарубежного и отечественного контекста непрерывного образования взрослого относятся — структура непрерывного образования, социокультурные условия, инновации, развитие карьеры, мотивация к образованию, саморазвитие, формы обучения, функции непрерывного образования взрослого. К условиям развития субъективной карьеры личности — ценностно-смысловые ориентации, потребности в признании, индивидуальный когнитивный стиль обучающегося, стиль образования, возраст сотрудников, смена места жительства, образ и стиль жизни, вынужденная смена профессии, семейное положение.

1.2. Исследования условий развития карьеры в зарубежных и отечественных источниках

1.2.1. Определение понятия «субъективная карьера»

В отечественной психологии понятие «карьера» представлено в работах Т. Ю. Базарова, О. О. Богатыревой, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Р. Л. Кричевского, А. К. Марковой, С. А. Минюровой, Л. М. Митиной, Е. А. Могилевкина, Е. Г. Молла, Ю. П. Поварёнок, Л. Г. Почебут, В. Д. Шадрикова и др., которые акцентируют внимание на накоплении профессионального опыта. В работах З. С. Акбиева, О. П. Цариценцева, Л. Б. Шнейдер, Л. Г. Почебут, В. А. Чикер, А. К. Захарова, А. М. Рикель, Д. Д. Когель и др. внимание уделяется достижению карьерного успеха. В исследованиях А. А. Деркача, Г. М. Зараковского, Э. Ф. Зеера, Д. А. Леонтьева, Р. М. Шамянова и др. рассматриваются задачи профессионального самоопределения и профессионального самовыражения. К. А. Абульханова-Славская, В. Г. Асеев, А. К. Болотова, Е. И. Головаха и др. обстоятельно описывают карьеру как процесс.

Для определения понятия, которое в российской психологии называют «субъективной карьерой», в зарубежной литературе употребляют термины «безграничная карьера», «многогранная карьера», «поливариативная карьера». Термин «субъективный» среди зарубежных исследователей в основном употребляется в контексте понятия «субъективный успех» (Aburumman, Barhem [156], Colakoglu [178]; Gerli, Bonesso and Pizzi [189]; Kuijpers [207]; Karakus [200]). Сегодня трудно дать определение понятию «субъективная карьера», которое одновременно учитывало бы все стороны обсуждаемого термина, в первую очередь потому, что ход научных исследований этого феномена определяется характером развития общего понятия «карьера» в современном обществе — многогранностью, изменчивостью, непредсказуемостью карьерных возможностей.

Зарубежные ученые подчеркивают недостаточные эмпирические и теоретические исследования концепции «безграничной» карьеры, вопрос остается неразвитым, что ограничивает возможность точно отразить характер современной карьеры (Guest D. & Rodrigues R. [190]; Wang, Y.F. [237]). Артур (Arthur) в 2006 году пишет, что, хотя интерес к безграничной карьере возрос после публикаций Arthur, Rousseau (1994), все еще существует некоторое непонимание того, что означает эта концепция [225]. Гёрли (Gerli F. и др.) отмечает: «Несмотря на то, что за последние два десятилетия концепция безграничной (boundaryless) карьеры вызвала широкие теоретические дискуссии, ученые недавно заявили, что исследования компетенций, необходимых для управления трансграничной (cross-boundary) карьерой, все еще не завершены» [189].

Обзор произошедших изменений в условиях понятия «карьерера», который сделал Питер Херриот (Peter Herriot) [139], показывает, что современное понимание данного термина приходит на смену традиционному. По оценке П. Херриота в традиционном понимании карьерным ростом сотрудника управляет компания, а в современном — сотрудник сам управляет своей карьерой. Также в традиционном понимании организация способствует развитию людей, а в современном — «развитие — дело самих сотрудников». К характеристикам традиционной карьеры Херриот относит: полную долгосрочную занятость, одну компанию и одну профессию на всю жизнь, предсказуемые трудовые перемещения. Характеристиками современной карьеры автор считает временные контракты, предполагающие неполную занятость, несколько сфер деятельности и несколько компаний или самостоятельная деятельность, непредсказуемость трудовых перемещений.

Главным критерием многогранной карьеры, по Холлу (Hall D.), является достижение субъективного карьерного успеха через самостоятельное профессиональное поведение [191—193]. По мнению Холла (2014), поливариативная (protean) карьерная ориентация мотивирует людей адаптироваться к изменяющимся условиям и возлагать ответственность за карьеру на себя, а не на организацию-работодателя [238].

М. Артур с коллегами развивает концепцию Д. Холла и открывает новое направление в теории карьеры — ориентацию на «трансдисциплинарный подход» [19]. Исследователь предлагает концепцию «карьера без границ» (boundaryless) [160, 162—164]. В ней пересекаются объективные и субъективные аспекты карьеры на разных уровнях оценки исследования, которые связаны с объективными влиянием на развитие карьеры субъекта и с его личностной составляющей. По мнению М. Артура снижается зависимость от традиционного продвижения по службе, появляются физическая мобильность при трудоустройстве, карьера у нескольких работодателей или фриланс, временные договоренности. Человек рассматривается как свободный «агент», не привязанный к организации в своем карьерном развитии. «Безграничная» карьера сотрудника обусловлена на психологическом уровне его восприятия тем, чувствует ли он «простор, охват» в компании, будущее для своей карьеры без корпоративных ограничений и правил.

По мнению П. Друкера (P. Drucker), карьера является поливариативной (protean). Работник должен быть готовым к тому, что, возможно, он сменит место работы, должность или род деятельности. Можно параллельно строить другую карьеру и сменить предыдущую, подходить к построению своей карьеры согласно своим способностям и системе ценностей: «Работники трудятся совместно, но не вместе» [38, с. 50]. Друкер вводит понятие «менеджер собственной личности» [Там же, с. 104].

1.2.2. Исследования субъективной карьеры в зарубежных источниках

Содержательный обзор публикаций зарубежных англоязычных исследований, посвященных проблеме субъективной карьеры выявил факты и факторы, способствующие карьерной мобильности людей. И. Ким (Y. Kim) исследует изменения в мобильности карьеры на рынке труда США [202]; С. Лайонс (S. Lyons) проверяет утверждения о «новых карьерах» путем сравнения моделей карьерной мобильности между четырьмя поколениями работников в

Канаде [212]; С. Багдадли и др. (Bagdadli S. et al.) в Италии рассматривает логику развития карьеры и границы «безграничной карьеры» в новом контексте: развитие основанное на компетенциях (в виде границ отрасли) и отношения (в виде границ профессиональных сетей) [230]; П. Утрилла (Utrilla P. et al.) анализирует модели безграничной карьеры на выборке испанских компаний [235]. Проясняется отношение людей к психологической мобильности, а также поведенческие пути, которые они могут использовать для достижения успеха в субъективной карьере [201]. Р. Алондерене (R. Alonderiene) [158], М. Форрет и др. (Forret et al.) [186], И. Никандру и Э. Галанакис (Nikandrou and Galanaki) [214], С. Агравал и С. Сингх (S. Agrawal and S. Singh) [157] представляют результаты исследований, посвященных влиянию на отношение к безграничной карьере организационных обязательств молодых людей в финансовом секторе; особенностям карьерной мобильности женщин, которая зачастую зависит от их взаимоотношений и обязательств перед близкими.

Психологическая мобильность, то есть возможность, с которой люди могут себе позволить различные варианты карьеры как жизнеспособные, отмечается как ключевой момент. М. Кох и др. (Koch M. et al.), К. Льюис и др. (Lewis K. V. et al.) рассматривают вопросы свободного выбора субъективной карьеры. Выбор может быть вынужденным, может не быть мотивирован личной реализацией и развитием, а вызван увольнением, безработицей, таким жизненным событием, как материнство [157, 204, 231].

В современных зарубежных исследованиях можно отметить работы, в которых ведётся дискуссия об уточнении понимания безграничной карьерной ориентации личности. Исследователи обращают внимание на классификации существующих моделей карьеры, описывают природу этой формы карьеры и рассматривают движущие силы ее развития [174, 188, 190, 208, 215, 219, 239]. Есть мнения о целесообразности рассмотрения карьеры как «безграничной» [185, 224] и о жизнестойкости организационной карьеры [196, 234]. Основание многих профессиональных теорий — это важность конгруэнтности между личными предпочтениями, способностями и карьерной средой. К. Шокли (K. Shockley)

предлагает рассчитывать Индекс субъективного карьерного успеха (SCSI) — определение баланса между работой и личной жизнью (метод разработан на основе англоговорящей аудитории) [181].

Итак, можно обобщить анализ зарубежных исследований проблемы субъективной карьеры следующим образом: 1) понятие «субъективная карьера» в зарубежной литературе неоднозначно; 2) оно понимается с позиции карьерной, социальной и психологической мобильности; 3) в содержание понятия «субъективная карьера» включаются «безграничная карьера», «поливариативная карьера», «многогранная карьера»; 4) для субъективной карьеры характерно построение карьеры согласно своим способностям и системе ценностей, как и самостоятельное профессиональное поведение; 5) дискуссия по наполнению и уточнению содержания данного понятия продолжается.

1.2.3. Исследования субъективной карьеры в отечественных источниках

До сих пор значимой в доле карьерных вариантов для специалистов остается традиционная карьера – долгосрочная работа на одном профессиональном поприще и вертикальное продвижение по службе и роду занятий. А. В. Филиппов [138] определяет карьеру как процесс постепенного должностного перемещения за период работоспособного состояния, С. И. Ожегов [101] как род занятий или деятельности, путь к успехам, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также само достижение такого положения. О. О. Богатырёва [13] рассматривает карьеру как явление профессиональной деятельности, отражающее последовательность занимаемых ступеней в производственной, имущественной или социальной сфере. Вопросам традиционной карьеры посвятили свои научные труды С. В. Шекшня, А. К. Маркова, Н. А. Горелов, А. И. Тучков и др.

В отечественной психологии традиционное понимание карьеры как трудового пути человека сменяется современным пониманием как жизненного пути, самореализации субъекта в профессиональной деятельности. Такое

расширенное понимание позволяет посмотреть на жизнь и карьеру человека с точки зрения формирования его жизненного стиля жизни и философии, системы личностных ценностей и смыслов [149]. На сегодняшний день карьера не считается стабильной и линейной, и сотрудники становятся ответственными за свой карьерный путь (Чикер [143]). Следующий содержательный обзор работ российских исследователей показывает, что есть достаточно пространства для изучения субъективных особенностей карьеры.

Субъективная карьера — это образ, какой должна быть «моя карьера с учетом моих способностей в заданных мне условиях» [58]. Субъективность карьеры связывается с жизненным путем личности, системой самооценок и собственных притязаний, с личностным пониманием карьеры, с изменением ценностей и мотивов в течение жизни (З. С. Акбиева, Р. А. Березовская, А. А. Деркач, С. Т. Джанерьян, Е. Г. Молл, А. А. Реан, О. П. Терновская, О. А. Тихомандрицкая, В. А. Чикер, Л. Б. Шнейдер и др.). Термин «субъективная карьера» сейчас чаще употребляют в своих работах российские авторы [35; 58; 69; 115; 123]. Субъективная форма карьеры как основная или составляющая цель выдвигается в современных научных исследованиях: перспективы изучения поливариативной карьеры (Литвинова [84]), субъективная картина карьеры как неотъемлемая часть более широкого психического образа — субъективной картины жизненного пути (Карпинский, Гижук [68, 69]), субъективные факторы развития профессиональной карьеры (Аксёнова [3]; Петрова [105]), психологический контракт в производственно-трудовых отношениях (Ребрилова [115]; Литвинова [84]).

Е. Ю. Литвинова вслед за исследователями карьеры Холлом, Артуром и Друкером, выдвигает концепцию неограниченной (boundaryless) карьеры, основанной на карьерной мобильности и поливариативности (protean) карьеры, обусловленной субъективным пониманием карьерного успеха, и рассматривает их как альтернативу традиционной карьере. По мнению Литвиновой Е. Ю., «основными признаками “новых карьер” являются: рост независимости работника и организации друг от друга, низкий уровень взаимных обязательств; свобода

выбора, самореализация; приоритет приверженности профессии и собственному жизненному пути над организационной приверженностью. Изменения в понимании карьеры неизбежно привели к пересмотру содержания карьерных компетенций. На смену традиционным профессиональным компетенциям приходят такие карьерные метакомпетенции, как адаптивность, способность к обучению, самоуправление, принятие ответственности» [84, с.118].

А. К. Захарова [45], А. А. Мударисов [98], В. Н. Петрова [105], М. А. Щукина [150] рассматривают карьеру как саморазвитие и результат активности самого человека; А. В. Курилова [81] и Ю. В. Синягин [78] — как успех всей жизни. Е. В. Балакшина считает, что тенденции, присутствующие в современном обществе, свидетельствуют о свободе самореализации современного человека, которая проявляется в плюрализме жизненных сценариев, в том числе, карьерных и профессиональных [10].

Исследования В. Н. Петровой позволяют рассматривать ориентацию на саморазвитие и жизнеосуществление как вариант профессионального развития, характерный для современной ситуации трудовой деятельности, существенными признаками которого являются: 1) профессионализм как творческое осмысленное жизнеосуществление и реализация своего индивидуального личностного и профессионального потенциала; 2) переход от классической модели компетенций, для которой характерна узкая специализация с чётким описанием трудовых функций, к модели профессионального потенциала, предполагающей непрерывность и нелинейность профессионального развития; 3) способность специалиста эффективно переструктурировать имеющийся профессиональный и жизненный опыт в соответствии с новыми задачами; 4) способность обеспечивать режим профессионального саморазвития как стратегический фактор профессиональной реализации; 5) способность специалиста генерировать новые формы профессиональной активности в сложной динамике пространства профессиональной реализации [105].

Человек, не достигший высокого должностного статуса, но при этом занимающий профессиональную позицию, удовлетворяющую его потребностям,

является успешным в своей карьере, отмечают Р. В. Кишиков, Е. М. Климова, А. М. Рикель [71 — 72]. Философия современной отечественной карьеры — это не только успешность в профессиональной области, но и успешность всей жизни в целом [81; 122].

Е. И. Сушкова, Е. В. Балакшина, А. В. Антоновский изучают возможность личной профессиональной мобильности. По мнению Е.И. Сушковой, «наблюдается тенденция к социальной мобильности. Один и тот же человек в течение жизни способен получить несколько профессий и работать в различных сферах» [127, с. 3]. Е. В. Балакшина пишет: «Возможность профессионала в корне поменять сферу профессиональной деятельности, несмотря на возрастную категорию (в том числе и в зрелом возрасте), а также корректировать развитие карьеры в настоящих реалиях заставляет пересмотреть и переоценить сложившиеся взгляды на процесс профессионального развития и становления личности» [10, с. 285].

Н.В. Калинина и И.В. Калинин [61] показывают стратегию внутреннего движения человека (интеллектуальное, личностное, нравственное, духовное развитие) как одну из пяти стратегий его карьеры. Ю. Синягин, Р. Кричевский и др. [78] обозначают в своей работе аспекты «субъективного осознания» карьеры и поливариативного подхода к ней.

Итак, можно обобщить анализ современных отечественных исследований, посвященных проблеме субъективной карьеры, следующим образом: 1) акцент делается на личностные ценности и смыслы; 2) исследователи обращают внимание на ответственность сотрудника за свой профессиональный путь и отмечают единство профессионального и жизненного пути; 3) на смену традиционным профессиональным компетенциям приходят карьерные метакомпетенции, адаптивность, способность к обучению, самоуправление, принятие ответственности; 4) отмечается непрерывность и нелинейность профессионального развития; 5) отмечается личная профессиональная и социальная мобильность; 6) у человека есть возможность в корне поменять сферу профессиональной деятельности, несмотря на возрастную категорию; 7)

существует согласованность способностей с заданными карьерными условиями; 8) в современных условиях — взаимные обязательства работника и организации друг к другу; 9) проявление творческого жизнеосуществления профессионального потенциала; 10) проявляется направленность к саморазвитию.

Обращение к карьере в субъективном контексте произошло уже более 30 лет назад (в зарубежной психологии: Arthur, Hall, Lawrence (1989); Rousseau (1996)), однако ученые подчеркивают недостаточность эмпирических и теоретических исследований в этом направлении, что ограничивает возможность точного отражения характера современной карьеры и разработок для практического применения [8, 135, 181].

1.2.4. Предпосылки взаимосвязи субъективной карьеры и непрерывного образования взрослого в зарубежных и отечественных источниках

Сегодня карьерная перспектива невозможна без постоянного приобретения новых знаний. По мнению Артура, Холла и Лоуренса (M. Arthur, D. Hall, V. Lawrence), карьера — это развивающаяся последовательность трудового опыта человека с течением времени и совершенствование знаний и навыков, вытекающих из этого опыта работы, определяющие желаемую карьерную ориентацию [160]. М. Артур и Д. Руссо писали, что люди, которые делают безграничную карьеру, обладают большей склонностью учиться и размышлять о своих сильных и слабых сторонах, чем люди, которые придерживаются традиционной карьеры [161]. Кьюперс и Ширенс (Kuijpers, M.& Scheerens, J.) отмечают, что ориентация на обучение в процессе карьеры обладает значимым и позитивным влиянием на карьерный успех [207]. Авторы современных исследований Гёрли и др. (Gerli F. et al), Каракус (Karakus F.) в этой связи указывают на невозможность достижения успеха в безграничной карьере в постоянно меняющейся среде без приобретения новых знаний и компетенций [189, 200]. Салливан (Sullivan S.) и Хэйльманн (Heilmann P.) обозначают, что самоуправление в процессе своего карьерного развития делает участие в

непрерывном обучении сознательным [195, 226]. Недавние исследования Махдавипур (Mahdaviour Z. et al) предоставили эмпирические доказательства влияния безграничного отношения к карьере на внутреннюю и внешнюю самооценку трудоустройства через ориентацию на учебную цель [184]. А. А. Мударисов (2018) указывает на связь развития карьеры с необходимостью получения новых знаний и развития собственных ресурсов. Среди критериев мотивации к карьерному развитию автор выделяет осознанную необходимость в обучении, склонность и привычку к самообразованию, ориентированность на новации, обладание осознанным инновационным потенциалом [98]. В. Н. Петрова (2019) показывает возможность формирования метакомпетенций современного специалиста в ходе выстраивания индивидуальной образовательной траектории с использованием модели смешанного обучения [105].

Таким образом, обобщив проведенный обзор научных источников зарубежных и отечественных авторов, мы выявили следующие условия развития субъективной карьеры.

Мобильность: карьерная, социальная, психологическая, личная, профессиональная.

Варианты карьеры: безграничная, поливариативная, многогранная карьера.

Личностное самоопределение в отношении карьеры: построение карьеры согласно своим способностям и системе ценностей; самостоятельное профессиональное поведение; акцент на личностные ценности и смыслы; низкий уровень взаимных обязательств работника и организации друг от друга.

Профессиональное развитие: ответственность за свой профессиональный путь; единство профессионального и жизненного пути; непрерывность и нелинейность профессионального развития; возможность профессионала в корне поменять сферу профессиональной деятельности, несмотря на возрастную категорию; творческое жизнеосуществление профессионального потенциала; саморазвитие.

Управление карьерой: карьерные метакомпетенции, адаптивность, способность к обучению, самоуправление, принятие ответственности; согласованность способностей с заданными карьерными условиями.

1.2.5. Контекст субъективной карьеры как условие развития субъективной карьеры личности

Замечания о том, что при рассмотрении карьеры зачастую «за бортом» остается важнейший для психологии фактор субъективного отношения к собственной карьере [10], находят ответы в новейших исследованиях (А. М. Рикель [116]; Е. П. Аксёнова [3]; А. К. Захарова [45]; Е. Ю. Литвинова [84]; С. И. Сотникова [123]; А. В. Курилова [81]; К. В. Карпинский, Т. В. Гижук [68]; В. Н. Петрова [105]). Законченных исследований детерминант субъективности карьерного выбора при этом не существует. Обосновать психологический контекст субъективной карьеры личности, описать условия развития субъективной карьеры субъекта профессиональной деятельности — задача настоящего этапа нашего исследования.

Особенности контекста субъективной карьеры проявляются в психологической мобильности, то есть в том, как люди могут себе позволить различные варианты карьеры как жизнеспособные, и это является ключевым моментом. Среди критериев значимости наравне с мобильностью в поливариативной карьере ставится предприимчивость и проактивность личности, которые рассматриваются как фактор, объясняющий субъективное отношение к карьере [182, 204, 217, 229, 238]. В ряде исследований предоставлены подтверждения влияния отдельных факторов на склонность к выбору субъективной карьеры: учитывается пол, уровень образования, возраст и предыдущий опыт работы, семейное положение [172, 186, 190, 197, 199]. Сами границы карьеры тоже выступают предметом научного обсуждения. Исследователи дискутируют, какие именно границы пересекаются: географические, организационные, психологические [107, 153, 238]. Некоторые

авторы обращают внимание на необходимость проведения исследований карьеры с учетом гендерных различий [7, 41, 183]. Есть точки зрения о роли национальной культуры в формировании проактивности карьеры [167 —168, 229]: «Ценность автономии является западным феноменом, но не исключительно так. Самостоятельно занятые лица, в частности, более удовлетворены своей работой, в том числе в Японии и в бывших коммунистических странах Восточной Европы, где раньше придавалось большое значение коллективистскому принятию решений» [168, с. 12]: «Подлинный профессионал может не сделать служебную карьеру, а человек на высоких должностях — не достичь высокого уровня профессионализма. Карьера первого типа требует профессиональной компетентности, карьера второго типа требует социальной компетентности; разные типы карьеры требуют от человека разных психологических качеств» [142, с. 80].

Д. Сьюпер (D. Super) [227 — 228] в своей типологии карьеры опирается на индивидуально-психологические особенности личности, жизненный стиль и ценности. Он выделяет четыре типа карьеры: 1) стабильная карьера характеризуется продвижением, обучением, тренировкой в единственно постоянной профессиональной деятельности; 2) обычная карьера — наиболее распространенная — совпадает с нормативными стадиями жизненного пути человека, включая кризисы; 3) нестабильная карьера характеризуется двумя или несколькими пробами, причем смена профессиональной деятельности происходит после определенного периода стабильной работы в предыдущей профессиональной сфере; 4) карьера с множественными пробами — изменение профессиональных ориентаций происходит в течение всей жизни. Основанием этой классификации является показатель стабильности карьеры.

Э. Шейн (E. Schein, 1990, теория карьерных якорей) [177], подчеркивает, что развитие карьеры напрямую связано с представлением человека о себе — это процесс медленного развития профессиональной самоконцепции и самоопределения в терминах собственных способностей, талантов, мотивов, потребностей, отношений и ценностей. Карьерный якорь — это интерес или

ценность, от которых человек не откажется, если придется делать профессиональный выбор. Кроме того, карьерный якорь — это восприятие себя в контексте своей роли в организации, которое удерживает работника на его месте. В отсутствие такого якоря индивид стремится к перемене роли или переходит в другую организацию.

Дж. Холланд (Y. Holland, 1968) [119] выделяет шесть основных типов людей по расположенности к той или иной сфере занятости.

В. А. Чикер к субъективным критериям карьеры относит удовлетворенность жизненной ситуацией, интеллект и мотивационную структуру личности, самооценку, приобретенные знания, а также индивидуальный личностный жизненный путь. В основе типологии людей, строящих свою карьеру в зависимости от личных особенностей, лежат три характеристики: 1. Самооценка. Она отражает уверенность человека в своих профессиональных и личных силах, его самоуважение и способность к адекватной оценке происходящего. 2. Уровень притязаний. Высокий уровень притязаний предполагает, что человек хочет многого достичь, подняться по служебной лестнице, готов рисковать и браться за трудные задачи. 3. Локус контроля (экстернальность и интернальность) [142].

Субъективное понимание личностью своего карьерного успеха обусловлено открытостью опыту. Люди с высокой степенью открытости мотивированы искать новый опыт и заниматься самоанализом. Дж. Харрис (J. Harris, 2004) по результатам своих исследований утверждает, что открытость опыту, равно как и интеллект, показывает индивидуальные различия в когнитивном изучении и познании мира — склонность искать, обнаруживать, ценить, понимать и использовать новую для себя информацию. Люди, получившие низкий балл по шкале открытости, считаются закрытыми для опыта. Они склонны быть обыденными и традиционными в своем мировоззрении и поведении. Они предпочитают знакомую рутину новым впечатлениям и, как правило, имеют более узкий круг интересов. Открытость имеет положительные связи с творчеством, любознательностью, интеллектом (в том числе IQ) и знаниями [194]. Т. Мартин и др. (T. Martin et al, 2002), работая над методикой психологической диагностики

личности, описывают открытость опыту как открытость идеям, чувствам, ценностям, фантазии, эстетике и действиям [159]. М. С. Егорова и др. (2019) оценивают четыре элемента открытости: любознательность, креативность, эстетическое восприятие и нестандартность [40]. А. А. Матюшкина (2014) в качестве одной из субъективных личностных предпосылок рассматривает открытость новому опыту и характеризует как «способность самоактуализирующейся личности видеть мир особым образом: воспринимать обыкновенные, повседневные события как новые, вызывающие удивление» [93, с. 32]. Исследовательница доказывает в своей работе, что открытость опыту может быть рассмотрена как «личностная предпосылка творческого мышления, предрасполагающая к успешному решению разных типов задач» [Там же, с.41].

Итак, условиями развития субъективной карьеры личности, обусловленной субъективной карьерой, являются, во-первых, психологическая мобильность субъекта профессиональной деятельности, которая проявляется в таких признаках как: влечение к новизне, оригинальное (безграничное) мышление, тяготение к автономии, применение личных знаний и опыта, проактивность и предприимчивость личности, возможность позволить себе различные варианты карьеры, роль национальной культуры в выстраивании карьеры, непрерывное самообучение и самообразование, а также субъективная оценка профессиональной успешности; во-вторых, физическая мобильность, которая проявляется в рамках рабочих мест, организаций, границ отрасли, профессий и стран; открытость опыту, демонстрация интеллектуальных, моральных, духовно-нравственных образцов поведения и отношения к себе на основе критерия «удовлетворенность-неудовлетворенность».

Таким образом, в параграфе «Исследования условий развития карьеры в зарубежных и отечественных источниках» выделены условия развития карьеры и условия развития субъективной карьеры личности, детерминированные карьерой. К основным аспектам зарубежного и отечественного контекста субъективной карьеры относятся — мобильность, варианты карьеры, личностное самоопределение в отношении карьеры, профессиональное развитие, управление

карьерой. К условиям развития субъективной карьеры личности относятся — физическая и психологическая мобильность.

1.3. Теоретические основы развития субъективной карьеры личности

1.3.1. Основные понятия развития субъективной карьеры личности

Для теоретического обоснования цели нашего исследования необходимо уточнить понятия «взрослый», «субъект профессиональной деятельности», «контекст», «внутренний контекст», «внешний контекст» и провести концептуализацию понятия «субъективная карьера личности».

Понятие «взрослый» в психологии

В определении «взрослый человек» учитывают возраст, социальные и психологические факторы, бытовую и нравственную зрелость, физиологические признаки и период плодовитости [85, с. 340]. Основа для понимания термина «взрослый» в психологии определена Б. Г. Ананьевым, который применил комплексный подход — особую методологическую стратегию, ориентированную на многоаспектное, междисциплинарное познание объектов и их множественной причинной обусловленности, результатом которого оказывается целостное представление об объекте и принцип целостности человека. Взрослость, по Ананьеву, выражается в способности принимать собственные решения и сознательно осуществлять выбор в сложных ситуациях [6].

Существует ряд возрастных периодизаций «взрослости» в работах отечественных и зарубежных авторов (Б. Г. Ананьев [4], Ю. Н. Кулюткин [79], Е. И. Степанова [125], Д. Биррен (J. Birren) [171], Д. Бромли (D. Bromley) [176], Д. Левинсон (D. Levinson) [210], Г. Крайг (G. Craig) [76], Э. Эриксон (E. Erikson) [112]): данный период начинается с 17 до 21 года и заканчивается с 60 до 70 лет. Все авторы отмечают неоднородность периода взрослости, который делится на

раннюю и позднюю зрелость. Но, несмотря на принятые периодизации, «взрослость» связывается «не с возрастом, а с социально-психологическими факторами, которые, с одной стороны, осознаются самим человеком, а с другой — признаются обществом, проявляются в общественной жизни» [92, с. 159]. Б. Г. Ананьев отмечает: «Наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает, и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях» [6, с. 95]. Г. Крайг утверждает, что четко определить границы стадий развития зрелости трудно, поскольку главная особенность развития в данный период — минимальная его зависимость от хронологического возраста. В большей степени изменения мышления, поведения и личности взрослого человека в целом определяются условиями и обстоятельствами жизнедеятельности — целями, установками, опытом и родом занятий [76].

Термины «взрослый» и «зрелый» часто употребляют как синонимы. О необходимости разграничить эти понятия заявляют Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. А. Бодалев, И. А. Ильин. Б. Г. Ананьев пишет: «Трудности определения объективных критериев зрелости человека привели в современной психологической литературе к замене понятия “зрелость” понятием “взрослость” с тем, чтобы избежать многих осложнений, считающихся подчас непреодолимыми» [6, с.95]. Учёный считает зрелость новообразованием периода зрелости, его «целью» [4].

Ю.Н. Кулюткин характеризует взрослого таким образом: «Это, прежде всего, социально сформированная личность, способная к самостоятельному и ответственному принятию решений в соответствии с нормами и требованиями общества. Это субъект общественно-трудовой деятельности, ведущий самостоятельную жизнь, производственную, общественную, личную. Он самостоятельно принимает решения, активно регулирует свое поведение» [79, с. 36].

Взрослый человек, по определению С. И. Змеёва, — «лицо, обладающее физиологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправяемого поведения» [54, с. 135].

С. Б. Шмакова предлагает следующее определение понятию «взрослый человек»: это любой человек, живущий самостоятельной жизнью, несущий разного рода ответственность за свою и чужие жизни и обладающий материальной независимостью. Материальная независимость, в свою очередь, находится в тесной связи с профессиональной, бытовой и социальной зрелостью [147, с. 24].

В. В. Маслова трактует зрелость как «период жизни человека, наступающий после юности, характеризующийся, как правило, следующими основными признаками: хронологический возраст; психофизическая зрелость; социальная зрелость; экономическая самостоятельность; вовлеченность в сферу профессионального труда. Последний признак предполагает наличие предыдущих и потому может рассматриваться как интегральный критерий зрелости» [102, с. 3].

Б.Г. Ананьев обозначает зрелость как период, когда уровень развития человека как субъекта практической — прежде всего, профессиональной — деятельности свидетельствует о его трудовой и умственной зрелости, достигающейся под воздействием социальных факторов, ключевым из которых является образование [4].

Понятие «субъект профессиональной деятельности»

Вслед за С. Л. Рубинштейном [117], А. В. Брушлинским [17], К. А. Абульхановой-Славской [1], Б. Г. Ананьевым [5] и Э. Ф. Зеером [49, 52] под термином «субъект профессиональной деятельности» мы понимаем субъекта социально значимой деятельности, который формируется и развивается в результате проявления и направления своей профессиональной активности, основанной на специальных знаниях, умениях и навыках, а также

профессионально обусловленных качествах личности, осознавая свою целостность и автономность во взаимодействии с условиями реализации своей профессиональной деятельности.

Психологическая категория «контекст», «внешний контекст», «внутренний контекст»

«Категория “контекст” широко представлена в лингвистической, педагогической, психологической и иной литературе. Ни один механизм психического отражения на разных его уровнях — бессознательном, восприятия, памяти, мышления, ценностных ориентаций, социальной активности — не описывается без его привлечения» [111, с. 39], так о психологической категории «контекст» пишет А. А. Вербицкий.

Исследователь доказывает, что «существуют основания для признания собственного, специфического содержания термина “контекст” в психологической науке, что делает его незаменимым понятием категориального строя психологии» [20, с. 92]. В психологию понятие «контекст» проникло из лингвистики в ходе изучения психологии языковых явлений и более широкой сферы — семантических процессов психики. В концепции психоинформации В. И. Степанского само понятие информации трактуется как отображение некоторого воздействия в объекте-реципиенте, что предполагает сравнение предыдущего и последующего состояний этого объекта [126]. Так, любая информация отображается в психике только в контексте её предшествующего состояния. А.А. Вербицкий пишет: «В употреблении понятия “контекст” в гуманитарной “нелингвистической” литературе (психологической, социологической, философской и методологической) отчетливо прослеживаются две тенденции. 1. Это понятие может применяться как “служебное”, когда требуется описать “фон”, “среду”, “ситуацию”, “обстоятельства”, “обстановку”, “условия” и т. п., т. е. некоторое “пространство”, которое задает характеристики включенного в них объекта для субъекта-наблюдателя. 2. Понятие “контекст” используется и как самостоятельное понятие, постепенно обрастающее новыми

коннотациями, выходящими за пределы лингвистики и тесно связанными с той или иной предметной областью исследования» [20, с. 93]; ««Истинность» той или иной модели определяется в соответствующем контексте, выступающем в качестве некоторой методологической системы координат. Контекст как понятие может стать не только важной психологической категорией, но и категорией методологической, чье значение выходит далеко за рамки психологической науки. В частности, философ И. Т. Касавин предложил линию развития контекстуализма как методологической программы исследований в философии и рассматривает «контекст» как методологический термин. Этот философский подход развивают в своих работах ряд западных исследователей: Дж. Дьюи, Д. Льюис, П. Коэн, И. Моррис, П. Унгер, С. Пеппер и др., — которые, как правило, рассматривают контекст как ситуацию или процесс, определяющие понимание и интерпретацию того или иного явления» [Там же, с. 97].

В качестве психологической категории данное понятие может стать основой общепсихологического контекстного подхода. В настоящее время уже сформулированы принципы такого подхода, проведена классификация контекстов и описан психологический метод контекстного анализа [20, 39, 60].

Теория контекстного образования А. А. Вербицкого является направлением развития деятельностной теории усвоения социального опыта, выраженной в трудах отечественных психологов (С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина), а также направлением развития системного подхода в психологии (Б. Ф. Ломов). Содержанием деятельности в рамках этой теории являются «целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры, и тем самым развитие себя как личности и индивидуальности» [111, с. 47]. С 1986 года А. А. Вербицкий обозначил знаково-контекстный подход в образовании [28, 30], который развился и сформировался в теорию контекстного образования [19, 23, 26, 29, 111].

Продуктивность понятия «контекст» в качестве психологической категории проявляется, в частности, в успешном развитии научной школы знаково-контекстного обучения (контекстный подход) (А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева,

Т. Д. Дубовицкая, Н. В. Жукова, М. Д. Ильязова, О. Г. Ларионова, В. Ф. Тенищева, Н. П. Хомякова, О. А. Шевченко, О. И. Щербакова и др.).

«Анализ психологических и психолого-педагогических исследований, выполненных в научной школе А. А. Вербицкого, показали, что восприятие и изменение исследуемых психических феноменов всегда происходит в определенных контекстах: историческом, социокультурном, идеологическом, методологическом, межличностном и т. д. Все эти и другие контексты влияют на особенности протекания психических процессов и давно привлекают внимание исследователей» [111, с. 398]. Исследователи занимаются разрешением сложных психологических и педагогических задач с позиции контекста и теории контекстного образования А. А. Вербицкого. В качестве примера можно привести работы следующих авторов: В. Г. Калашников, «Образовательная среда контекстного типа: специфика и характеристики»; Н. В. Жукова, «Контексты личной культуры обучающегося»; Т. Д. Дубовицкая, «Контекст в структуре образовательной деятельности»; О. Г. Ларионова, «Реализация контекстного образования при подготовке педагогов-бакалавров»; О. И. Щербакова, «Формирование конфликтологической культуры личности в контекстной образовательной среде»; М. Д. Ильязова, «Концепция формирования инвариантов профессионализма: ситуационно-контекстный подход»; Н.А. Рыбакина, «Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в школе как звене системы непрерывного образования»; В. Ф. Тенищева, «Интегративно-контекстный подход к подготовке инженера-судоводителя в компетентностной образовательной парадигме»; В. Н. Кругликов, «Деловая игра как форма контекстного образования»; Э. П. Комарова, «Дебаты как форма контекстного образования» и др. [111].

В рамках контекстного подхода Н. В. Жуковой была высказана идея об единстве процессов антиципации и рефлексии как психологического механизма регуляции мыслительной деятельности студентов. Целостный процесс мышления трактуется как обусловленный либо прошлой интеллектуальной активностью человека (рефлексия), либо прогнозируемыми условиями его деятельности

(антиципация). Интеграция этих двух процессов – единый механизм, обуславливающий контекст обучения, в котором предметное и социальное содержание его познавательной деятельности развертывается в его пространственно-временном контексте «прошлое — настоящее — будущее» [42].

В рамках контекстного подхода Н. В. Жуковой и Л. А. Рыбаковой также были выявлены формы внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников в период адаптации (диффузная, групповая, кризисная, субъектная, социокультурная) и определены связи форм внутреннего контекста первоклассников с психологическими защитами [44].

М. И. Каргин с коллегами [63—67] в рамках системно-контекстной диагностики провёл ряд исследований: синдрома эмоционального выгорания у сотрудников службы МЧС; рискованного поведения, тревожности, страхов, эмоционального интеллекта и эмпатии, а также лидерского потенциала учащихся с разным типом направленности личности у школьников; психолого-педагогическое проектирование занятий по разрешению конфликтных ситуаций в рамках контекстного обучения.

А. А. Вербицкий конкретизирует психологическое содержание понятия «контекст»: «Контекст как психическое явление — это психическая семиотическая функция, способ упорядочения хаоса психических содержаний через посредство задания некоторой “системы координат”, указывающей значение и смысл каждого из психических фрагментов. В психологическом понимании контекст — это процессуальный феномен, и поэтому различные частные проявления контекста (текстовый фрагмент, условия общения, фоновые знания о социокультурной ситуации, прецедентные тексты и пр.) предстают не столько как разновидности этого явления, сколько как формы его объективации, раскрывающие разные грани этого психического процесса. Можно также сказать, что в терминах психосемантики контекст можно понимать и как семантическое поле, с учетом указанной процессуальности этого явления, это поле взаимодействия семантических единиц, порождающих новые единицы. Кроме того, поскольку контекст является важнейшим психическим механизмом

семантизации всего, что воспринимает субъект во внешнем и во внутреннем мире, велика его роль и в качестве методологического понятия. В этом отношении контекст представляет собой определенную эпистемологическую установку, указывающую на ограничения каждого конкретного способа интерпретации исследуемого объекта и требующую системной взаимодополнительности таких описаний. В психологии это приводит к построению многомерных моделей психики и конкретных явлений, в результате чего диалектически снимается противопоставление концепций различных психологических школ и направлений» [20, с. 96]. А. А. Вербицкий обращает внимание на то, что «контекст представляет собой рекурсивный механизм, который находится в состоянии постоянного изменения, отталкиваясь от предыдущего состояния, порождает новый контекст» [Там же, с. 98].

В настоящий момент термин «контекст» входит в категориальный строй психологической науки как одна из категорий, без которой многие психологические механизмы не могут быть до конца раскрыты [19]. Согласно определению А. А. Вербицкого, вошедшего в словари, контекст — это отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации — как целому, так и ее компонентам. Соответственно, внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешним — отраженные в сознании и психике предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует [21, с. 137]. Понятия внутреннего и внешнего контекстов нужно рассматривать как проекции единого психического феномена.

Содержание понятия «субъективная карьера личности»

Субъективная карьера личности проявляется в единстве внешних и внутренних условий. Внешние условия субъективной карьеры личности — это

отражение в сознании личности отношения к непрерывному образованию (объективные детерминанты), а внутренние условия — отношение к карьере (субъективные детерминанты).

Таким образом, для реализации цели нашего исследования были уточнены содержания понятий «взрослый», «субъект профессиональной деятельности», «контекст», «внутренний контекст», «внешний контекст», расширены границы понятия «субъективная карьера личности», а также обозначены теоретические основы развития субъективной карьеры личности.

1.4. Условия развития субъективной карьеры личности

В предыдущих параграфах (п. 1.1 и п. 1.2) нами был проведен теоретический анализ условий непрерывного образования и субъективной карьеры. Условия непрерывного образования — это объективные детерминанты, а условия субъективной карьеры — субъективные детерминанты развития субъективной карьеры личности.

1.4.1. Объективные детерминанты развития субъективной карьеры личности

Для исследования объективных детерминант субъективной карьеры личности необходимо подобрать такие параметры, которые показывали бы отношение к непрерывному образованию. Подобные параметры содержит опросник «Оценка готовности к непрерывному обучению» (AARP Lifelong Learning Questionnaire Harris Interactive Inc.) [211] в адаптации Ф. С. Исмагиловой и В. А. Унесихиной [135].

Характеристика опросника «Оценка готовности к непрерывному обучению»

Данный опросник представляет собой анкету, которая включает в себя шесть основных вопросов (Приложение 1). На основании анализа вопросов В. А. Унесихиной были выделены следующие показатели непрерывного образования: 1. Уровень готовности к непрерывному обучению: общий балл по всем вопросам опросника «Готовность к непрерывному обучению»; 2. Тип мотивирующей ситуации; 3. Цели непрерывного обучения; 4. Предпочитаемые методы и способы непрерывного обучения; 5. Предпочитаемые новые знания; 6. Формы обучения: наставничество, без участия других людей, с участием других людей; 7. Цели обучения: здоровье, навыки и знания, работа, социальная включенность, творчество и удовольствие; 8. Сроки обучения.

Таким образом, под объективными детерминантами субъективной карьеры личности будем понимать следующие: 1) общий уровень готовности к непрерывному образованию; 2) тип мотивирующей ситуации; 3) цели непрерывного обучения; 4) предпочитаемые методы и способы непрерывного обучения; 5) предпочитаемые новые знания; 6) формы обучения; 7) цели обучения; 8) сроки обучения.

1.4.2. Субъективные детерминанты развития субъективной карьеры личности

Для исследования субъективных детерминант субъективной карьеры личности необходимо подобрать параметры, которые показывали бы отношение к карьере. Такие параметры как самостоятельное управление карьерой, ориентация на собственные ценности в отношении карьеры, безграничное мышление, предпочтение организационной мобильности, разработаны в «Шкале отношения к карьере» и представлены в исследовании «Поливариативная и безграничная карьера: эмпирическое исследование» (Briscoe J., Hall D., DeMuth R. «Protean and boundaryless careers: an empirical exploration» [175]. Такой параметр, как открытость опыту, приведён в «Опроснике ТИР (ТИР-РУ)» — это адаптация для русскоязычной аудитории и валидизация Сергеевой А. С., Кирилловым Б. А.,

Джумагуловой А. Ф. пятифакторного опросника черт личности, разработанного С. Гослингом, П. Рентфру и В. Свонном (Gosling, Rentfrow & Swann) [121].

Таким образом, под субъективными детерминантами субъективной карьеры личности будем понимать следующие: 1) самостоятельное управление карьерой; 2) ориентация на собственные ценности в отношении карьеры; 3) безграничное мышление; 4) предпочтение организационной мобильности; 5) открытость опыту.

Характеристика опросника «Шкала отношения к карьере» (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale (Briscoe & Hall, 2006)) в адаптации Предеиной М. В.

Впервые для русскоязычной выборки была проведена адаптация методики «Шкала отношения к карьере» (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale (Briscoe & Hall, 2006)), заключающаяся в: 1) анализе исходных теоретических положений авторов методики; 2) переводе методики и инструкций к ней на русский язык, проверке адекватности перевода; 3) проверке валидности и надежности методики, осуществленной в соответствии с психометрическими требованиями.

Анализ исходных теоретических положений авторов методики

Цель серии из трех исследований «Поливариативная и безграничная карьера: эмпирическое исследование» (Briscoe J., Hall D., DeMuth R. «Protean and boundaryless careers: an empirical exploration») состояла в том, чтобы «создать шкалы, которые исследователи могли бы использовать для проверки гипотез об этих двух моделях карьеры»: «Шкалы, связанные с поливариативным отношением к карьере, измеряют самостоятельное управление карьерой и выбор, основанный на ценностях. Шкалы, связанные с отношением к карьере без границ, измеряют безграничное мышление и предпочтение организационной мобильности. Первоначальная валидация этих шкал, состоящая из трех исследований, демонстрирует их надежность и валидность» [175, с. 30]. В первом исследовании заявлены основные постулаты. Во втором исследовании

были дополнительно протестированы и пересмотрены шкалы с использованием новой группы участников. В третьем исследовании изучалась конвергентная валидность уточненной и окончательной шкалы.

В первой части исследования приняли участие 100 студентов-бизнесменов, 113 студентов МВА и 85 менеджеров среднего и высшего звена из производственной организации. Для построения шкалы поливариативных карьерных установок были составлены вопросы, отражающие самостоятельное отношение к управлению карьерой и отношение к карьере, основанное на ценностях. После того, как были изучены результаты коэффициента корреляции Пирсона, был проведен анализ надежности по двум шкалам. Коэффициент надежности составил 0,81 для шкалы самостоятельного управления карьерой и 0,69 для шкалы, основанной на ценностях. Также были построены две шкалы для измерения безграничных карьерных установок. Одна шкала была разработана для измерения «безграничного мышления» или общего отношения к работе вне организационных границ. Вторая шкала была разработана для измерения «предпочтения организационной мобильности» или уровня заинтересованности в том, чтобы остаться у одного работодателя (или нескольких). После проведенного корреляционного анализа и анализа надёжности результатов оценка безграничного мышления имела коэффициент 0,89, а оценка шкалы предпочтений мобильности имела коэффициент 0,75. Таблица 1 и Таблица 2 отображают результаты первой части исследования.

Таблица 1. Таблица двухфакторного значения шкалы отношения к поливариативной карьере

Показатель	Значение	
	1	2
Я сам отвечаю за свою карьеру (направленность на себя)	0,835	
В конечном счете, в продвижении своей карьеры я полагаюсь на себя (направленность на себя)	0,797	
Я несу ответственность за свой успех или неудачу в своей карьере (направленность на себя)	0,569	
В том, что касается моей карьеры, я в значительной степени “сам по себе” (направленность на себя)	0,531	
В целом, у меня вполне независимая, самостоятельная карьера	0,513	

(направленность на себя)		
В прошлом я больше полагался на себя, чем на других, при необходимости найти новую работу (направленность на себя)	0,414	
Свобода выбора собственного карьерного пути — одна из моих самых важных ценностей (направленность на себя)	0,400	
Когда возможности развития не были предоставлены моей компанией, я искал их самостоятельно (направленность на себя)	0,348	
Я буду следовать своей совести, если моя компания попросит меня сделать что-то, что противоречит моим ценностям (ориентация на свои ценности)		0,719
В прошлом я вставал на сторону своих собственных ценностей, когда компания просила меня сделать что-то, с чем я не согласен (ориентация на свои ценности)	0,545	
То, что я думаю о том, что правильно в моей карьере, для меня важнее, чем то, что думает моя компания (ориентация на свои ценности)		0,448
Для меня не имеет большого значения, как другие люди оценивают выбор, который я делаю в своей карьере (ориентация на свои ценности)		0,388
<i>Люди говорили мне, что я марширую в такт своему собственному барабаничку (ориентация на свои ценности) [элемент не сохранен в окончательной шкале]</i>		0,374
Я сам определяю направление своей карьеры, исходя из своих личных приоритетов, а не приоритетов работодателя (ориентация на свои ценности)	0,279	0,283
Для меня важнее всего то, как я отношусь к своему карьерному успеху, а не то, как к нему относятся другие люди (ориентация на свои ценности)	0,226	0,265

Таблица 2. Таблица двухфакторного значения шкалы отношения к безграничной карьере

Показатель	Значение	
	1	2
Мне нравится работать с людьми за пределами моей организации (безграничное мышление)	0,843	
Мне нравится работа, которая требует от меня взаимодействия с людьми из разных организаций (безграничное мышление)	0,822	
Мне нравятся задания, которые требуют от меня работы за пределами организации (безграничное мышление)	0,766	
Мне нравятся задачи, которые требуют от меня работы за пределами моего отдела (безграничное мышление)	0,698	
Мне было бы приятно работать над проектами с людьми из разных организаций (безграничное мышление)	0,696	
В прошлом я искал возможности, позволяющие мне работать вне организации (безграничное мышление)	0,646	

Я заряжаюсь энергией от новых впечатлений и ситуаций (безграничное мышление)	0,634	
Я ищу работу, которая позволяет мне научиться чему-то новому (безграничное мышление)	0,563	
Если бы моя организация обеспечивала пожизненную занятость, я бы никогда не захотел искать работу в других организациях (предпочтение мобильности) R		0,748
Если бы моя карьера была идеальной, я бы работал только в одной организации (предпочтение мобильности) R		0,715
Я бы чувствовал себя очень потерянным, если бы не смог работать в своей нынешней организации (предпочтение мобильности) R		0,660
Мне нравится предсказуемость, которая приходит при постоянной работе на одну и ту же организацию (предпочтение мобильности) R		0,505
Я предпочитаю оставаться в знакомой мне компании, а не искать работу в другом месте (предпочтение мобильности) R		0,436

Примечание: *R — элементы с обратной оценкой

Второе исследование было проведено для изучения надежности и валидности шкал, построенных в исследовании 1. Другая группа участников была использована для проверки стабильности результатов, полученных от первой группы участников. Опросы проводились среди студентов бакалавриата и работающих студентов MBA, всего их прошёл 561 участник. Была рассчитана надежность для каждой шкалы, элементы были повторно рассмотрены для удаления на основе этого анализа. Один пункт («Люди сказали мне, что я марширую в такт своему собственному барабанщику») не показал хороших результатов в шкале для поливариативной карьеры и был удален. Переписанные шкалы были подвергнуты подтверждающему факторному анализу (CFA) с использованием LISREL 8.54 (Общий метод оценки системы линейных структурных уравнений) с использованием метода анализа максимального правдоподобия. Общее соответствие модели оценивалось с применением среднеквадратичной ошибки аппроксимации (RMSEA), сравнительного индекса соответствия (CFI) Бентлера, индекса приращения соответствия (IFI) Боллена и индекса нормированного соответствия Бентлера и Боннетта. В результатах исследования представлены — корреляции, подтверждающие факторный анализ, и после обсуждения сделан вывод: результаты всей выборки исследования 2 показывают относительно стабильные баллы по каждой из

четырёх шкал. Модель СФА прошла девять итераций. Как и ожидалось, все оцененные пути элементов оказались значимыми при $p < 0,01$. Это говорит о том, что все элементы должным образом загружены ожидаемыми факторами. Кроме того, все пути между латентными факторами были значимы при $p < 0,01$. Это указывает на то, что все факторы субшкалы демонстрируют значимые взаимосвязи.

В исследовании 3 изучалась валидность ранее разработанных шкал с ожиданием демонстрации конвергентной валидности. Участниками стали студенты-старшекурсники бакалавриата (228 человек), также несколько выборок было осуществлено среди работающих студентов, всего — 493 участника. В результате представленных показателей корреляции были сделаны выводы: «Исследование 3 демонстрирует, что разработанные поливариантные и безграничные показатели карьеры на самом деле связаны с действующими показателями таким образом, что они начинают устанавливать номологическую связь. Интересен тот факт, что проактивная личность высоко коррелирует со всеми четырьмя показателями. Это, по-видимому, подтверждает идею о том, что люди с поливариативным и безграничным карьерным отношением на самом деле являются собственными агентами в своей карьерной позиции, не желая контроля над собой. Также сильная положительная взаимосвязь между ориентацией на достижения, открытостью опыту и каждым из новых показателей отношения к карьере указывает на то, что те, кто демонстрирует эти установки, заинтересованы в достижении целей, которые не обязательно связаны с конкретными результатами и могут быть более эффективны при столкновении с неоднозначными карьерными ситуациями. Тот факт, что каждый из новых показателей отрицательно коррелирует с ориентацией на результат, также свидетельствует о том, что те, кто демонстрирует зафиксированное здесь отношение к карьере, заинтересованы в определении успеха в карьере на своих собственных условиях» [175, с. 43]: «Но, хотя в данном исследовании создается портрет нового карьерного героя как открытого, стремящегося, инициативного человека, это не обязательно означает, что этот

же человек находится в постоянном движении. Это, учитывая современные предположения о корреляции между мобильностью и новой карьерой, заслуживает внимания. Это означает, что человек может быть очень современным и активным в своей карьере, не обязательно проявляя при этом заметно активную мобильность» [Там же, с. 44].

В исследовании Бриско и Холла сделан вывод: результаты, представленные здесь, демонстрируют, что шкалы отношения к карьере, основанные на поливариативности и безграничности, измеряют различные, но связанные конструкции. Итогом разработанной Бриско и Холлом «Шкалы для измерения карьерных установок» стали 4 показателя: 1) самостоятельное управление карьерой; 2) ориентация на собственные ценности в отношении карьеры; 3) безграничное мышление; 4) предпочтение организационной мобильности.

Опросник «Шкала отношения к карьере» состоит из двух блоков вопросов. Четырнадцать вопросов первого блока дают оценку параметрам: «самостоятельное управление карьерой» и «ориентация на собственные ценности в отношении карьеры»; тринадцать вопросов второго блока параметрам «безграничное мышление» и «предпочтение организационной мобильности». Респонденты указывают свою позицию по шкале Лайкерта, состоящей из пяти категорий, что позволяет участникам опроса согласиться, не согласиться, показать степень согласия или заявить о нейтральности своего отношения к вопросу (см. Приложение 2).

Перевод методики и инструкций к ней на русский язык, проверка адекватности перевода

С английского на русский язык опросник «Шкала отношения к карьере» был переведен преподавателем английского языка (билингвом). Проверка адекватности перевода опросника проведена следующим образом: шкалы опросника после перевода были подвергнуты обсуждению во внутриисследовательской группе, также была осуществлена дополнительная

корректировка по семантической близости. Для подтверждения адекватности перевода опросника проведено исследование: перевод опросника и оригинальный текст был предоставлен экспертам (трём психологам со знанием английского языка), которых попросили оценить соответствие перевода стимульному материалу. В результате проверки — все три эксперта оценили перевод как адекватный.

Проверка валидности и надежности методики

В оригинальном варианте методики представлены доказательства высокой надежности и *валидности*, что можно считать обоснованием для апробации и применения на русскоязычной аудитории. В нашем исследовании была осуществлена проверка *надежности* переведенной методики с помощью выявления *внутренней согласованности* по критерию альфа Кронбаха (таблица 3).

Таблица 3. Показатели внутренней согласованности переведенного на русский язык опросника «Шкала отношения к карьере» (Briscoe & Hall, 2006)

Шкалы	Альфа Кронбаха
Шкала поливариативного отношения к карьере	0,903
Самостоятельное управление карьерой	0,841
Ориентация на собственные ценности в отношении карьеры	0,832
Шкала безграничных карьерных установок	0,683
Безграничное мышление	0,833
Предпочтение организационной мобильности	0,848

Результаты проверки внутренней согласованности демонстрируют очень высокие показатели, что позволяет сделать вывод о надежности применяемого опросника.

Готовый к использованию в инструментальном исследовании опросник «Шкала отношения к карьере» (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale (Briscoe & Hall, 2006)) в адаптации Предеиной М. В. представлен в Приложении 2.

Выбор опросника «Шкала отношения к карьере» (Briscoe & Hall, 2006) объясняется точным отображением в нём параметров, которые необходимы для

регистрации и измерения субъективной карьеры личности и которые отсутствуют в методиках исследования карьеры на русском языке.

Характеристика опросника TIPI (TIPI-RU) в адаптации Сергеевой А. С., Кириллова Б. А., Джумагуловой А. Ф.

Опросник TIPI (TIPI-RU) — это адаптация и валидизация Сергеевой А. С., Кирилловым Б. А., Джумагуловой А. Ф. пятифакторного опросника черт личности, разработанного С. Гослингом, П. Рентфру и В. Свонном (Gosling, Rentfrow & Swann). Авторы адаптации в своей работе «Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности» (2016) доказали ретестовую надёжность, конвергентную валидность и внутреннюю согласованность шкал [173]. Методика широко востребована среди отечественных исследователей и практиков психологии. Опросник TIPI (TIPI-RU), разработанный для определения ключевых личностных качеств состоит из десяти вопросов, из которых мы берём в статистику только два: пятый и десятый, поскольку они раскрывают необходимый нам показатель «открытость опыту». Результат оценивается по семибалльной шкале, где «1» — полное несогласие с утверждением, «7» — полное согласие с утверждением, «4» — нечто среднее» (Приложение 3).

Таким образом, исследование развития субъективной карьеры личности обусловлено объективными и субъективными детерминантами. Под объективными детерминантами мы понимаем: общий уровень готовности к непрерывному образованию, тип мотивирующей ситуации, цели непрерывного обучения, предпочитаемые методы и способы непрерывного обучения, предпочитаемые новые знания, формы, цели и сроки обучения. Под субъективными детерминантами мы понимаем: самостоятельное управление карьерой, ориентацию на собственные ценности в отношении карьеры, безграничное мышление, предпочтение организационной мобильности,

открытость опыту. Развитие субъективной карьеры личности обусловлено связью объективных и субъективных детерминант.

Адекватными методиками диагностики объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности являются: опросник «Оценка готовности к непрерывному обучению» (AARP Lifelong Learning Questionnaire Harris Interactive Inc.) в адаптации Ф. С. Исмагиловой и В. А. Унесихиной; «Шкала отношения к карьере» (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale (Briscoe & Hall, 2006)) в адаптации Предеиной М. В.; Опросник TIPI (TIPI-RU) в адаптации Сергеевой А. С., Кириллова Б. А., Джумагуловой А. Ф.

1.5. Концептуальная модель развития субъективной карьеры личности

Контекст субъективной карьеры личности

Карьерное развитие человека необходимо рассматривать в контексте его жизненного пути, поскольку оно сопряжено с условиями, в которых человек находится, и с ситуациями, которые он проживает. В отечественной психологии традиционно подчеркивается взаимосвязь личностного и профессионального развития (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. А. Вербицкий, Н. В. Жукова, Э. Ф. Зеер, В. Н. Дружинин, Е. А. Климов, А. В. Петровский, Н. С. Пряжников, Э. Э. Сыманюк). Анализ жизненных ситуаций способствует более глубокому и целостному пониманию профессиональной самореализации человека.

В субъективной карьере личности важны два контекста — профессиональный и личностный, которые, осознавая, необходимо реализовывать в единстве. В нашем исследовании мы будем придерживаться главного принципа теории контекстного образования А.А. Вербицкого: образование как единство обучения и воспитания. В категориях психологии карьеры данный принцип будет

выступать как единство самообучения и самовоспитания; это мощный личный мотивационный аспект, и он будет залогом успеха в карьере, выбранной специалистом по субъективным критериям.

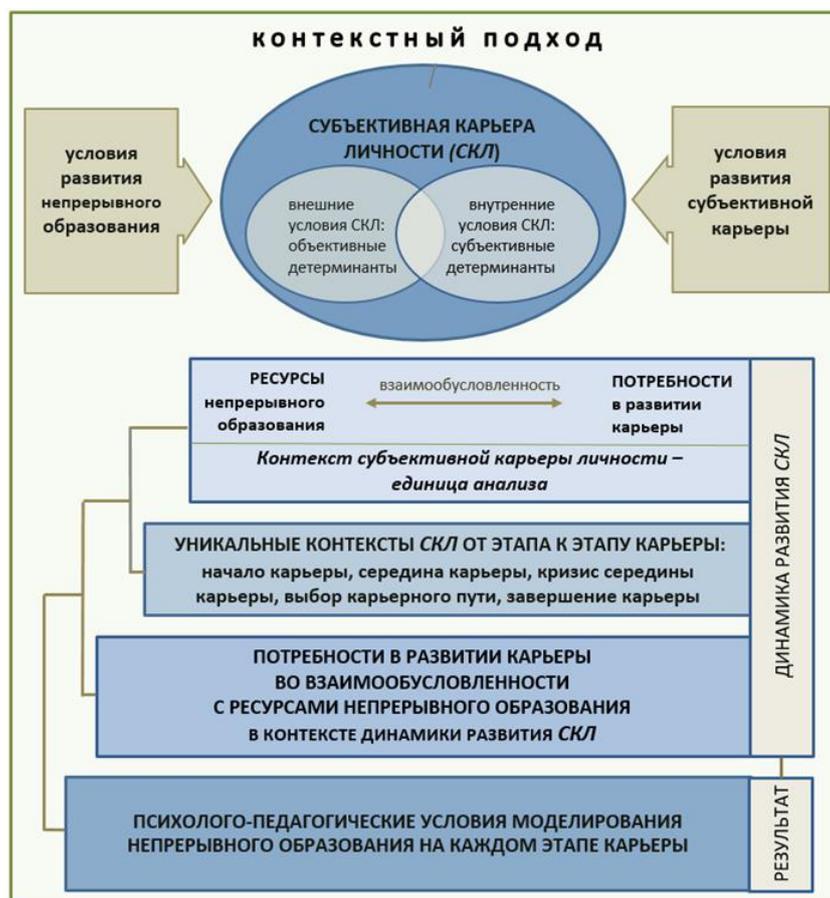
Представляется необходимым обозначить двуединую связь внутренних и внешних контекстов образования субъективной карьеры личности. А. А. Вербицкий, проясняя противоречие «между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения человеком», пишет: «Вообще понятие “индивидуальная деятельность” — это некая абстракция. Любое предметное действие, даже выполняемое в одиночку, имеет социальную составляющую и совершается в социокультурном контексте. Это обуславливает дополнительные качества действия, их смысл для самого действующего субъекта и других людей, актуально или опосредованно представленных в любой ситуации. Социальный компонент действия превращает его в поступок, который одновременно обладает качеством предметности и социальности» [111, с. 9].

Взрослый человек как субъект профессиональной деятельности находится под влиянием внешних и внутренних факторов профессионального развития. Внешние факторы обуславливаются ситуацией непрерывного образования в определенных социокультурных условиях жизнедеятельности субъекта профессиональной деятельности и профессионального развития и создают условия внешнего контекста. Внутренние факторы обусловлены индивидуально-психологическими характеристиками личности взрослого и образуют систему условий внутреннего контекста. В результате воздействия на сознание и психику условий этих двух контекстов рождается новая психологическая реальность — психологический контекст субъективной карьеры личности.

Субъект профессиональной деятельности, у которого жизненный путь и профессиональный путь проходят в единстве, погружается в контекст непрерывного образования и контекст субъективной карьеры. В результате взаимодействия этих двух контекстов рождается новая реальность — *контекст субъективной карьеры личности*.

Концептуальную модель развития субъективной карьеры личности можно представить следующим образом (рис. 1).

Рисунок 1 — Концептуальная модель развития субъективной карьеры личности



ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Для реализации цели нашего исследования были уточнены содержания понятий «взрослый», «субъект профессиональной деятельности», «контекст», «внутренний контекст», «внешний контекст», «непрерывное образование», расширено содержание понятия «субъективная карьера личности», обозначены теоретические основы развития субъективной карьеры личности. Была предложена авторская концептуальная модель развития субъективной карьеры личности.

Выделены условия развития непрерывного образования взрослого и субъективной карьеры личности. К основным аспектам зарубежного и

отечественного контекста развития непрерывного образования взрослого мы отнесли — структуру непрерывного образования, социокультурные условия, инновации, развитие карьеры, мотивацию к образованию, саморазвитие, формы обучения и функции непрерывного образования взрослого. Были выявлены контексты непрерывного образования как условие развития субъективной карьеры личности: ценностно-смысловые ориентации, потребность в признании, индивидуальный когнитивный стиль обучающегося, стиль образования, возраст сотрудников, смена места жительства, образ и стиль жизни, вынужденная смена профессии, семейное положение.

Выделены условия развития субъективной карьеры. К основным аспектам зарубежного и отечественного контекста субъективной карьеры мы отнесли — физическую и психологическую мобильность, варианты карьеры, личностное самоопределение в отношении карьеры, профессиональное развитие, управление карьерой.

Обоснованы объективные детерминанты — это общий уровень готовности к непрерывному образованию, тип мотивирующей ситуации, цели непрерывного обучения, предпочитаемые методы и способы непрерывного обучения, предпочитаемые новые знания, формы, цели и сроки обучения.

Обоснованы субъективные детерминанты: самостоятельное управление карьерой, ориентация на собственные ценности в отношении карьеры, безграничное мышление, предпочтение организационной мобильности, открытость опыту.

Развитие субъективной карьеры личности обусловлено связью объективных и субъективных детерминант.

Адекватными в нашем исследовании методиками диагностики детерминант субъективной карьеры личности будут: 1) опросник «Оценка готовности к непрерывному обучению» (AARP Lifelong Learning Questionnaire Harris Interactive Inc.) в адаптации Ф. С. Исмагиловой, В. А. Унесихиной; 2) «Шкала отношения к карьере» (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale

(Briscoe & Hall, 2006)) в адаптации Предеиной М. В.; 3) Опросник TIPI (TIPI-RU) в адаптации Сергеевой А. С., Кириллова Б. А., Джумагуловой А. Ф.

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ОБЪЕКТИВНЫХ И СУБЪЕКТИВНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРЬЕРЫ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПАХ КАРЬЕРНОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и методы эмпирического исследования

Этапы эмпирического исследования

Исследование проводилось в период с 2021 по 2024 г. и включает следующие *этапы*:

1. Определение объекта и предмета исследования, выдвижение гипотез, составление плана эмпирического исследования.
2. Выбор методов исследования и организация эмпирического исследования.
3. Обработка результатов, проведение их обсуждения и формулировка выводов.

Задачи эмпирического исследования:

1. Подобрать выборку для эмпирического исследования из работающих специалистов разного возраста и профессий на основе их субъективного выбора карьеры.
2. Провести эмпирическое исследование, выявляющее взаимодействие объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности.
3. Описать контексты развития субъективной карьеры личности на каждом карьерном этапе.

Постановка проблемы и формулирование гипотез

Сегодня изменчивость, многогранность и индивидуальность карьерных возможностей для субъекта профессиональной деятельности на фоне новизны процессов и его неподготовленности к реализации этих возможностей ставят

субъекта в состояние критического выбора и приносят глубокие эмоциональные и когнитивные переживания. Встаёт необходимость понимания взаимосвязи внешних и внутренних контекстов становления субъективной карьеры личности.

Эмпирические гипотезы

1. Можно предположить, что связи объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности будут отражать психологические закономерности развития на каждом этапе карьеры.

2. Можно предположить, что психологические закономерности отражают динамику развития контекстов субъективной карьеры личности на каждом этапе карьерного пути.

Методы эмпирического исследования

Эмпирическое исследование было проведено посредством однократного онлайн-опроса в единственной группе через сервис «Google Формы». Сбор эмпирических данных осуществлялся в индивидуальной форме, добровольно. Организация процедуры опроса была направлена на устранение возможных мотивационных искажений ответов участников исследования: опрос содержал вступительную инструкцию и несколько инструкций, предваряющих различные части опроса. Респонденты были ознакомлены с целью и порядком исследования, им были даны гарантии конфиденциальности результатов и обратной связи по результатам исследования.

Для диагностики субъективных детерминант субъективной карьеры личности были применены: опросник «Шкала отношения к карьере» Бриско и Холла (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale, Briscoe & Hall, 2006) в адаптации М.В. Предеиной и опросник ТИРІ (ТИРІ-RU) в адаптации А. С. Сергеевой, Б. А. Кириллова, А. Ф. Джумагуловой (Приложения 2, 3).

Для выявления объективных детерминант субъективной карьеры личности был применен опросник «Оценка готовности к непрерывному обучению» (Life

Long Learning Inventory, AARP Harris Interactive Inc.) в адаптации Ф. С. Исмагиловой и В. А. Унесихиной (Приложение 1).

В таблице 4 представлены детерминанты субъективной карьеры личности, доступные к регистрации и измерению.

Таблица 4. Исследование субъективной карьеры личности

Корреляты	Показатели	Методики измерения
Объективные детерминанты субъективной карьеры личности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Общий уровень готовности к непрерывному образованию 2. Тип мотивирующей ситуации 3. Цели непрерывного обучения 4. Предпочитаемые методы и способы непрерывного обучения 5. Предпочитаемые новые знания 6. Формы обучения 7. Цели обучения 8. Сроки обучения 	Опросник «Оценка готовности к непрерывному обучению» (Life Long Learning Inventory, AARP Harris Interactive Inc.) в адаптации Ф. С. Исмагиловой, В. А. Унесихиной.
Субъективные детерминанты субъективной карьеры личности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самостоятельное управление карьерой 2. Ориентация на собственные ценности в отношении карьеры 3. Безграничное мышление 4. Предпочтение организационной мобильности 	Опросник «Шкала отношения к карьере» (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale (Briscoe & Hall, 2006)) в адаптации Предеиной М. В.
	<ol style="list-style-type: none"> 5. Открытость опыту 	Опросник TIPI (TIPI-RU) в адаптации Сергеевой А. С., Кириллова Б. А., Джумагуловой А. Ф.

При анализе результатов инструментальных исследований использован метод корреляционных плеяд. Н. Ш. Крамер пишет: «Корреляционной зависимостью между двумя переменными величинами называется функциональная зависимость между значениями одной из них и условным математическим ожиданием другой» [77, с. 129]. Корректность выбора метода корреляционного анализа в ряду других методов (регрессионный анализ) оправдано тем, что в нашей работе рассматриваются не причинно-следственные закономерности, а согласованность, общая изменчивость изучаемых переменных на разных этапах карьеры. Задача построения регрессионных моделей и уравнений регрессии не ставится. Кроме того, характер полученных данных

(имеются номинативно измеренные переменные) не позволяет использовать множественный регрессионный анализ [118]. Определение корреляционной связи как меры зависимости между двумя переменными, при которой каждому значению одной переменной соответствует определенное значение другой переменной [77], позволяет рассматривать коэффициент корреляции как меру прогнозирования изменчивости связанных переменных на разных этапах карьеры.

Метод корреляционных плеяд позволяет объективно расположить корреляты объективных и субъективных детерминант по степени значимости их связей и определить структуру взаимосвязей внутри контекста субъективной карьеры личности.

Статистическая обработка данных была произведена с помощью компьютерного статистического пакета STATISTICA 10.0. С помощью критерия Колмогорова-Смирнова было выяснено, что выборки отличаются от нормального распределения, поэтому для проведения корреляционного анализа был использован коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена. При анализе численности и силы взаимосвязей учитывались только умеренные связи 0,3–0,5, заметные 0,5–0,7 и сильные 0,7–0,9 при достоверности $p \leq 0,05$.

2.2. Описание выборки

Подобрана репрезентативная удобная выборка, вид выборки определен как простая случайная (рандомная). Из выборочной совокупности привлечены добровольцы, соответствующие основным требованиям исследования — работающие специалисты различных профессий, привлеченные к опросу через профессиональные онлайн-чаты. В эмпирическом исследовании принял участие 251 человек. Возраст участников исследования составил от 18 до 62 лет, средний возраст — 40 лет. Распределение участников исследования по полу, уровню образования, занимаемой должности и другим социально-демографическим показателям представлены в таблицах 5 — 8.

Таблица 5. Распределение значений в выборке по полу

Значение	N	Процент
Женский	152	60,6
Мужской	99	39,4

Долевое распределение мужчин и женщин будем считать достаточным, чтобы считать общие результаты исследования.

Таблица 6. Распределение значений в выборке по уровню образования

Значение	N	Процент
Высшее образование	197	78,5
Среднее профессиональное образование	45	17,9
Среднее общее образование	9	3,6

Таблица 7. Распределение значений в выборке по занимаемой должности

Значение	N	Процент
Специалист	144	57,4
Фрилансер / ИП	41	16,3
Руководитель	34	13,5
Рабочий / служащий	32	12,7

Таблица 8. Распределение значений в выборке по профессиональной сфере

Значение	N	Процент
Медицина	34	13,5
Торговля	27	10,8
Производство	26	10,4
Образование	25	10,0
Финансы	24	9,6
Социально-психологическая деятельность	24	9,6
Армия и органы правопорядка	21	8,4
Транспорт	19	7,6
Строительство	17	6,8
Услуги населению	12	4,8
Юриспруденция	4	1,6
Государственная служба	4	1,6
IT-отрасль	4	1,6
Общественное питание	3	1,2
Туризм, отдых	3	1,2
Маркетинг, реклама	2	0,8
Искусство, культура	2	0,8

Анализ всех участников данных распределений даёт перспективу определить особую практическую ценность для последующих методических рекомендаций.

Анализ социально-демографических данных (таблицы 5 — 8) позволяет описать характер полученной выборки исследования — 78,5 % обследуемых имеют высшее образование, большинство (57,4 %) занимает должность специалиста. опрошенные работают в таких сферах, как медицина (13,5 %), торговля (10,8 %), производство (10,4 %), образование (10,0 %), финансы (9,6 %), социально-психологическая деятельность (9,6%); меняли профессиональную карьеру только один раз в жизни (38,2 %) или совсем не меняли (36,7 %).

Опираясь на концепции профессионального становления личности Д. Сьюпера (D. Super), В. А. Бодрова, Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой, Г. С. Никифорова и учитывая стадийный характер этого процесса, мы обобщили этапы карьерного пути и разделили в опроснике на пять категорий. Респондентам было предложено отнести свое положение к одному из выделенных этапов на профессиональном пути: «Оцените ситуацию, выберите из списка, на каком этапе карьеры вы сейчас находитесь: начало карьеры, середина карьеры, кризис середины карьеры, выбор карьерного пути, завершение карьеры». Ответы участников опроса распределились следующим образом (таблица 9).

Таблица 9. Распределение значений в выборке по этапу карьеры

Значение	N	Процент
Начало карьеры	17	6,8
Середина карьеры	89	35,5
Кризис середины карьеры	64	25,5
Выбор карьерного пути	61	24,3
Завершение карьеры	20	8,0

Таблица 10. Распределение значений в выборке по общему стажу работы

Значение	N	Процент
от 10 до 20 лет	102	40,6
от 21 до 30 лет	98	39,0
более 30 лет	35	13,9
менее 10 лет	16	6,4

Анализ таблиц 9 и 10 показывает, что большинство респондентов имеют стаж от 10 до 30 лет (в сумме 79,6 %), субъективно соотносят свою карьеру с ее серединой, кризисом середины карьеры и выбором карьерного пути (в сумме — 84,3 %).

Для распределения участников исследования по уровню выраженности объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности были рассчитаны верхняя и нижняя квартиль по входящим в них переменным (Приложение 4).

Распределение значений в выборке по уровню выраженности субъективных детерминант субъективной карьеры личности представлено в таблице 11.

Таблица 11. Распределение значений в выборке по уровню выраженности субъективных детерминант субъективной карьеры личности

Значение	N	Процент
<i>самостоятельного управления карьерой</i>		
высокий	78	31,1
средний	106	42,2
низкий	67	26,7
<i>ориентации на собственные ценности в отношении карьеры</i>		
высокий	90	35,9
средний	93	37,1
низкий	68	27,1
<i>безграничного мышления</i>		
высокий	66	26,3
средний	116	46,2
низкий	69	27,5
<i>предпочтения организационной мобильности</i>		
высокий	75	29,9
средний	107	42,6
низкий	69	27,5
<i>открытости опыту</i>		
высокий	63	25,1
средний	123	49,0
низкий	65	25,9

Согласно данным таблицы 11, по уровню самостоятельного управления карьерой и уровню ориентации на собственные ценности в отношении карьеры в выборке преобладают средние и высокие значения. Более 73 % участников исследования ориентированы на самостоятельность в управлении карьерой, 70 % ориентированы на собственные ценности в отношении карьеры. Таблица 12 демонстрирует преобладающее среднее значение в распределении респондентов по уровню безграничного мышления, предпочтения организационной мобильности и открытости опыту. В обобщенном показателе 72,5 % респондентов указывают на собственное безграничное мышление, 72,5 % предпочитают организационную мобильность, более 74 % участников опроса выражают свою открытость опыту.

Распределение значений в выборке по уровню выраженности детерминанты — общей готовности к непрерывному образованию — представлено в таблице 12.

Таблица 12. Распределение значений в выборке по уровню общей готовности к непрерывному образованию

Значение	N	Процент
высокий	64	25,5
средний	124	49,4
низкий	63	25,1

Согласно данным таблицы 12, по уровню выраженности детерминанты распределение респондентов в выборке значительно превышает среднее значение, и почти 75 % опрошенных выражают свою общую готовность к непрерывному образованию.

2.3. Исследование этапов субъективной карьеры личности

Наличие этапов в профессиональном становлении научно обосновано: за рубежом в теории психосоциального развития личности Э. Эриксона (Erikson) и исследовании жизненных стадий в связи с профессиональным самовыражением

Д. Сьюпера (Super), Д. Левинсона (Levinson); в нашей стране этот вопрос изучали Л. И. Анцыферова, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Л. М. Митина, Д. П. Заводчиков, В. Р. Манукян, А. К. Маркова, В. В. Потявина, Н. С. Пряжников, Н. О. Садовникова, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Шахновская, Л. Б. Шнейдер. В исследовании проблемы определения этапов карьеры необходимо понимание соотношения возрастного и профессионального развития. В этой связи необходимо учитывать понятие «карьерный возраст». Определяющим критерием стадии карьеры здесь являются не биологический возраст и взросление, а карьерный.

В связи с тем, что в используемом опроснике «Оценка готовности к непрерывному обучению» числовые показатели не соотносятся со стандартизированной шкалой и получаемые данные относятся к ранговой шкале, для математико-статистического анализа были применены методы непараметрической статистики. С помощью критерия Н Краскала-Уоллеса были выявлены *значимые* различия в объективных детерминантах субъективной карьеры личности в зависимости от этапа карьерного пути (таблица 13), что подтверждает достоверность различий, представленных в генеральной совокупности. Различия между этими группами по этапу карьеры и по общей готовности к непрерывному образованию достоверны.

Таблица 13. Общая значимость различий отношения к непрерывному образованию в зависимости от этапов карьерного пути

Переменные	Эмпирическое значение критерия, Н	Уровень значимости, р
Общая готовность к непрерывному обучению	10,5	0,033
Тип мотивирующей ситуации	27,7	0,000
Цели непрерывного обучения	10,9	0,028
Предпочитаемые новые знания	11,4	0,022
Цель обучения — навыки и знания	14,7	0,005
Цель обучения — работа	13,3	0,010

Поскольку шкалы опросника исчисляются в разных числовых интервалах, для сопоставления показателей в каждой выделенной группе данные были приведены к одной ранговой шкале (диаграмма 1).

Диаграмма 1 — Размах объективных детерминант субъективной карьеры личности, значимо отличающихся в зависимости от этапа карьерного пути

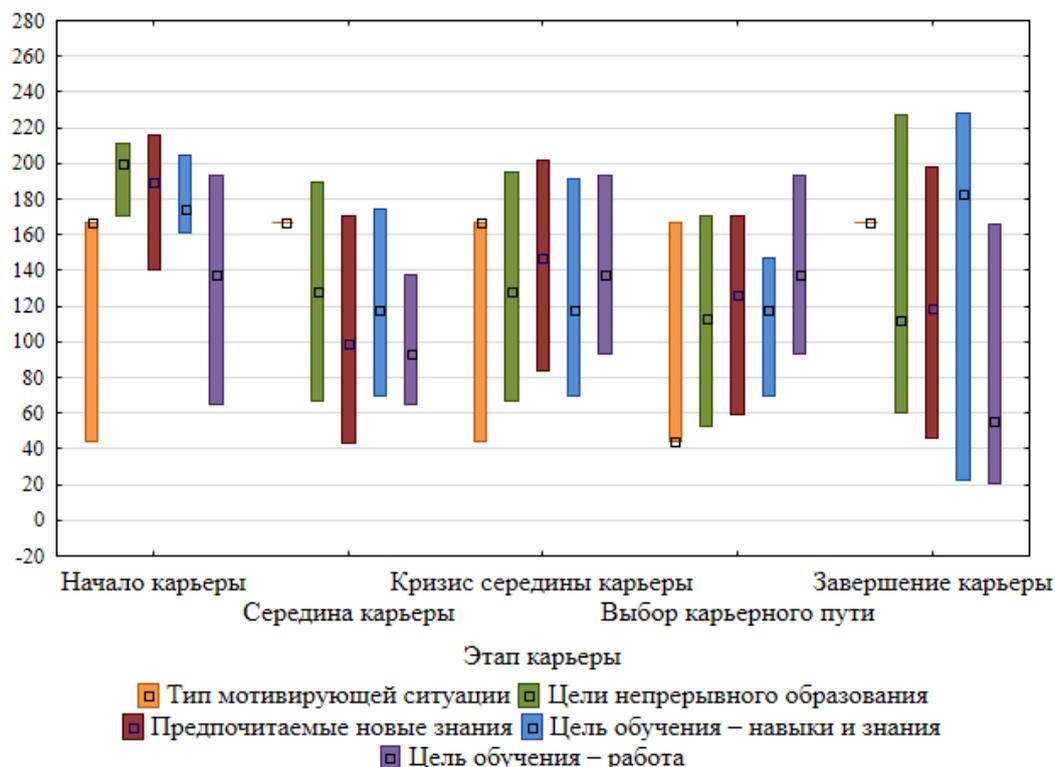


Диаграмма 1 показывает, как группы по категориям «начало карьеры», «середина карьеры», «кризис середины карьеры», «выбор карьерного пути» и «завершение карьеры» отличаются друг от друга по показателям отношения субъекта профессиональной деятельности к непрерывному образованию.

Результаты анализа размаха объективных детерминант субъективной карьеры личности отличаются в зависимости от этапа карьерного пути

Специалисты в начале карьеры показывают наибольшую вовлеченность в непрерывное образование в сравнении с другими этапами. Они мотивированы к немедленному применению знаний, которые получили. Также высокие значения получают «ориентации на новые знания», «цели обучения — навыки и знания», «цели обучения — работа». Большинство респондентов уже в начале карьеры понимают, что учиться придётся всю жизнь.

У специалистов, относящих свой профессиональный путь к середине карьеры, отношение к непрерывному образованию и направленность на него значительно снижаются, показатель «ориентация на новые знания», «цель обучения — навыки и знания» достаточно низкие. Несмотря на это, подавляющее

большинство испытуемых проявили желание применять полученные знания немедленно. Показатель «цель обучения — работа» ниже в сравнении со специалистами, только начинающими карьеру, но уровень медианы демонстрирует общую стабильную значимость обучения, которое можно применить в конкретной работе.

Специалисты, считающие, что находятся в кризисе середины карьеры, проявляют повышенный интерес к непрерывному образованию в сравнении с категорией середины карьеры, но не достигают того уровня, который был у специалистов в начале карьеры. Все респонденты проявили высокий показатель желания немедленно применить полученные знания на практике. Показатель «цели непрерывного образования» остаётся в среднем значении шкалы рейтинга, что совпадает с другими этапами карьеры, кроме самого её начала. Показатели «ориентация на новые знания» и «цель обучения — навыки и знания» в этот период показывают низкую значимость для респондентов опроса, а вот «цель обучение — работа» остаётся на высоком уровне.

На этапе выбора карьерного пути специалисты не показывают заинтересованности в общей готовности к непрерывному образованию и ориентации на новые знания и навыки. Эти показатели остаются примерно равными уровню середины карьеры и кризиса середины карьеры, диапазон средних значений к выбранному показателю сужается. Медиана, находящаяся на нижней границе диапазона средних значений, и показывающая низкий уровень на шкале рейтинга, отражает отношение испытуемых к непрерывному образованию как намерение какое-то время подождать с применением полученных знаний. Только работа как цель обучения и применение полученных в рамках обучения знаний и навыков в конкретной работе демонстрируют высокую значимость.

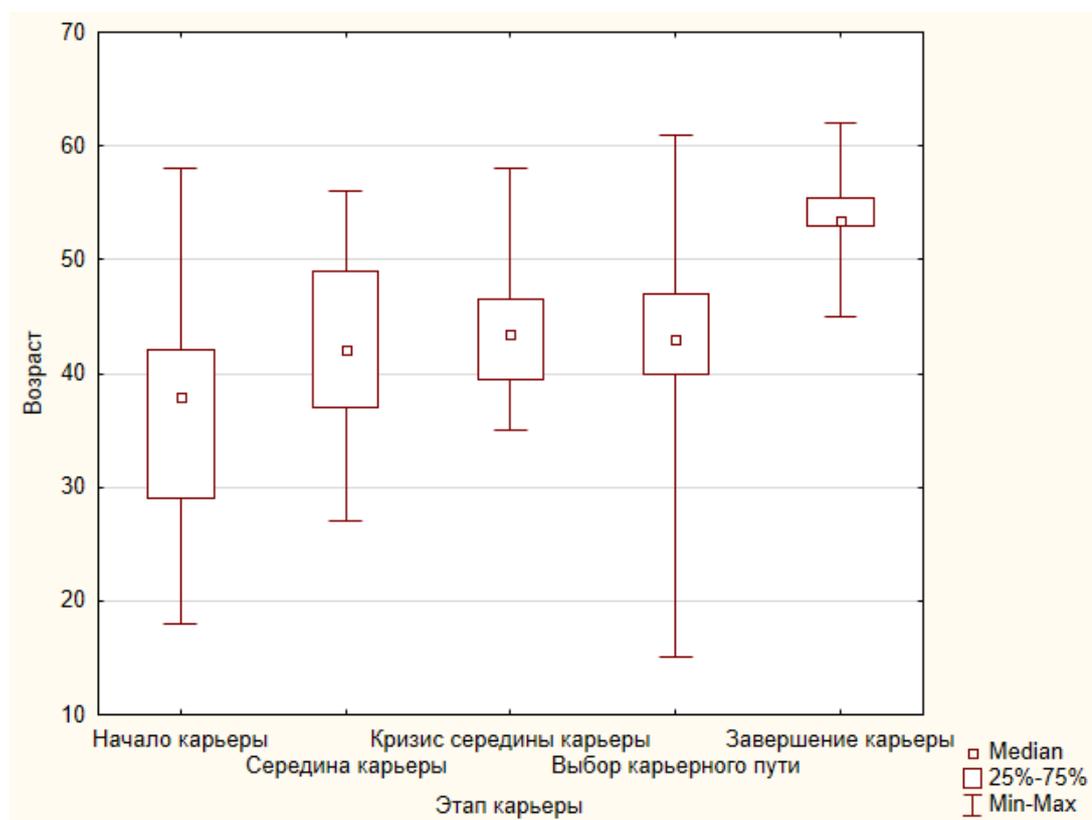
На этапе завершения карьеры в показателях «общая готовность к непрерывному образованию» и «цели непрерывного образования» проявляется широкий диапазон средних значений по большинству респондентов в сравнении с другими этапами карьеры, но по степени значимости эти категории находятся на низком уровне. «Ориентация на новые знания», снизившаяся после начала

карьеры, остается на средне-низком уровне без изменений на всех карьерных этапах вплоть до завершения. Примечательно, что на этапе завершения карьеры «цель обучения — навыки и знания» проявляется в наивысших за весь карьерный период значениях, и широком диапазоне респондентов. Полученные в ходе обучения знания и навыки все респонденты намерены применить немедленно. Логично, что на данном этапе карьеры низкое значение показателя «цель обучения – работа» в шкале рейтинга.

Результаты анализа соотношения «этапы карьеры — возраст респондентов»

Диаграмма 2 показывает субъективное распределение респондентов опроса к этапу карьеры, на котором они находятся.

Диаграмма 2 — Субъективное определение респондентами этапа своей карьеры



На диаграмме видно, что респонденты примерно одного возраста, с медианой значений от 38 до 43 лет, могут относить себя к «середине карьеры», «кризису середины карьеры», «выбору карьерного пути» и даже к «началу

карьеры». Респонденты в диапазоне среднего значения от 29 до 42 лет считают, что начинают свою карьеру. К «середине карьеры» относят своё положение специалисты от 38 до 49 лет. От 40 до 46 лет участники определяют себя в «кризисе середины карьеры» и в «выборе карьерного пути». Участники опроса в среднем значении 52 — 55 лет считают, что они завершают карьеру. Обращает на себя внимание тот факт, что общий возрастной диапазон этапа «начало карьеры» — от 18 до 58 лет, а этапа «выбора карьерного пути» — до 61 года. Это фактически подтверждает, что субъект профессиональной деятельности сегодня имеет возможность в любом возрасте сменить свою карьеру, исходя из своих личностных приоритетов. Разные люди одного возраста могут ставить себе задачи, связанные с решением вопросов и середины карьеры, и кризиса середины карьеры, и выбора карьерного пути.

Возникает субъект профессиональной деятельности, в карьере которого отношение распределения «биологический возраст — карьерный возраст» выражается в субъективном осмыслении карьерного и жизненного пути. В исследовании проблемы субъективной карьеры личности следует учитывать понятие «карьерный возраст». Первостепенным определяющим критерием стадии карьеры здесь является не биологический возраст и взросление, а карьерный возраст и взросление. Чтобы специалисту оказаться в середине карьерного пути сегодня иногда достаточно и пяти лет. Д. Холл в 1986 году уже оперировал понятием (career age): исследователь считал, что именно тот, на котором сам человек ощущает себя внутри профессионального развития, является ведущим критерием, определяющим границы той или иной стадии, и фактором, определяющим дальнейший профессиональный путь [191]. Вопрос хронологии карьерного возраста и карьерных стадий сегодня является открытым. Ряд зарубежных и отечественных ученых утверждают о несостоятельности возрастных стереотипов в условиях, когда человек в течение трудовой жизни может несколько раз сменить тип карьеры и саму профессию, начать карьеру заново в период поздней взрослости и закончить профильное образование к 30 годам; когда для работодателя востребованными и перспективными могут быть

сотрудники сорока- и пятидесятилетнего возраста; когда человек может выбрать себе профессиональный путь предпринимателя [58, 91, 103, 132, 218]. «Мыслить о профессиональном возрасте в терминах трудового стажа все чаще признается устаревшим способом мышления о карьере. В наши дни “возраст карьеры” становится важнее стажа и может иметь лишь незначительную корреляцию с хронологическим возрастом. Теперь “карьерный возраст” является мерой, основанной не столько на годах, сколько на приобретенных знаниях и навыках, количестве кадровых перемещений и смен работы» [58, с. 23]. «Безработица, нахлёстывание друг на друга работы и учебы, новая структура профессий, не предполагающая долгого пребывания индивида в одной и той же профессии; необходимость выбора и переобучения по новой профессии не менее чем трижды в течение жизненного пути — все это подрывает представление о постоянстве черт, о которых говорит теория периодов жизни» [218, с. 425]. «Новый взгляд на специфику должностного и профессионального продвижения работников фокусируется на карьере как на динамичном прохождении не одного-единственного, а совокупности многих карьерных циклов, каждый из которых состоит, в свою очередь, из ряда “мини-стадий” профессионального становления и развития (вхождение — освоение — достижение мастерства — уход) и чередуется с краткими, но интенсивными периодами переобучения. При этом работник может развивать и совершенствовать свои профессиональные умения и навыки в пределах не одной, а нескольких сфер производства, организаций, технологий, функциональных задач» [96, с. 32].

2.4. Результаты эмпирического исследования развития субъективной карьеры личности

Полученные в результате исследования корреляционные связи объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности в зависимости от

этапов карьеры представлены в таблице 14. Отображены значимые связи (умеренные и выше по силе значения).

Таблица 14. Связь коррелятов объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности на этапах профессионального развития

Корреляты объективных / субъективных детерминант	Самостоятельное управление карьерой	Ориентация на собственные ценности в отношении	Безграничное мышление	Предпочтение организационной мобильности	Открытость опыту
<i>Начало карьеры</i>					
Форма обучения — наставничество	-0,54				-0,55
Форма обучения — в окружении других людей	0,67				
<i>Середина карьеры</i>					
Общая готовность к НО			0,54		0,46
Цели непрерывного образования			0,41		0,36
Методы и способы НО	0,31		0,52		0,35
Новые знания			0,48		0,38
Форма обучения — наставничество		-0,31			
Форма обучения — без участия других людей	0,30		0,43		
Форма обучения — в окружении других людей	0,32		0,53	-0,43	0,40
Цель обучения — навыки и знания			0,59	-0,46	0,44
Цель обучения — социальная включенность			0,45		0,45
<i>Кризис середины карьеры</i>					
Общая готовность к НО			0,43		
Цели непрерывного образования			0,40		
Методы и способы НО			0,40		
Новые знания			0,32		
Форма обучения — в окружении других людей			0,46		
Цель обучения — здоровье				-0,30	
Цель обучения — работа					0,34
Цель обучения — социальная включенность			0,44		
Цель обучения — творчество и удовольствие			0,33		
<i>Выбор карьерного пути</i>					
Общая готовность к НО					0,37
Цели непрерывного образования					0,50
Цель обучения — навыки и знания		-0,36	0,34		
Цель обучения — работа		0,35			0,39
Цель обучения — творчество и удовольствие					0,35

Завершение карьеры					
Форма обучения — в окружении других людей					-0,50
Цель обучения — навыки и знания					-0,46
Цель обучения — работа					-0,55
Цель обучения — социальная включенность				-0,54	

Выявлены психологические закономерности динамики изменений субъективной карьеры личности в зависимости от этапа карьерного пути, которые были получены на основе достоверных связей между коррелятами объективных и субъективных детерминант.

Установлено, что на этапе «начало карьеры» коррелят субъективных детерминант «самостоятельное управление карьерой» положительно связан с коррелятом объективных детерминант «форма обучения – в окружении других людей» (0,67) и отрицательно — с коррелятом «форма обучения — наставничество» (-0,54); коррелят субъективных детерминант «открытость опыту» отрицательно связан с коррелятом объективных детерминант «форма обучения – наставничество» (-0,55).

На этапе «середина карьеры» коррелят субъективных детерминант «безграничное мышление» положительно связан с восемью коррелятами объективных детерминант: «общая готовность к непрерывному обучению» (0,54), «цели непрерывного образования» (0,41), «методы и способы непрерывного образования» (0,52), «новые знания» (0,48), «форма обучения — без участия других людей» (0,43), «форма обучения — в окружении других людей» (0,53), «цели обучения — навыки и знания» (0,59), «цель обучения — социальная включенность» (0,45). Коррелят субъективных детерминант «открытость опыту» связан с семью коррелятами объективных детерминант: «общая готовность к непрерывному образованию» (0,46), «цели непрерывного образования» (0,36), «методы и способы непрерывного образования» (0,35), «новые знания» (0,38), «форма обучения — в окружении других людей» (0,40), «цели обучения — навыки и знания» (0,44), «цель обучения — социальная включенность» (0,45). Коррелят субъективных детерминант «самостоятельное управление карьерой»

связан с тремя коррелятами объективных детерминант: «методы и способы непрерывного образования» (0,31), «форма обучения — без участия других людей» (0,30), «форма обучения — в окружении других людей» (0,32). Коррелят субъективных детерминант «ориентация на собственные ценности в отношении карьеры» отрицательно связан с коррелятом объективных детерминант «форма обучения — наставничество» (-0,31). Коррелят субъективных детерминант «предпочтение организационной мобильности» имеет отрицательную связь с коррелятами объективных детерминант «форма обучения — в окружение других людей» (-0,43) и «цель обучения — навыки и знания» (-0,46).

На этапе «кризис середины карьеры» коррелят субъективных детерминант «безграничное мышление» положительно связан с семью коррелятами объективных детерминант: «общая готовность к непрерывному образованию» (0,43), «цели непрерывного образования» (0,40), «методы и способы непрерывного образования» (0,40), «новые знания» (0,32), «форма обучения — в окружении других людей» (0,46), «цель обучения — социальная включенность» (0,44), «цель обучения — творчество и удовольствие» (0,33). Коррелят субъективных детерминант «открытость опыту» связан с одним коррелятом объективных детерминант «цель обучения — работа» (0,34). Коррелят субъективных детерминант «предпочтение организационной мобильности» имеет отрицательную связь с коррелятом объективных детерминант «цель обучения — здоровье» (-0,30).

На этапе «выбор карьерного пути» коррелят субъективных детерминант «открытость опыту» положительно связан с коррелятами объективных детерминант «общая готовность к непрерывному образованию» (0,37), «цели непрерывного образования» (0,50), «цель обучения — работа» (0,39), «цель обучения — творчество и удовольствие» (0,35). Коррелят субъективных детерминант «безграничное мышление» положительно связан с коррелятом объективных детерминант «цель обучения — навыки и знания» (0,34). Коррелят субъективных детерминант «ориентация на собственные ценности в отношении карьеры» имеет положительную связь с коррелятом объективных детерминант

«цель обучения — работа» (0,35) и отрицательную с коррелятом «цели обучения — навыки и знания» (-0,36).

На этапе «завершение карьеры» коррелят субъективных детерминант «самостоятельное управление карьерой» имеет отрицательную связь с коррелятом объективных детерминант «цель обучения — социальная включенность» (-0,54). Коррелят субъективных детерминант «предпочтение организационной мобильности» имеет отрицательные связи с коррелятами объективных детерминант: «форма обучения — в окружении других людей» (-0,50), «цель обучения — навыки и знания» (-0,46), «цель обучения — работа» (-0,55).

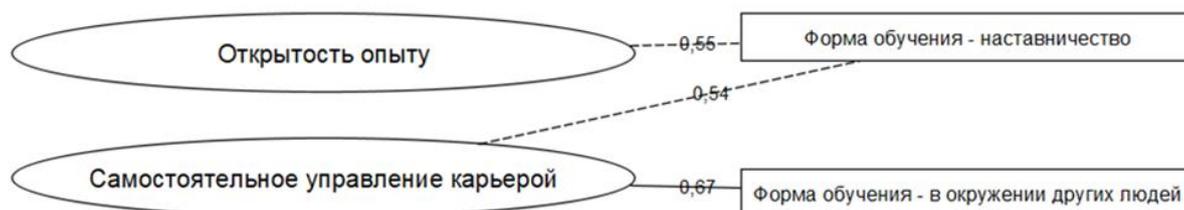
Контекст субъективной карьеры личности обусловлен взаимодействием объективных и субъективных детерминант. Объективные детерминанты — это отношение к непрерывному образованию, они являются внешними условиями развития субъективной карьеры личности. Субъективные детерминанты — отношение к карьере, они являются внутренними условиями развития субъективной карьеры личности. На каждом этапе карьеры образуется специфическая для данного этапа структура взаимосвязи коррелятов субъективных и объективных детерминант. Корреляты объективных детерминант указывают на потребности взрослого в обучении на данном этапе развития карьеры, а корреляты субъективных детерминант — на ресурсы развития.

Таким образом, контекст субъективной карьеры личности — это совокупность внешних и внутренних условий динамики развития карьеры на каждом этапе профессионального пути.

Полученные в результате исследования корреляционные связи объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности в зависимости от этапов карьеры представлены на рисунках 2 — 6 (сплошная линия — прямая связь, пунктирная — обратная связь). Отображены значимые связи, по силе значения — умеренные и выше.

Контекст субъективной карьеры личности на этапе «начало карьеры»

Рисунок 2 — Корреляционная плеяда связи субъективных и объективных детерминант: начало карьеры



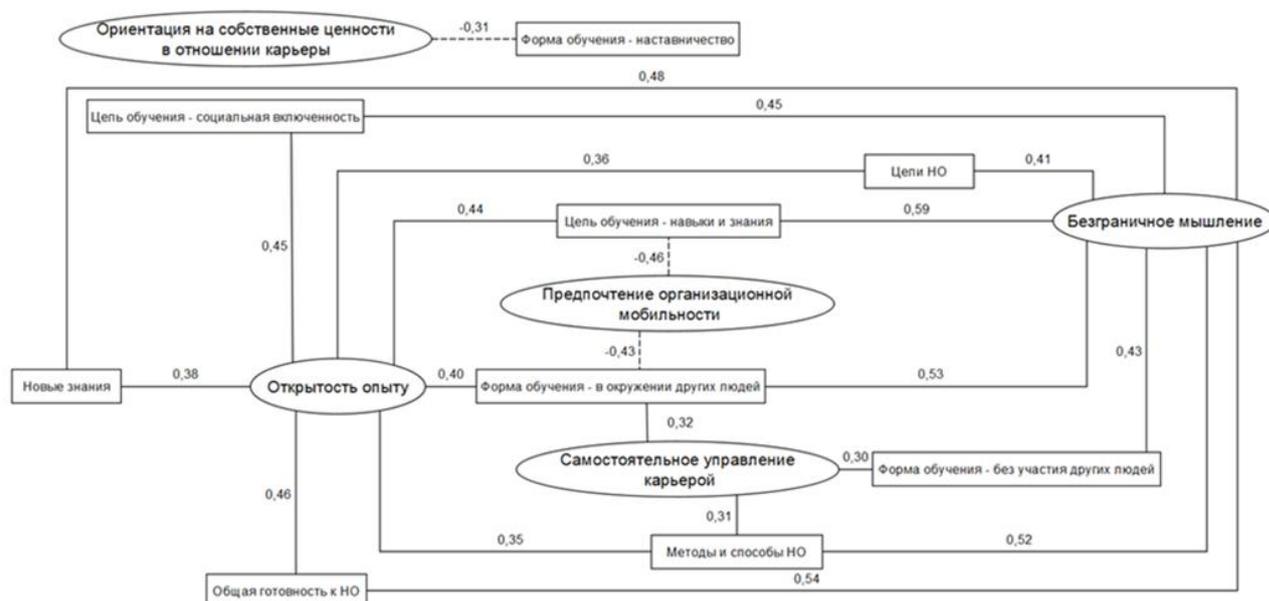
Система внутренних условий деятельности на данном этапе карьеры определяется двумя субъективными детерминантами, а именно — открытостью опыту и самостоятельным управлением карьерой, которые на данный момент определяют восприятие, понимание и преобразование ситуации карьерного развития, являясь системообразующими и ресурсными для развития непрерывного образования взрослого. Система внешних условий деятельности определяется объективными детерминантами: это «форма обучения — наставничество» и «форма обучения — в окружении других людей», которые определяют границы возможного и невозможного пути в реализации непрерывного образования взрослого на данный момент. «Форма обучения — наставничество» как внешнее условие непрерывного образования не связана с системой внутренних условий деятельности. «Форма обучения — в окружении других людей» связана с системообразующим элементом внутренних условий деятельности — самостоятельным управлением карьерой. Таким образом, на этапе начала карьеры, определяющей развитие непрерывного образования являются связи «самостоятельное управление карьерой» и «форма обучения — в окружении других людей» (прямая связь); «самостоятельное управление карьерой» и «форма обучения – наставничество» (обратная связь); «открытость опыту» и «форма обучения — наставничество» (обратная связь).

Выявлена психологическая закономерность развития субъективной карьеры личности на этапе начала карьеры: открытость опыту и самостоятельное управление карьерой детерминирует ситуацию взаимодействия в окружении других людей, не принимая наставничество.

Таким образом, контекст субъективной карьеры личности на этапе начала карьеры определяет фокус развития непрерывного образования взрослого в социокультурном контексте профессиональной деятельности. В окружении других людей реализуется потребность в усвоении социальных норм.

Контекст субъективной карьеры личности на этапе «середина карьеры»

Рисунок — Корреляционная плеяда связи субъективных и объективных детерминант: середина карьеры



Система внутренних условий деятельности на данном этапе карьеры определяется пятью субъективными детерминантами: «открытость опыту», «самостоятельное управление карьерой», «ориентация на собственные ценности в отношении карьеры», «безграничное мышление» и «предпочтение организационной мобильности». На данный момент они определяют восприятие, понимание и преобразование ситуации карьерного развития, являясь системообразующими и ресурсными для развития непрерывного образования взрослого. Система внешних условий деятельности определяется следующими объективными детерминантами: «общая готовность к непрерывному образованию», «цели непрерывного образования», «методы и способы непрерывного образования», «новые знания», «форма обучения — наставничество», «форма обучения — без участия других людей», «форма

обучения — в окружении других людей», «цель обучения – навыки и знания», «цель обучения — социальная включенность», которые определяют границы возможного и невозможного пути в реализации непрерывного образования взрослого на данный момент.

«Безграничное мышление» как структурный элемент системы внутренних условий деятельности имеет прямые связи со всеми элементами внешних условий деятельности, перечисленных выше, кроме «форма обучения — наставничество».

«Открытость опыту» как структурный элемент системы внутренних условий деятельности имеет прямые связи со всеми элементами внешних условий деятельности, перечисленных выше, кроме «форма обучения – наставничество» и «форма обучения — без участия других людей».

«Самостоятельное управление карьерой» как структурный элемент системы внутренних условий деятельности имеет три прямые связи с элементами системы внешних условий деятельности: «методы и способы непрерывного образования», «форма обучения — без участия других людей», «форма обучения — в окружении других людей».

«Предпочтение организационной мобильности» как структурный элемент системы внутренних условий деятельности имеет две обратные связи с элементами системы внешних условий деятельности: «форма обучения — в окружении других людей» и «цель обучения — навыки и знания».

«Ориентация на собственные ценности в отношении карьеры» как структурный элемент системы внутренних условий деятельности имеет одну обратную связь с элементами системы внешних условий деятельности: «форма обучения — наставничество».

Таким образом, на этапе середины карьеры определяющими развитие субъективной карьеры личности являются открытость опыту, самостоятельное управление карьерой, ориентация на собственные ценности в отношении карьеры, безграничное мышление и предпочтение организационной мобильности — системообразующие элементы, определяющие на данный момент восприятие, понимание и преобразование карьерного развития.

Выявлены психологические закономерности развития субъективной карьеры личности на этапе середины карьеры: 1) самостоятельное управление карьерой детерминирует ситуацию непрерывного образования в окружении других людей, ситуацию непрерывного образования без других людей, актуализацию методов и способов непрерывного образования; 2) открытость опыту детерминирует общую готовность к непрерывному образованию, цели непрерывного образования, его методы и способы, новые знания, обучение — в окружении других людей, цели обучения — навыки и знания, а также социальная включенность; 3) безграничное мышление детерминирует общую готовность к непрерывному образованию, цели непрерывного образования, его методы и способы, новые знания, обучение без участия других людей или в их окружении других людей, цель обучения — навыки и знания, а также социальная включенность; 4) предпочтение организационной мобильности индетерминирует обучение в окружении других людей, цель обучения — навыки и знания; 5) ориентация на собственные ценности в отношении карьеры индетерминирует такую форму обучения, как наставничество.

Таким образом, развитие субъективной карьеры личности на этапе середины карьеры, обусловленное самостоятельным управлением карьерой, открытостью опыту, безграничным мышлением связано с тем, что в сознании и психике возникает дифференциация, на основе субъективного профессионального опыта, а также осознаются и структурируются потребности в непрерывном образовании взрослого. Кроме этого следует отметить, что развитие субъективной карьеры личности, обусловленное предпочтением организационной мобильности и ориентацией на собственные ценности в отношении карьеры связано с выходом за ограничивающие рамки условий непрерывного образования взрослого (другие люди, навыки и знания, наставничество).

Контекст субъективной карьеры личности на этапе «кризис середины карьеры»

Рисунок — Корреляционная плеяда связи субъективных и объективных детерминант: кризис середины карьеры



Система внутренних условий деятельности на данном этапе карьеры определяется тремя субъективными детерминантами, а именно — открытостью опыту, предпочтением организационной мобильности и безграничным мышлением, которые определяют на данный момент восприятие, понимание и преобразование ситуации карьерного развития, являясь системообразующими и ресурсными для развития непрерывного образования взрослого. Система внешних условий деятельности определяется объективными детерминантами: «общая готовность к непрерывному образованию», «цели непрерывного образования», «методы и способы непрерывного образования», «новые знания», «форма обучения — в окружении других людей», «цель обучения — работа», «цель обучения — социальная включенность», «цель обучения — творчество и удовольствие».

Таким образом, на этапе кризиса середины карьеры определяющими развитие непрерывного образования являются следующие связи:

«Открытость опыту» как структурный элемент системы внутренних условий деятельности имеет одну прямую связь с элементами системы внешних условий деятельности: «цель обучения — работа».

«Безграничное мышление» как структурный элемент системы внутренних условий деятельности имеет семь прямых связей с элементами системы внешних условий деятельности: «общая готовность к непрерывному образованию», «цели непрерывного образования», «методы и способы непрерывного образования», «новые знания», «форма обучения — в окружении других людей», «цель обучения — социальная включенность», «цель обучения — творчество и удовольствие».

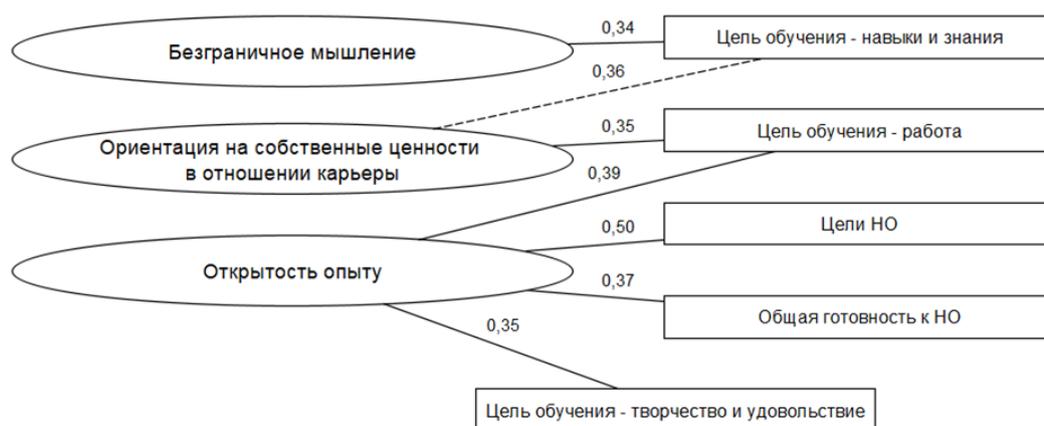
«Предпочтение организационной мобильности» как структурный элемент системы внутренних условий деятельности имеет одну обратную связь с элементами системы внешних условий деятельности: «цель обучения — здоровье».

Выявлены психологические закономерности развития субъективной карьеры личности на этапе кризиса середины карьеры: 1) открытость опыту связана с новой доминантой непрерывного образования — работой; 2) безграничное мышление связано с новой доминантой непрерывного образования — творчеством и удовольствием; 3) чем выше показатель «предпочтение организационной мобильности», тем менее значима цель обучения «здоровье».

Таким образом, контекст субъективной карьеры личности на этапе кризиса середины карьеры определяет фокус развития непрерывного образования взрослого на процессе и результате профессиональной деятельности (работа, творчество, организационная мобильность), реализуется взаимосвязь предметного и социального контекста.

Контекст субъективной карьеры личности на этапе «выбор карьерного пути»

Рисунок — Корреляционная плеяда связи субъективных и объективных детерминант: выбор карьерного пути



Система внутренних условий деятельности на данном этапе карьеры определяется тремя субъективными детерминантами, а именно — открытостью опыту, ориентацией на собственные ценности в отношении карьеры и безграничным мышлением, которые определяют на данный момент восприятие, понимание и преобразование ситуации карьерного развития, являясь системообразующими и ресурсными для развития непрерывного образования взрослого. Система внешних условий деятельности определяется объективными детерминантами: «общая готовность к непрерывному образованию», «цели непрерывного образования», «цель обучения — навыки и знания», «цель обучения — работа», «цель обучения — творчество и удовольствие».

Таким образом, на этапе выбора карьерного пути определяющими развитие непрерывного образования являются следующие связи:

«Открытость опыту» как структурный элемент системы внутренних условий деятельности имеет четыре прямые связи с элементами системы внешних условий деятельности: «общая готовность к непрерывному образованию», «цели непрерывного образования», «цель обучения — работа», «цель обучения — творчество и удовольствие».

«Безграничное мышление» как структурный элемент системы внутренних условий деятельности имеет одну прямую связь с элементом системы внешних условий деятельности «цель обучения — навыки и знания».

«Ориентация на собственные ценности в отношении карьеры» как структурный элемент системы внутренних условий деятельности имеет одну прямую связь с элементом системы внешних условий деятельности «цель

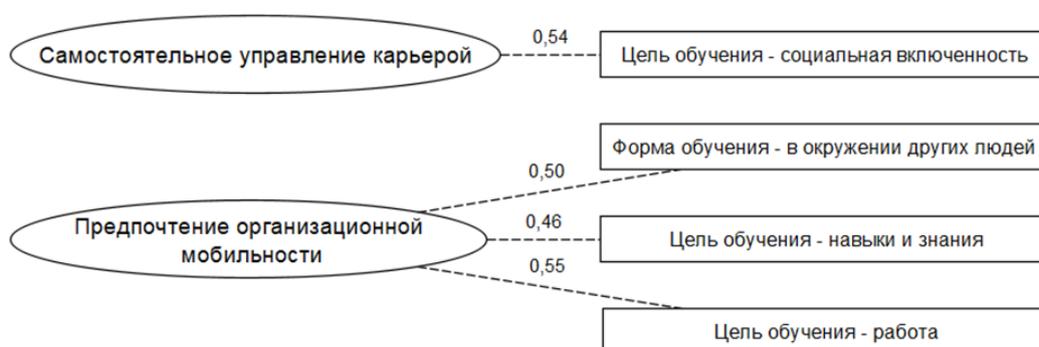
обучения — работа» и одну обратную связь с элементом «цель обучения — навыки и знания».

Выявлены психологические закономерности развития субъективной карьеры личности на этапе выбора карьерного пути: 1) все объективные детерминанты, выявленные на данном этапе карьеры, обуславливают ситуацию развития непрерывного образования, связанную с будущим — цели обучения; 2) безграничное мышление обуславливает ситуацию развития непрерывного образования, связанную с настоящим — навыки и знания; чем выше показатель «ориентация на собственные ценности в отношении карьеры», тем менее значима цель обучения «навыки и знания». 3) ориентация на собственные ценности в отношении карьеры обуславливает ситуацию развития непрерывного образования: цель обучения — работа.

Таким образом, контекст субъективной карьеры личности на этапе выбора карьерного пути определяет фокус развития непрерывного образования взрослого на прогнозирование и рефлекссию профессиональной деятельности (цели, работа, знания и навыки, творчество), раскрывается внутренний контекст взаимосвязи «прошлое — настоящее — будущее».

Контекст субъективной карьеры личности на этапе «завершение карьеры»

Рисунок 6 — Корреляционная плеяда связи субъективных и объективных детерминант: завершение карьеры



Система внутренних условий деятельности на данном этапе карьеры определяется двумя субъективными детерминантами, а именно — самостоятельным управлением карьерой и предпочтением организационной

мобильности, которые на данный момент определяют восприятие, понимание и преобразование ситуации карьерного развития, являясь системообразующими и ресурсными для развития непрерывного образования взрослого. Система внешних условий деятельности определяется объективными детерминантами: «форма обучения — в окружении других людей», «цель обучения — навыки и знания», «цель обучения — работа», «цель обучения — социальная включенность».

Таким образом, на этапе завершения карьеры определяющими развитие непрерывного образования являются следующие связи:

«Самостоятельное управление карьерой» как структурный элемент системы внутренних условий деятельности имеет одну обратную связь с элементом системы внешних условий деятельности: «цель обучения — социальная включенность».

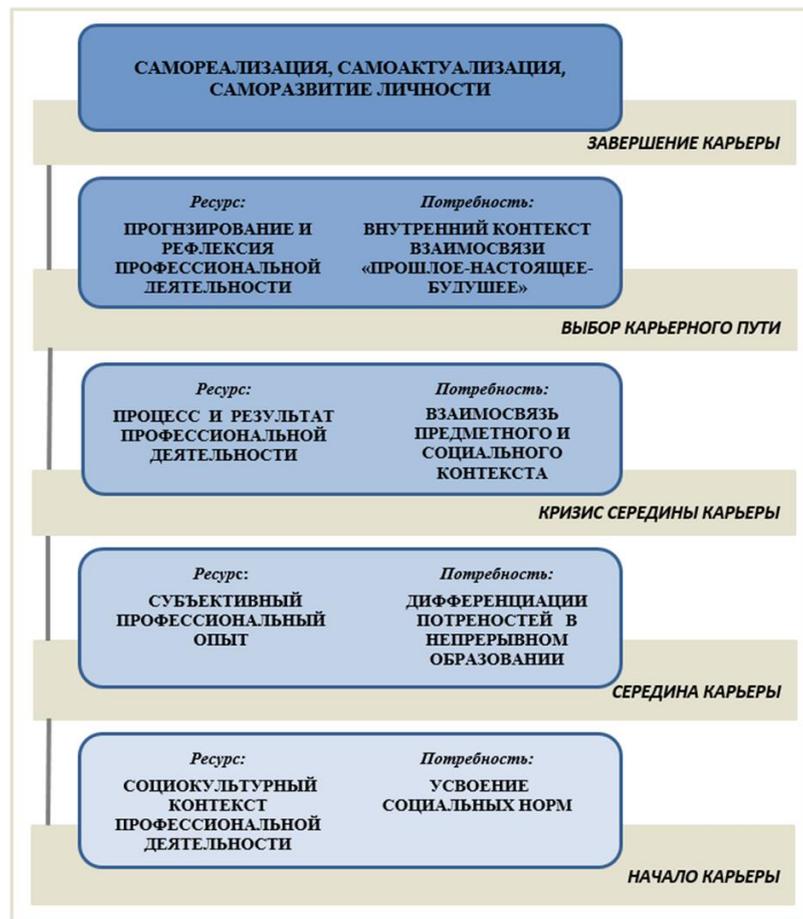
«Предпочтение организационной мобильности» как структурный элемент системы внутренних условий деятельности имеет три обратные связи с элементами системы внешних условий деятельности: «форма обучения — в окружении других людей», «цель обучения — навыки и знания», «цель обучения — работа».

Выявлены психологические закономерности развития субъективной карьеры личности на этапе завершения карьеры: 1) чем выше показатель «самостоятельное управление карьерой», тем менее значима цель обучения «социальная включенность»; 2) чем выше показатель «предпочтение организационной мобильности», тем менее значимо обучение в окружении других людей и цели «навыки и знания», «работа».

Таким образом, контекст субъективной карьеры личности на этапе завершения карьеры определяет фокус развития непрерывного образования взрослого на самостоятельном управлении карьерой и предпочтении организационной мобильности как высшем проявлении субъектности, что соответствует самореализации, самоактуализации и саморазвитию.

Динамика изменений субъективной карьеры личности в зависимости от этапа карьерного пути продемонстрирована на рисунке 7.

Рисунок 7 — Динамика изменений субъективной карьеры личности в зависимости от этапа карьерного пути



Примечание:

* Ресурс — ресурсы развития субъекта профессиональной деятельности на данном этапе развития карьеры.

* Потребность — потребности взрослого в непрерывном образовании на данном этапе развития карьеры.

Таким образом, выявлены психологические закономерности динамики изменений субъективной карьеры личности в зависимости от этапа карьерного пути, которые были получены на основе достоверных связей между коррелятами объективных и субъективных детерминант.

Контекст субъективной карьеры личности обусловлен взаимодействием объективных и субъективных детерминант и определяет фокус развития непрерывного образования взрослого на каждом этапе:

на этапе начала карьеры - в социокультурном контексте профессиональной деятельности и окружении других людей реализуется потребность в усвоении социальных норм;

на этапе середины карьеры происходит — дифференциация потребностей, осознаваемых личностью на основе субъективного профессионального опыта;

на этапе кризиса середины карьеры — в процессе и результате профессиональной деятельности (работы, творчества, организационной мобильности) реализуется взаимосвязь предметного и социального контекста;

на этапе выбора карьерного пути — в прогнозировании и рефлексии профессиональной деятельности (целей, работы, знаний и навыков, творчества) раскрывается внутренний контекст взаимосвязи «прошлое — настоящее — будущее»;

на этапе завершения карьеры — в самостоятельном управлении карьерой и предпочтении организационной мобильности как высших проявлениях субъектности возникает соответствие самореализации, самоактуализации, саморазвитию личности.

Наблюдается следующая динамика развития субъективной карьеры личности: в контексте завершения карьеры субъекта профессиональной деятельности возникают две потребности, существующие ещё на предыдущих этапах.

Потребность «самостоятельное управление карьерой»: в контексте начала карьеры субъект опирается на ресурс непрерывного образования «форма обучения — в окружении других людей» и отрицает «форма обучения — наставничество»; в контексте середины карьеры субъект опирается на ресурсы «форма обучения - в окружении других людей», «форма обучения - без других людей», «методы и способы непрерывного обучения». В контексте завершения карьеры субъект отрицает «цель обучения — социальная включенность».

Потребность «предпочтение организационной мобильности» в развитии субъективной карьеры личности появляется в трех контекстах: в контексте середины карьеры — в отрицании ресурсов непрерывного образования «цель

обучения — навыки и знания» и «форма обучения — в окружении других людей»; в контексте кризиса середины карьеры — в отрицании ресурса «цель обучения – здоровье»; в контексте завершения карьеры — в отрицании трех ресурсов: «форма обучения — в окружении других людей», «цель обучения — навыки и знания», «цель обучения — работа».

Динамика развития субъективной карьеры личности в контексте завершения карьеры намечает тенденцию выхода субъекта из условий непрерывного образования. У субъекта есть потребность в развитии карьеры и есть осознание того, что не может быть ресурсом реализации этих потребностей. Намечается тенденция в осознании накопленного жизненного и профессионального опыта.

Таким образом, анализ динамики развития субъективной карьеры личности выявил, что

- динамика развития обусловлена потребностями в развитии карьеры личности;
- в динамике развития проявляется взаимообусловленность потребностей в развитии карьеры и ресурсов непрерывного образования.

2.5. Психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования взрослого

Динамика развития субъективной карьеры личности детерминирует развитие непрерывного образования. Контекст субъективной карьеры личности на каждом этапе карьеры образуется во взаимосвязи внутренних и внешних условий её развития — ресурсов непрерывного образования и потребностей в развитии карьеры.

Контексты динамики развития субъективной карьеры личности в результате реализуются как психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования (таблица 15).

Таблица 15 — Психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования субъекта профессиональной деятельности

<p>Потребности развития карьеры и ресурсы непрерывного образования в контексте динамики развития субъективной карьеры личности</p>	<p>Психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования субъекта профессиональной деятельности</p>
<p>Потребность в открытости опыту проявлена субъектом на всех этапах карьеры кроме этапа её завершения.</p> <p>Если на этапе начала карьеры потребность в открытости опыту проявлена субъектом без опоры на ресурс в непрерывном образовании и даже в прямом отрицании такой формы обучения как наставничество,</p> <p>то на этапе середины карьеры субъект показывает значимую необходимость в ресурсе непрерывного образования: в общей готовности к непрерывному образованию, в целях, методах и способах непрерывного образования, в новых знаниях, в форме обучения – в окружении других людей, в таких целях обучения, как навыки, знания и социальная включенность.</p> <p>В период кризиса середины карьеры ресурсом становится единственная цель обучения — работа.</p> <p>В период выбора субъектом карьерного пути необходимыми ресурсами являются общая готовность к непрерывному образованию и цели непрерывного образования, целями обучения — работа, творчество и</p>	<p>Выявлены тенденции в развитии потребности в открытости опыту.</p> <p>В начале карьеры данная потребность не связана с непрерывным образованием, а на этапе завершения карьеры — не проявлена.</p> <p>Для моделирования непрерывного образования взрослого предлагаются следующие психолого-педагогические условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • создание контекста взаимодействия с успешными профессионалами; • создание условий для обмена опытом и повышения квалификации, участие в профессиональных конкурсах; • создание условий для получения патентов на изобретения; • создание условий для признания достижений.

<p>удовольствие.</p> <p>В завершении карьеры субъект не выражает потребность в открытости опыту.</p>	
<p>Потребность в предпочтении организационной мобильности проявлена субъектом на этапах середины карьеры, кризиса середины карьеры и в завершении карьеры.</p> <p>Примечательной особенностью проявления данной потребности является то, что субъект не только не нуждается в опоре на ресурсы непрерывного образования на всем протяжении карьерного пути, но и выражает неприемлемость:</p> <p>в середине карьеры — цели обучения, как получение навыков и знаний, обучения в окружении других людей;</p> <p>на этапе кризиса середины карьеры — цели обучения «здоровье»,</p> <p>на этапе завершения карьеры — обучения в окружении других людей, таких целей обучения, как работа, получение навыков, знаний.</p>	<p>Выявлены тенденции в развитии потребности в предпочтении организационной мобильности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • данная потребность проявляется, начиная с этапа «кризис середины карьеры»; • нет взаимообусловленности с ресурсами непрерывного образования, на каждом последующем этапе (выбор карьерного пути и завершение карьеры) возрастает число отрицаемых ресурсов. <p>Для моделирования непрерывного образования взрослого предлагаются следующие психолого-педагогические условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • создание условий для удаленной работы; • создание условий для поисковой и исследовательской деятельности; • создание и внедрение в практику проектов поисковой и исследовательской деятельности.
<p>Потребность в безграничном мышлении проявлена субъектом на этапах середины карьеры, кризиса середины карьеры и выбора карьерного пути. На этапах начала и завершения карьеры потребность в ресурсе не проявлена.</p> <p>На этапах середины карьеры и</p>	<p>Выявлены тенденции в развитии потребности в безграничном мышлении:</p> <p>данная потребность развивается, начиная с этапа середины карьеры;</p> <p>данная потребность имеет самые широкие и многообразные связи с ресурсами непрерывного образования на</p>

<p>кризиса середины карьеры необходимость использования ресурса в непрерывном образовании значительно проявлена и остается неизменной в одинаковых категориях: в общей готовности к непрерывному образованию, в целях, методах и способах непрерывного образования, в новых знаниях, в форме обучения – в окружении других людей, в целях обучения социальной включенности.</p> <p>На этапе середины карьеры к ресурсу в непрерывном образовании добавляются обучение без участия других людей и цель обучения «получение навыков и знаний», а на этапе кризиса середины карьеры востребован такой ресурс как «цель обучения — творчество и удовольствие».</p> <p>На этапе выбора карьерного пути субъект мало опирается на ресурс в непрерывном образовании в одной лишь части — обучение навыкам и знаниям.</p>	<p>этапах середины карьеры и кризиса середины карьеры;</p> <p>данная потребность в динамике развития (середина карьеры, кризис середины карьеры, выбор карьерного пути) не имеет отрицания ресурсов в непрерывном образовании.</p> <p>Для моделирования непрерывного образования взрослого предлагаются следующие психолого-педагогические условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • создание условий принятия своей роли в организации; • создание условий для самоорганизации и самореализации; • создание условий для осуществления инновационных процессов и социального творчества.
<p>Потребность в ориентации на собственные ценности в отношении карьеры проявлена субъектом на двух этапах — в середине карьеры и при выборе карьерного пути.</p> <p>Необходимость использования ресурса в непрерывном образовании незначительно проявлена лишь на этапе выбора карьерного пути в такой цели обучения, как работа. Кроме того, субъект выражает неприемлемость такой формы обучения, как наставничество в <i>середине карьеры</i>, и неприемлемость получения навыков и знаний при <i>выборе карьерного</i></p>	<p>Выявлены тенденции в развитии потребности в ориентации на собственные ценности:</p> <p>данная потребность имеет только одну связь с ресурсом непрерывного образования «цель обучения — работа» на этапе карьеры «выбор карьерного пути»;</p> <p>данная потребность практически не связана с непрерывным образованием;</p> <p>данная потребность связана с внутренней личностной активностью.</p> <p>Для моделирования непрерывного образования взрослого предлагаются следующие психолого-педагогические</p>

<p><i>пути.</i></p>	<p>условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • создание условий морально-нравственного содержания жизни и профессиональной деятельности; • создание условий для рефлексии действий и поступков, направленных на другого человека или других людей, предполагающие их морально-нравственную оценку; • создание условий для коррекции совершенного действия и поступка в зависимости от морально-нравственной оценки.
<p>Потребность в самостоятельном управлении карьерой проявлена на этапах начала, середины и этапе завершения карьеры.</p> <p>На этапе начала карьеры субъект выражает необходимость опоры на ресурсы в непрерывном образовании в обучении в окружении других людей и не приемлет такую форму обучения, как наставничество.</p> <p>На этапе середины карьеры субъект показывает необходимость в методах и способах непрерывного образования, обучении как в окружении других людей, так и без их участия.</p> <p>На этапе завершения карьеры субъект не приемлет такой цели обучения, как социальная включенность.</p>	<p>Выявлены тенденции в развитии потребности в самостоятельном управлении карьерой:</p> <p>данная потребность взаимообусловлена с ресурсом в непрерывном образовании только на двух этапах карьеры (начало карьеры и середина карьеры);</p> <p>субъект отрицает в начале карьеры такую форму обучения, как наставничество, а в завершении карьеры — социальную включенность.</p> <p>Для моделирования непрерывного образования взрослого предлагаются следующие психолого-педагогические условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • создание условий для антиципации своих действий и поступков, направленных на другого человека или других людей, предполагающих их морально-нравственную оценку.

Общие рекомендации для обучения специалистов, занимающихся профессиональным образованием как результат развития субъективной карьеры личности

В результате нашего исследования была предложена концептуальная модель развития субъективной карьеры личности в условиях непрерывного образования взрослого. Описанная в исследовании парадигма субъективной карьеры не отрицает традиционную, организационную карьеру, а демонстрирует альтернативу, в которой проявлены реалии современности с множеством профессий и вариантов их карьерной реализации.

В рамках обучения специалистов, занимающихся профессиональным образованием, необходимо обратить внимание на следующие психологические закономерности, обусловленные связями между внутренними потребностями в субъективной карьере и внешними ресурсами непрерывного образования субъекта профессиональной деятельности, которые были выявлены в исследовании субъективной карьеры личности. А именно:

1. Открытость опыту – как потребность развития субъективной карьеры личности проявлена на всех этапах карьерного пути, кроме этапа завершения карьеры.
2. Самостоятельное управление карьерой как потребность развития субъективной карьеры личности проявлена на этапах начала, середины и завершения карьеры и не проявлен на этапах кризиса середины карьеры и выбора карьерного пути. Можно предположить, что самостоятельное управление карьерой как потребность развития субъективной карьеры личности теряет свою значимость, когда возникает необходимость прямых и конкретных карьерных решений, в период кризиса середины карьеры, или когда может возникнуть ситуация, порождающая внутриличностный конфликт. Субъект встаёт перед выбором между своими нравственными ценностями и требованиями морали профессиональной группы, теряет самоуправление. Эта проблемная ситуация разрешается в условиях непрерывного образования и может быть разрешена в личном психологическом консультировании.

3. Предпочтение организационной мобильности как потребность развития субъективной карьеры личности проявлена на следующих этапах карьеры — «середина карьеры», «кризис середины карьеры», «завершение карьеры». Данная потребность помогает дифференцировать ресурсы непрерывного образования через обратные предпочтения. На этапе середины карьеры потребность в предпочтении организационной мобильности выделяет: а) форму обучения — в окружении других людей, б) получение навыков и знаний как цель обучения. На этапе кризиса середины карьеры цель обучения меняется на — здоровье. На этапе завершения карьеры выделяются: а) форма обучения — в окружении других людей, б) получение навыков и знаний как цель обучения, в) работа как цель обучения.

4. Цель обучения «творчество и удовольствие» как ресурс развития субъективной карьеры личности проявлена на этапах кризиса середины карьеры и выбора карьерного пути. На этапе кризиса середины карьеры данный ресурс даёт возможность удовлетворения потребности в безграничном мышлении. Субъект определяет свое место в окружающем мире, смысл собственного существования, возможности для творческой активности, что, в конечном счете, предопределяет развитие его профессионального пути. На этапе выбора карьерного пути ресурс непрерывного образования «цель обучения — творчество и удовольствие» содействует удовлетворению потребности в открытости опыту; в зависимости от нравственных ценностей субъекта профессиональной деятельности и моральных норм, которые приняты в профессиональном сообществе.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В главе «Эмпирическое исследование психологических закономерностей развития взаимосвязи объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности на этапах карьерного развития» были решены следующие эмпирические задачи: подобрана выборка для эмпирического исследования из работающих специалистов разного возраста и профессий на основе их

субъективного выбора карьеры; проведено эмпирическое исследование, выявляющее взаимодействие объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности; описаны контексты динамики развития субъективной карьеры личности на каждом этапе карьеры.

На основании проблемы — необходимости понимания взаимосвязи внешних и внутренних контекстов становления субъективной карьеры личности — были сформулированы следующие эмпирические гипотезы: 1) можно предположить, что связи объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности будут отражать психологические закономерности развития на каждом этапе карьеры; 2) можно предположить, что психологические закономерности отражают динамику развития контекстов субъективной карьеры личности на каждом этапе карьерного пути.

Описаны диагностические методы эмпирического исследования, которое было проведено посредством однократного онлайн-опроса в единственной группе через сервис «Google Формы». Для диагностики субъективных детерминант субъективной карьеры личности были применены: опросник «Шкала отношения к карьере» Бриско и Холла (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale, Briscoe & Hall, 2006) в адаптации М. В. Предеиной и опросник ТИРІ (ТИРІ-RU) в адаптации Сергеевой А. С., Кириллова Б. А., Джумагуловой А. Ф. Для выявления объективных детерминант субъективной карьеры личности был применен опросник «Оценка готовности к непрерывному обучению» (Life Long Learning Inventory, AARP Harris Interactive Inc.) в адаптации Ф. С. Исмагиловой, В. А. Унесихиной.

Были подтверждены эмпирические гипотезы: 1) о том, что связи объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности будут отражать психологические закономерности развития на каждом этапе карьеры; 2) о том, что психологические закономерности отражают динамику развития контекстов субъективной карьеры личности на каждом этапе карьерного пути.

Выявлены психологические закономерности динамики изменений субъективной карьеры личности в зависимости от этапа карьерного пути, которые

были получены на основе достоверных связей между коррелятами объективных и субъективных детерминант.

Установлено, что на этапе «начало карьеры» коррелят субъективных детерминант «самостоятельное управление карьерой» имеет прямую связь с коррелятом объективных детерминант «форма обучения — в окружении других людей» (0,67) и обратную связь с коррелятом «форма обучения — наставничество» (-0,54); коррелят субъективных детерминант «открытость опыту» имеет обратную связь с коррелятом объективных детерминант «форма обучения — наставничество» (-0,55).

На этапе «середина карьеры» коррелят субъективных детерминант «безграничное мышление» имеет прямую связь с восемью коррелятами объективных детерминант: «общая готовность к непрерывному обучению» (0,54), «цели непрерывного образования» (0,41), «методы и способы непрерывного образования» (0,52), «новые знания» (0,48), «форма обучения — без участия других людей» (0,43), «форма обучения — в окружении других людей» (0,53), «цели обучения — навыки и знания» (0,59), «цель обучения — социальная включенность» (0,45). Коррелят субъективных детерминант «открытость опыту» напрямую связан с семью коррелятами объективных детерминант: «общая готовность к непрерывному образованию» (0,46), «цели непрерывного образования» (0,36), «методы и способы непрерывного образования» (0,35), «новые знания» (0,38), «форма обучения — в окружении других людей» (0,40), «цели обучения — навыки и знания» (0,44), «цель обучения — социальная включенность» (0,45). Коррелят субъективных детерминант «самостоятельное управление карьерой» находится в прямой связи с тремя коррелятами объективных детерминант: «методы и способы непрерывного образования» (0,31), «форма обучения — без участия других людей» (0,30), «форма обучения — в окружении других людей» (0,32). Коррелят субъективных детерминант «ориентация на собственные ценности в отношении карьеры» имеет обратную связь с коррелятом объективных детерминант «форма обучения — наставничество» (-0,31). Коррелят субъективных детерминант «предпочтение

организационной мобильности» имеет обратную связь с коррелятами объективных детерминант «форма обучения — в окружение других людей» (-0,43) и «цель обучения — навыки и знания» (-0,46).

На этапе «кризис середины карьеры» коррелят субъективных детерминант «безграничное мышление» имеет прямую связь с семью коррелятами объективных детерминант: «общая готовность к непрерывному образованию» (0,43), «цели непрерывного образования» (0,40), «методы и способы непрерывного образования» (0,40), «новые знания» (0,32), «форма обучения — в окружении других людей» (0,46), «цель обучения — социальная включенность» (0,44), «цель обучения — творчество и удовольствие» (0,33). Коррелят субъективных детерминант «открытость опыту» находится в прямой связи с одним коррелятом объективных детерминант «цель обучения — работа» (0,34). Коррелят субъективных детерминант «предпочтение организационной мобильности» имеет обратную связь с коррелятом объективных детерминант «цель обучения — здоровье» (-0,30).

На этапе «выбор карьерного пути» коррелят субъективных детерминант «открытость опыту» имеет прямую связь с коррелятами объективных детерминант «общая готовность к непрерывному образованию» (0,37), «цели непрерывного образования» (0,50), «цель обучения — работа» (0,39), «цель обучения — творчество и удовольствие» (0,35). Коррелят субъективных детерминант «безграничное мышление» напрямую связан с коррелятом объективных детерминант «цель обучения — навыки и знания» (0,34). Коррелят субъективных детерминант «ориентация на собственные ценности в отношении карьеры» имеет прямую связь с коррелятом объективных детерминант «цель обучения — работа» (0,35) и обратную связь с коррелятом «цель обучения - навыки и знания» (-0,36).

На этапе «завершение карьеры» коррелят субъективных детерминант «самостоятельное управление карьерой» имеет обратную связь с коррелятом объективных детерминант «цель обучения — социальная включенность» (-0,54). Коррелят субъективных детерминант «предпочтение организационной

мобильности» имеет обратные связи с коррелятами объективных детерминант «форма обучения — в окружении других людей» (-0,50), «цель обучения — навыки и знания» (-0,46), «цель обучения — работа» (-0,55).

Контекст субъективной карьеры личности обусловлен взаимодействием объективных и субъективных детерминант. Объективные детерминанты — это отношение к непрерывному образованию, они являются внешними условиями развития субъективной карьеры личности. Субъективные детерминанты — отношение к карьере, они являются внутренними условиями развития субъективной карьеры личности. На каждом этапе карьеры образуется специфическая для данного этапа структура взаимосвязи коррелятов субъективных и объективных детерминант. Корреляты объективных детерминант указывают на ресурсы обучения на данном этапе развития карьеры, а корреляты субъективных детерминант — на потребности в развитии карьеры. Таким образом, контекст субъективной карьеры личности — это совокупность внешних и внутренних условий динамики развития карьеры на каждом этапе профессионального пути.

Выявлена психологическая закономерность развития субъективной карьеры личности на этапе начала карьеры: открытость опыту и самостоятельное управление карьерой детерминирует ситуацию взаимодействия в окружении других людей, не принимая наставничество. Контекст субъективной карьеры личности на этапе начала карьеры определяет фокус развития непрерывного образования взрослого в социокультурном контексте профессиональной деятельности. В окружении других людей реализуется потребность в усвоении социальных норм.

Выявлены психологические закономерности развития субъективной карьеры личности на этапе середины карьеры: 1) самостоятельное управление карьерой детерминирует ситуацию непрерывного образования в окружении других людей, ситуацию без других людей, а также актуализацию методов и способов непрерывного образования; 2) открытость опыту детерминирует общую готовность к непрерывному образованию, цели непрерывного образования, его

методы и способы, новые знания, обучение в окружении других людей и такие цели обучения, как получение навыков и знаний, а также социальная включенность; 3) безграничное мышление детерминирует общую готовность к непрерывному образованию, цели, методы и способы непрерывного образования, новые знания, форму обучения без участия или в окружении других людей, такие цели обучения, как получение навыков и знаний, а также социальная включенность; 4) предпочтение организационной мобильности индетерминирует обучение в окружении других людей и получение навыков и знаний как цель обучения; 5) ориентация на собственные ценности в отношении карьеры индетерминирует такую форму обучения, как наставничество.

Контекст развития субъективной карьеры личности на этапе середины карьеры, обусловленный самостоятельным управлением карьерой, открытостью опыту и безграничным мышлением, связан с возникновением дифференциации в сознании и психике на основе субъективного профессионального опыта, осознаются и структурируются потребности в непрерывном образовании. Также стоит отметить, что развитие субъективной карьеры личности, обусловленное предпочтением организационной мобильности и ориентацией на собственные ценности в отношении карьеры, связано с выходом за рамки условий непрерывного образования взрослого (другие люди, навыки и знания, наставничество).

Выявлены психологические закономерности развития субъективной карьеры личности на этапе кризиса середины карьеры: 1) открытость опыту связана с новой доминантой непрерывного образования — работой; 2) безграничное мышление связано с новой доминантой непрерывного образования — творчеством и удовольствием; 3) чем выше показатель «предпочтение организационной мобильности», тем менее значима такая цель обучения, как — здоровье. Контекст субъективной карьеры личности на этапе кризиса середины карьеры определяет фокус развития непрерывного образования взрослого на процессе и результате профессиональной деятельности (работе, творчестве,

организационной мобильности), реализуется взаимосвязь предметного и социального контекстов.

Выявлены психологические закономерности развития субъективной карьеры личности на этапе выбора карьерного пути: 1) все объективные детерминанты, выявленные на данном этапе карьеры обуславливают ситуацию развития непрерывного образования, связанную с будущим, — цели обучения; 2) безграничное мышление обуславливает ситуацию развития непрерывного образования, связанную с настоящим, — навыки и знания; чем выше показатель «ориентация на собственные ценности в отношении карьеры», тем менее значима такая цель обучения, как навыки и знания; 3) ориентация на собственные ценности в отношении карьеры обуславливает ситуацию развития непрерывного образования: цель обучения — работа. Контекст субъективной карьеры личности на этапе выбора карьерного пути определяет фокус развития непрерывного образования взрослого на прогнозирование и рефлексии профессиональной деятельности (цели, работа, знания и навыки, творчество), раскрывается внутренний контекст взаимосвязи «прошлое — настоящее — будущее».

Выявлены психологические закономерности развития субъективной карьеры личности на этапе завершения карьеры: 1) чем выше показатель «самостоятельное управление карьерой», тем менее значима такая цель обучения, как социальная включенность; 2) чем выше показатель «предпочтение организационной мобильности», тем менее значимы обучение в окружении других людей и такие цели, как навыки и знания, работа. Контекст субъективной карьеры личности на этапе завершения карьеры определяет фокус развития непрерывного образования взрослого на самостоятельном управлении карьерой и предпочтении организационной мобильности как высшего проявления субъектности, что соответствует самореализации, самоактуализации и саморазвитию.

Динамика развития субъективной карьеры личности детерминирует развитие непрерывного образования. Контекст субъективной карьеры личности на каждом этапе карьеры образуется во взаимосвязи внутренних и внешних

условий её развития, ресурсов непрерывного образования и потребностей в развитии карьеры.

Контексты динамики развития субъективной карьеры личности в результате реализуются как психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования. Данные условия для субъекта профессиональной деятельности определены в соответствии с потребностями развития карьеры на каждом этапе и ресурсами непрерывного образования.

1. Выявлены тенденции в развитии потребности в *открытости опыту*: в начале карьеры данная потребность не связана с непрерывным образованием, а в завершении карьеры не проявлена. Для моделирования непрерывного образования взрослого предлагаются следующие психолого-педагогические условия:

- создание контекста взаимодействия с успешными профессионалами;
- создание условий для обмена опытом, повышения квалификации, участия в профессиональных конкурсах;
- создание условия для получения патентов на изобретения,
- создание условия для признания достижений.

2. Выявлены тенденции в развитии потребности в *предпочтении организационной мобильности*: данная потребность проявляется начиная с этапа «кризис середины карьеры», и не имеет взаимообусловленности с ресурсами в непрерывном образовании: на каждом последующем этапе (выбор карьерного пути и завершение карьеры) возрастает число отрицаемых ресурсов. Для моделирования непрерывного образования взрослого предлагаются следующие психолого-педагогические условия:

- создание условий для удаленной работы;
- создание условий для поисковой и исследовательской деятельности,
- создание и внедрение в практику проектов поисковой и исследовательской деятельности.

3. Выявлены тенденции в развитии потребности в *безграничном мышлении*: данная потребность развивается, начиная с этапа середины карьеры, имеет самые

широкие и многообразные связи с ресурсами непрерывного образования на этапах середины карьеры и кризиса середины карьеры, также для неё характерно отрицание ресурсов в непрерывном образовании в динамике развития (середина карьеры, кризис середины карьеры, выбор карьерного пути). Для моделирования непрерывного образования взрослого предлагаются следующие психолого-педагогические условия:

- создание условий для принятия своей роли в организации;
- создание условий для самоорганизации и самореализации;
- создание условий для осуществления инновационных процессов и социального творчества.

4. Выявлены тенденции в развитии потребности в *ориентации на собственные ценности*: данная потребность имеет только одну связь с ресурсом непрерывного образования «цель обучения — работа» на этапе карьеры «выбор карьерного пути», практически не связана с непрерывным образованием, но связана с внутренней личностной активностью. Для моделирования непрерывного образования взрослого предлагаются следующие психолого-педагогические условия:

- создание условий морально-нравственного содержания жизни и профессиональной деятельности;
- создание условий для рефлексии действий и поступков, направленных на другого человека или других людей, предполагающих их морально-нравственную оценку;
- создание условий для коррекции совершенного действия и поступка в зависимости от морально-нравственной оценки.

5. Выявлены тенденции в развитии потребности в *самостоятельном управлении карьерой*: данная потребность взаимообусловлена с ресурсом в непрерывном образовании только на двух этапах карьеры (начало и середина карьеры); в начале карьеры субъект отрицает такую форму обучения, как наставничество, а в завершении карьеры социальную включенность как цель

обучения. Для моделирования непрерывного образования взрослого предлагаются следующие психолого-педагогические условия:

- создание условий для антиципации своих действий и поступков, направленных на другого человека или других людей, предполагающих их морально-нравственную оценку

Итак, на каждом карьерном этапе проявляется уникальный контекст динамики развития субъективной карьеры личности, который моделируется в психолого-педагогических условиях непрерывного образования взрослого и направлен на развитие личности, которая самостоятельно, на основе своих потребностей и ресурсов, выстраивает карьеру.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный теоретико-методологический и эмпирический анализ позволил сделать ряд теоретических обобщений и практических выводов о психолого-педагогических условиях моделирования непрерывного образования взрослого на основе динамики развития субъективной карьеры личности.

1. Выявлены следующие противоречия:

- *социально-психологического уровня*: между современными требованиями к профессиональному и личностному развитию специалиста в современных условиях развития общества и возможностью моделирования непрерывного образования взрослого на основе динамики развития субъективной карьеры личности;

- *научно-теоретического уровня*: между значительным объемом исследований карьеры и неизученностью контекстов субъективной карьеры личности на каждом карьерном этапе;

- *научно-методического уровня*: между необходимостью формирования психолого-педагогических условий моделирования непрерывного образования и отсутствием учета динамики развития субъективной карьеры личности в моделировании непрерывного образования взрослого на каждом этапе карьеры.

2. Наполнено содержанием понятие «субъективная карьера личности».

3. Обоснована и сконструирована концептуальная модель развития субъективной карьеры личности.

4. Предложен адекватный методический инструментарий для диагностики объективных и субъективных детерминант субъективной карьеры личности: 1) опросник «Оценка готовности к непрерывному обучению» (AARP Lifelong Learning Questionnaire Harris Interactive Inc.) в адаптации Ф. С. Исмагиловой и В. А. Унесихиной; 2) «Шкала отношения к карьере» (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale (Briscoe & Hall, 2006)) в адаптации Предеиной М. В.; 3) Опросник ТИРІ (ТИРІ-RU) в адаптации Сергеевой А. С., Кириллова Б. А., Джумагуловой А. Ф.

5. Проведена адаптация для русскоязычной аудитории опросника «Шкала отношения к карьере» (Protean Career Attitudes Scale, Boundaryless Career Attitudes Scale (Briscoe & Hall, 2006).
6. Обоснованы условия развития непрерывного образования и карьеры.
7. Выделены следующие карьерные этапы: начало карьеры, середина карьеры, кризис середины карьеры, выбор карьерного пути, завершение карьеры.
8. Анализ динамики развития субъективной карьеры личности выявил, что она обусловлена потребностями в развитии карьеры личности; в динамике развития проявляется взаимообусловленность потребностей в развитии карьеры (субъективные детерминанты) и ресурсов непрерывного образования (объективные детерминанты).
9. Описаны контексты развития субъективной карьеры личности:
 - на этапе начала карьеры* в окружении других людей реализуется потребность в усвоении социальных норм, условия непрерывного образования направлены на обучение планированию своего жизненного и профессионального пути;
 - на этапе середины карьеры* происходит дифференциация потребностей, осознаваемых личностью на основе субъективного профессионального опыта, условия непрерывного образования направлены на обучение рефлексии субъективного профессионального опыта;
 - на этапе кризиса середины карьеры* внимание акцентируется на процессе и результате профессиональной деятельности, реализуется взаимосвязь предметного и социального контекста, условия непрерывного образования, направлены на обучение креативному мышлению и созданию творческих продуктов;
 - на этапе выбора карьерного пути* проявляется прогнозирование и рефлексия профессиональной деятельности, раскрывается внутренний контекст взаимосвязи «прошлое — настоящее — будущее», условия непрерывного образования направлены на обучение разрешать внутриличностные конфликты;

на этапе завершения карьеры внимание акцентируется на самостоятельном управлении карьерой и саморазвитии личности, условия непрерывного образования направлены на обучение передачи жизненного и профессионального опыта.

10. Выделены тенденции развития субъективной карьеры личности.

На этапе начала карьеры тенденции развития субъективной карьеры личности не проявлены.

На этапе середины карьеры проявлены две тенденции развития субъективной карьеры личности. Первая построена на взаимообусловленности в развитии карьеры (открытость опыту, безграничное мышление, самостоятельное управление карьерой) с ресурсами непрерывного образования. Вторая тенденция не имеет взаимообусловленности между потребностями в развитии карьеры (ориентация на собственные ценности в отношении карьеры, предпочтение организационной мобильности) и ресурсами непрерывного образования.

На этапе кризиса середины карьеры проявлены две тенденции развития субъективной карьеры личности. Одна тенденция связана с потребностью в безграничном мышлении открытости опыту, вторая с потребностью в предпочтении организационной мобильности. Первая тенденция выстраивается на взаимообусловленности потребности в карьере и непрерывном образовании, а вторая не имеет такой взаимообусловленности.

На этапе выбора карьерного пути проявлены следующие тенденции развития субъективной карьеры личности: первая тенденция связана с сокращением числа ресурсов непрерывного образования; вторая связана со взаимообусловленностью потребностей в развитии карьеры (безграничное мышление, ориентация на собственные ценности в отношении карьеры, открытость опыту) и ресурсов непрерывного образования. Третья тенденция проявляется в том, что субъект осознал потребность в ориентации на собственные ценности в отношении карьеры во взаимосвязи с ресурсом непрерывного образования «цель обучения — работа».

На этапе завершения карьеры проявлена тенденция выхода субъекта из условий непрерывного образования. Намечается тенденция осознания накопленного жизненного и профессионального опыта.

11. Для моделирования непрерывного образования взрослого сформулированы психолого-педагогические условия.

Потребность в открытости опыту предполагает:

- создание контекста взаимодействия с успешными профессионалами;
- создание условий для обмена опытом, участия в профессиональных конкурсах;
- создание условий для повышения квалификации;
- создание условий для получения патентов на изобретения;
- создание условия для признания достижений.

Потребность в предпочтении организационной мобильности предполагает:

- создание условий для удаленной работы;
- создание условий для поисковой и исследовательской деятельности;
- создание и внедрение в практику проектов поисковой и исследовательской деятельности.

Потребность в безграничном мышлении предполагает:

- создание условий принятия своей роли в организации;
- создание условий для самоорганизации и самореализации;
- создание условий для осуществления инновационных процессов и социального творчества.

Потребность в ориентации на собственные ценности в отношении карьеры предполагает:

- создание условий морально-нравственного содержания жизни и профессиональной деятельности;
- создание условий для рефлексии действий и поступков, направленных на другого человека и других людей предполагающих их морально-нравственную оценку;

- создание условий для коррекции совершённого действия и поступка в зависимости от морально-нравственной оценки.

Потребность в самостоятельном управлении карьерой предполагает:

- создание условий для антиципации своих действий и поступков, направленных на другого человека и других людей, предполагающих их морально-нравственную оценку.

Поставленная *цель диссертационного исследования* — теоретическое и эмпирическое обоснование динамики развития субъективной карьеры личности и формулировка психолого-педагогических условий моделирования непрерывного образования взрослого — достигнута.

Воспитание личности в профессиональном развитии находится в зависимости от динамики развития субъективной карьеры и непрерывного образования взрослого. В профессиональном развитии в условиях контекстного образования решается проблема единства обучения и воспитания. Согласно автору теории А. А. Вербицкому, контекстным является образование, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности обучающихся последовательно моделируется предметно-технологическое (предметный контекст), социальное (социальный контекст) и морально-нравственное содержание предстоящей жизни и будущей профессиональной деятельности. В нашем исследовании были обоснованы психолого-педагогические условия моделирования непрерывного образования взрослого на основе динамики развития субъективной карьеры личности.

Дальнейшее перспективное направление

— разработка деловых игр контекстного типа на основе данных, полученных в настоящем исследовании, о потребностях субъекта профессиональной деятельности в развитии карьеры и ресурсах непрерывного образования в контексте динамики развития субъективной карьеры личности. С позиций теории контекстного образования деловая игра представляет собой форму воссоздания в образовательном процессе предметного и социального

содержания конкретной профессиональной деятельности, социокультурной практики, моделирования технологий производства и систем отношений работников, характерных для данного вида труда, и его предметно-технологического и социального контекстов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1980. — 334 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
3. Аксенова, Е. П. Типологическая модель профессиональной Я-концепции как инструмент анализа карьерных ориентаций: дис. ...канд. псих.наук : 19.00.05 / Аксенова Елена Петровна. — СПб., 2013. — 209 с.
4. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. — Т. 1. — М.: Просвещение, 1980. — 372 с.
5. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М.: Наука, 1977. — 371 с.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
7. Анисимова, О. А. Социально-психологические особенности женщин, осуществляющих профессиональную карьеру в современных условиях / О. А. Анисимова // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: сб. статей XIV Международ. науч.-практ. конф. (Москва, 18–21 июля 2018 г.) под ред. Л. М. Митиной. — М.: Издательство «Перо», 2018. — С. 273–280.
8. Антонова, Н. В. Особенности профессионального развития в современном мире / Н. В. Антонова // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: сб. статей XIV Международ. науч.-практ. конф. (Москва, 18–21 июля 2018 г.) под ред. Л. М. Митиной. — М.: Издательство «Перо», 2018. — С. 281–284.
9. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И. А. Баева. — СПб.: «СОЮЗ», 2002. — 271 с.
10. Балакшина, Е. В., Антоновский, А. В. Исследование психологических факторов, способствующих профессиональному росту у лиц позднего зрелого возраста / Е. В. Балакшина, А. В. Антоновский // Личностно-профессиональное

- и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: сб. статей XIV Международ. науч.-практ. конф. (Москва, 18–21 июля 2018 г.) под ред. Л. М. Митиной. — М.: Изд-во «Перо», 2018. — С. 284–286.
11. Баскакова, М. Е., Чубарова, Т. В. Непрерывное образование в России как механизм воспроизводства человеческого потенциала: гендерный аспект / М. Е. Баскакова, Т. В. Чубарова // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. — 2021. — Т. 14. — № 4. — С. 169–184.
 12. Березовская, Р. А. Психология профессиональной карьеры: учеб. пособие / Р. А. Березовская. — СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 2012. — 150 с.
 13. Богатырева, О. О. Психологические предпосылки карьерного роста / О. О. Богатырева // Вопросы психологии. — 2008. — № 3. — С. 92–98.
 14. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека / А. А. Бодалев. — М.: Флинта, Наука, 1998. — 168 с.
 15. Бодалев, А. А., Рудкевич, Я. А. О содержательном наполнении понятия «карьер» и ее вариантах / А. А. Бодалев, Я. А. Рудкевич // Как становятся великими и выдающимися? — М.: КВАНТ, 1997. — С. 53–57.
 16. Бондаренко, Н. В. Вовлеченность взрослого населения России в непрерывное образование: масштабы, мотивы и планы участия, причины неучастия / Н. В. Бондаренко // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований. — 2018. — Вып. 8 (74). — URL: [https://www.hse.ru/data/2018/04/03/1164822100/iam_8_2018\(74\).pdf](https://www.hse.ru/data/2018/04/03/1164822100/iam_8_2018(74).pdf) (дата обращения: 17.08.2024).
 17. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. — М.: Институт психологии РАН, 1994. — 109 с.
 18. Бугайчук, Т. В. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования / Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева, А. Ю. Куликов, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. — 2016. — № 1. — С. 134.

- 19.Вербицкий, А. А., Калашников, В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. — М.: Логос, 2010. — 300 с.
- 20.Вербицкий, А. А., Калашников, В. Г. Понятие «контекст» в категориальном строе психологической науки / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников // Педагогика и психология образования. — 2015. — № 4. — С. 90–99.
- 21.Вербицкий, А. А. Контекст (в психологии) / А. А. Вербицкий // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 т. — Т. 1. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. — М., 2005. — С. 137.
- 22.Вербицкий, А. А. Концептуальные основы перехода к непрерывному образованию: Обзорная информация / А. А. Вербицкий, Н. Н. Нечаев, В. А. Юрисов. — М.: Науч.-исслед. ин-т проблем высшей школы, 1989. — 40 с.
- 23.Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. — 75 с.
- 24.Вербицкий, А. А. Образование взрослых в системе непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. — 2015. — № 13. — С. 282–286.
- 25.Вербицкий, А. А., Рыбакина, Н. А. Концепция школьного обучения и воспитания в контексте непрерывности образования / А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. — 2021. — № 2. — С. 3–16.
- 26.Вербицкий, А. А., Рыбакина, Н. А. О системе, процессе и результате непрерывного образования / А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина // Высшее образование в России. — 2016. — № 6 (202). — С. 47–54.
- 27.Вербицкий, А. А., Рыбакина, Н. А. Проблемы инварианта процесса и результатов непрерывного образования / А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 14-й междунаро. Конф. (Санкт-Петербург,

- 3–5 июня 2016 г.). — СПб.: Ленинград. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, 2016. — С. 94–99.
- 28.Вербицкий, А. А. Сфера духовного производства / А. А. Вербицкий // Вестник высшей школы. — 1986. — №. 9. — С. 14.
- 29.Вербицкий, А. А. Теория контекстного образования как концептуальная основа проектно-целевой подготовки инженера / А. А. Вербицкий // Инженерная педагогика: сб. ст. в 3 т. — М.: МАДИ, 2015. — Вып. 16. — Т. 1. — С. 77–103.
- 30.Вербицкий, А. А. Концептуальные основы непрерывного образования / А. А. Вербицкий, В. А. Юрисов, Н. Н. Нечаев // Непрерывное образование как педагогическая система. — М.: НИИВШ, 1989. — С. 5–14.
- 31.Глуханюк, Н. С., Юртаева, М. Н. Непрерывное образование: возрастной аспект проявлений Я (самооценка, самоотношение, самоактуализация) / Н. С. Глуханюк, М. Н. Юртаева // Психология образования: современный вектор развития: монография / науч. ред. С. Б. Малых, Т. И. Тихомирова. — Екатеринбург: Изд-во Уральского федерального ун-та им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2020. — С. 23–41.
- 32.Голованова, И. И. Саморазвитие и планирование карьеры: учеб. Пособие / И. И. Голованова. — Казань: Казан. ун-т, 2013. — 66 с.
- 33.Горнякова, М. В. Специфика психологического консультирования взрослых по образовательному запросу: дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Горнякова Мария Валерьевна. — Кемерово, 2015. — 260 с.
- 34.Горшков, М. К., Ключарев, Г. А. Непрерывное образование в современном контексте: монография / М. К. Горшков, Г. А. Ключарев. — М.: Юрайт, 2023. — 200 с.
- 35.Грошев, И. В., Уланова, Е. М. Основы управления персоналом / И. В. Грошев, Е. М. Уланова. — Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2006. — 73 с.
- 36.Даринский, А. В. Непрерывное образование / А. В. Даринский // Советская педагогика. — 1975. — № 1. — С. 16–25.

37. Делор, Ж. Образование: сокровище: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века / Ж. Делор. — М.: ЮНЕСКО, 1996. — 31 с.
38. Друкер Питер, Ф. Задачи менеджмента в XXI веке / Ф. Друкер Питер. — М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. — 272 с.
39. Дубовицкая, Т. Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Дубовицкая Татьяна Дмитриевна. — Москва, 2004. — 349 с.
40. Егорова, М. С. Структура российского варианта шестифакторного личностного опросника НЕХАСО-PI-R / М. С. Егорова, О. В. Паршикова, О. В. Митина // Вопросы психологии. — 2019. — № 5. — С. 33–48.
41. Емешкина, Д. С., Марарица, Л. В. Гендерно-ролевые установки как фактор субъективной карьерной успешности женщин / Д. С. Емешкина, Л. В. Марарица // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. — 2023. — Т. 13. — Вып. 1. — С. 71–94.
42. Жукова, Н. В. Контексты становления личной культуры субъекта познания: дисс. ... д-ра псих. наук: 19.00.07/61 / Жукова Наталья Владимировна. — Москва, 2006. — 510 с.
43. Жукова, Н. В. Контексты становления личной культуры субъекта познания: монография / Н. В. Жукова. — Екатеринбург: Урал. ин-т экономики, управления и права, 2012. — 148 с.
44. Жукова, Н. В., Рыбакова, Л. А. Контекстный подход к изучению содержания кросскультурного контекста обучающегося: на примере эмпирического исследования адаптации первоклассников к школе / Н. В. Жукова, Л. А. Рыбакова // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 11. — С. 95–101.
45. Захарова, А. К. Индивидуально-психологические и временные предикторы карьерных достижений личности: дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Захарова Анна Константиновна. — Москва, 2013. — 172 с.

46. Захарян, А. В., Ельников, М. А. Проблема безработицы, её виды и пути решения / А. В. Захарян, М. А. Ельников // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2024. — № 6–1 (93). — С. 149–152.
47. Зданович, П. Ю. Профессиональное становление молодого учителя в контексте персонализированного подхода / П. Ю. Зданович, Е. А. Казаева, А. В. Ахмеров // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 78–1. — С. 139–141.
48. Зеер, Э. Ф. Психолого-педагогические технологии преадаптации личности к цифровому профессиональному будущему / Э. Ф. Зеер, Е. В. Лебедева, Э. Э. Сыманюк // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2020. — № 1 (57). — С. 73–88.
49. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. — М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.
50. Зеер, Э. Ф. Психологические особенности профессионального развития в поздней зрелости / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, А. А. Рябухина, Г. И. Борисов // Образование и наука. — 2020. — Т. 22. — № 8. — С. 75–107.
51. Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. Самореализация человека в возрасте поздней зрелости как предиктор обеспечения профессиональной успешности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2020. — Т. 26. — № 4 (201). — С. 100–114.
52. Зеер, Э. Ф. Фундаментальные и прикладные исследования психологии образования в Уральском регионе / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. — 2006. — № 2. — С. 36–44.
53. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. — М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 447 с.
54. Змеёв, С. И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / С. И. Змеёв. — М.: Флинта: Наука, 1999. — 152 с.

55. Знаков, В. В. Теоретические основания психологии возможного / В. В. Знаков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. — 2022. — Т. 12. — № 2. — С. 122–131.
56. Ибрагимова, О. В., Балынская, Н. Р. Влияние непрерывного образования взрослых на формирование имиджа территории / О. В. Ибрагимова, Н. Р. Балынская // Вопросы управления. — 2023. — Т. 17. — № 6. — С. 70–83.
57. Игнатович, Е. В. Историко-семантический анализ английского концепта непрерывного образования / Е. В. Игнатович // Непрерывное образование: XXI век. — 2017. — № 4 (20). — С. 115–136.
58. Исмагилова, Ф. С. Мы в тетрадах вручную чертили поля... Стратегии управления опытом в «третьем» возрасте: научно-популярное издание / Ф. С. Исмагилова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. — 186 с.
59. Исследование организационных систем непрерывного образования / Н. Н. Нечаев, А. А. Вербицкий, В. А. Юрисов [и др.] // Основные результаты исследований НИИВШ в 1988 году. — М.: Научно-исследовательский институт проблем высшей школы, 1989. — С. 5–27.
60. Калашников, В. Г. Система психологических контекстов как методологическая основа контекстного подхода / В. Г. Калашников // Контекстный подход в психологии, педагогике и менеджменте: межвуз. сб. научн. тр. — М., 2011. — С. 20–26.
61. Калинина, Н. В., Калинин, И. В. Стратегии продвижения и карьерные ориентации персонала / Н. В. Калинина, И. В. Калинин // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: сб. ст. под ред. Л. М. Митиной. — М.: Изд-во «Перо», 2018. — С. 77–80.
62. Канатов, А. И. Психологические проблемы изучения взрослого человека: аспект непрерывного образования / А. И. Канатов // Человек и образование. — 2010. — № 1 (22). — С. 41–44.
63. Каргин, М. И. Исследование лидерского потенциала учащихся с разным типом направленности личности в рамках системно-контекстной психодиагностики /

- М. И. Каргин // *Russian Journal of Education and Psychology*. — 2023. — Т. 14. — № 3–2. — С. 136–140.
64. Каргин, М. И. Исследование рискованного поведения у школьников в рамках системно-контекстной психодиагностики / М. И. Каргин // *Учебный эксперимент в образовании*. — 2023. — № 1 (105). — С. 23–27.
65. Каргин, М. И. Исследование синдрома эмоционального выгорания у сотрудников службы МЧС в рамках системно-контекстной психодиагностики / М. И. Каргин // *Russian Journal of Education and Psychology*. — 2022. — Т. 13. — № 4–2. — С. 119–123.
66. Каргин, М. И. Исследование тревожности старшеклассников с разным типом акцентуации характера в рамках системно-контекстной психодиагностики / М. И. Каргин // *Russian Journal of Education and Psychology*. — 2023. — Т. 14. — № 3–2. — С. 130–135.
67. Каргин, М. И. Психолого-педагогическое проектирование занятий по разрешению конфликтных ситуаций в рамках контекстного обучения / М. И. Каргин // *Психолого-педагогическое сопровождение в системе профессионального образования: теория и практика*. — Саранск : Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 2022. — С. 2.
68. Карпинский, К. В., Гижук, Т. В. Карьерная регуляция и профессиональная успешность личности / К. В. Карпинский, Т. В. Гижук // *Организационная психология и психология труда*. — 2017. — Т. 2. — № 3. — С. 86–118.
69. Карпинский, К. В., Гижук, Т. В. Шкала удовлетворенности карьерой: разработка и психометрическая апробация / К. В. Карпинский, Т. В. Гижук // *Теоретическая и экспериментальная психология*. — 2016. — Т. 9. — № 4. — С. 101–116.
70. Киселева, Н. В. Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса / Н. В. Киселева // *Психология и психотехника*. — 2017. — № 4. — С. 74–81.

71. Кишиков, Р. В., Климова, Е. М. Профессиональная карьера как предмет исследования в психологии / Р. В. Кишиков, Е. М. Климова // Человеческий капитал. — 2019. — № 6–2 (126). — С. 153–158.
72. Когель, Д. Д., Рикель, А. М. Представления о взаимосвязи успешности карьеры и романтических отношений / Д. Д. Когель, А. М. Рикель // Национальный психологический журнал. — 2015. — № 1 (17). — С. 111–118.
73. Концепция непрерывного образования // Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию. Серия: Высшее и среднее специальное образование. — 1989. — № 8. — С. 9–20.
74. Концепция непрерывного образования взрослых на период до 2025 г.: проект Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. — URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения: 11.11.2022).
75. Коршунов, И. А. Обучение работников компаниями / И. А. Коршунов, О. С. Гапонова, В. М. Пешкова // Век живи — век учись: непрерывное образование в России / под ред. И. Д. Фрумина, И. А. Коршунова. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 310 с.
76. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. — СПб.: Питер, 2000. — 992 с.
77. Кремер, Н. Ш. Математическая статистика: учебник и практикум для вузов / Н. Ш. Кремер. — М.: Юрайт, 2024. — 259 с.
78. Кричевский, Р., Синягин, Ю. Менеджмент и самоменеджмент карьеры / Р. Кричевский, Ю. Синягин // Муниципальная служба. — 2012. — № 1. — С. 89–97.
79. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. — М.: Просвещение, 1985. — 123 с.
80. Курбатова, Л. А. Современные модели непрерывного образования / Л. А. Курбатова // Наука и образование сегодня. — 2018. — № 10 (33). - С. 48-51.
81. Курилова, А. В. Психологические особенности карьерной перспективы на разных этапах профессионализации личности: автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Курилова Анна Владимировна. — Ростов-на-Дону, 2017. — 28 с.

82. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 584 с.
83. Литвинова, Е. Ю., Киселева, Н. В. Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования / Е. Ю. Литвинова, Н. В. Киселева // Социальная психология и общество. — 2017. — Т. 8. — № 2. — С. 5–20.
84. Литвинова, Е. Ю. Поливариативная карьера: перспективы изучения / Е. Ю. Литвинова // Современная зарубежная психология. — 2013. — Т. 2. — № 2. — С. 118–129.
85. Логинова, Н. А. Антропологическая психология Бориса Ананьева / Н. А. Логинова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. — 366 с.
86. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 384 с.
87. Лызь, Н. А., Гладкая, Е. В. Непрерывное обучение в многоцелевой активности самозанятых и работающих по найму лиц / Н. А. Лызь, Е. В. Гладкая // Интеграция образования. — 2024. — Т. 28. — № 2. — С. 266–281.
88. Лызь, Н. А., Лызь, А. Е. Феномен самообразования: обзор мировых исследовательских контекстов / Н. А. Лызь, А. Е. Лызь // Образование и саморазвитие. — 2023. — Т. 18. — № 4. — С. 121–140.
89. Мальцев, К. Ценный кадр: Как построить эффективную систему обучения в компании / К. Мальцев. — М.: Альпина Паблишер, 2017. — 112 с.
90. Малых, С. Б. Индивидуальные различия в способностях к обучению: возможности и перспективы психогенетических исследований / С. Б. Малых, Т. Н. Тихомирова, Ю. В. Ковас // Вопросы образования. — 2012. — № 4. — С. 186–199.
91. Манукян, В. Р. К вопросу о кризисе середины жизни / В. Р. Манукян // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. — 2008. — № 4. — С. 94–102.
92. Матухин, Д. Л. Психолого-возрастные особенности и основные психологические функции взрослых обучающихся / Д. Л. Матухин // Вестник Томского государственного университета. — 2008. — № 308. — С. 159–163.

93. Матюшкина, А. А. Открытость новому опыту как личностная предпосылка творческого мышления / А. А. Матюшкина // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. — 2014. — № 3 (29). — С. 32.
94. Минюрова, С. А. Психология саморазвития человека в профессии / С. А. Минюрова. — М.: Спутник+, 2008. — 298 с.
95. Мишель, Р. EHL Group [Электронный ресурс] / Р. Мишель. — URL: <https://hospitalityinsights.ehl.edu/why-dual-education-institutions-will-lead> (дата обращения: 26.11.2022).
96. Могилёвкин, Е. А. Карьера молодого специалиста: теория и практика управления: учеб.-практич. пособие / Е. А. Могилёвкин, М. В. Щербина, А. Н. Клена, А. С. Бажин. — Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2006. — 280 с.
97. Молл, Е. Г. Управление карьерой менеджера / Е. Г. Молл. — СПб.: Питер, 2011. — 352 с.
98. Мударисов, А. А. Восприятие карьеры как фактор личностно-профессионального развития госслужащих: автореферат дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Мударисов Айнур Аликович. — Кострома, 2016. — 23 с.
99. Непрерывное образование: новые реальности / под научной редакцией В. П. Галенко, Н. А. Лобанова. — СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2019. — 197 с.
100. Нижегородцева, Н. В. Психологическое содержание понятия «непрерывное образование» / Н. В. Нижегородцева // Актуальные проблемы психологии образования. — 2017. — С. 50–56.
101. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов / под ред. проф. Л. И. Скворцова. — М.: Мир и образование, 2014. — 1376 с.
102. Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В. В. Маслова. — Мариуполь, 2004. — 19 с.
103. Паркинсон, С. Н. Законы Паркинсона : сб. / С. Н. Паркинсон. — М.: Прогресс, 1989. — 448 с.
104. Педагогическая психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Ключевой. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.

105. Петрова, В. Н. Образ будущего как предиктор профессионального развития: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.13 / Петрова Валерия Николаевна. — Томск, 2019. — 350 с.
106. Плис, К. С. Непрерывное образование как инструмент управления и развития интеллектуальным капиталом предприятия / К. С. Плис // Известия высших учебных заведений. Серия: Экономика, финансы и управление производством. — 2021. — № 1 (47). — С. 71–79.
107. Поварницына, Ю. П. Межфирменная мобильность и успешность профессиональной карьеры работников интеллектуального труда / Ю. П. Поварницына // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. — 2020. — Т. 13. — Вып. 2. — С. 161–173.
108. Пономарев, А. В., Попова, Н. В. и др. Профессиональное образование и социальное партнерство в работе с молодежью: монография / А. В. Пономарев, Н. В. Попова. — М.: Юрайт, 2021. — 253 с.
109. Пономарев, Р. Е. Образовательное пространство / Р. Е. Пономарев. — М.: ООО «МАКС Пресс», 2014. — 100 с.
110. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. С. Пряжников. — М.: Изд. центр «Академия», 2004. — 480 с.
111. Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. — М.; СПб.: Нестор-История, 2018. — 416 с.
112. Психология человека от рождения до смерти. — СПб.: ПРАЙМ ЕВРОЗНАК, 2002. — 656 с.
113. Развитие личности в системе непрерывного профессионального образования: коллективная монография / под ред. Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчикова. — Екатеринбург, 2013. — 197 с.
114. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб.: Питер, 2002. — 432 с.

115. Ребрилова, Е. С. Структура и свойства психологического контракта субъектов труда / Е. С. Ребрилова. — Тверь : Твер. гос. ун-т РИУ, 2016. — 42 с.
116. Рикель, А. М. Профессиональная Я-концепция и организационная культура как факторы успешной карьеры : дис. ...канд. псих. наук : 19.00.05 / Рикель Александр Маркович. — М., 2012. — 263 с.
117. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.
118. Светуных, И. С., Светуных, С. Г. Методы социально-экономического прогнозирования : в 2 т / И. С. Светуных, С. Г. Светуных. — Т. 1. Теория и методология : учебник и практикум для вузов. — М.: Юрайт, 2020. — 351 с.
119. Седых, А. Б. Вклад Джона Льюиса Холланда в психологию профессий и карьеры (к 90-летию со дня рождения известного учёного) / А. Б. Седых // Южно-российский журнал социальных наук. — 2009. — № 4. — С. 54–67.
120. Секички-Павленко, О. О. Возрастная структура населения в контексте развития непрерывного образования в России / О. О. Секички-Павленко // Human Progress. — 2022. — Т. 8. — № 2. — С. 11.
121. Сергеева, А. С. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности / А. С. Сергеева, Б. А. Кириллов, А. Ф. Джумагулова // Экспериментальная психология. — 2016. — Т. 9. — № 3. — С. 138–154.
122. Синягин, Ю. В. Психологические механизмы формирования руководителем управленческой команды / Ю. В. Синягин. — М.: Монография, 2001. — 203 с.
123. Сотникова, С. И. Методологические подходы к исследованию карьеры работника: возможности и ограничения / С. И. Сотникова // Вестник НГУЭУ. — 2014. — № 2. — С. 142–154.
124. Сотникова, С. И., Прокудина, О. А. Профессиональная ориентация в контексте концепции непрерывного образования / С. И. Сотникова, О. А. Прокудина // Экономика труда. — 2019. — Т. 6. — № 3. — С. 1059–1078.

125. Степанова, Е. И. Психология взрослых — основа акмеологии / Е. И. Степанова. — Спб., 1996. — 168 с.
126. Степанский, В. И. Психоинформация. Теория. Эксперимент / В. И. Степанский. — М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 2006. — 136 с.
127. Сушкова, Е. И. Социальная идентичность как детерминанта мотивации непрерывного профессионального образования: автореф... дис. ...канд. псих.наук : 19.00.05 / Сушкова Елена Игоревна. — Кострома, 2015. — 27 с.
128. Сыманюк, Э. Э., Девятковская, И. В. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития личности / Э. Э. Сыманюк, И. В. Девятковская // Образование и наука. — 2015. — № 1 (120). — С. 80–92.
129. Сыманюк, Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. — М.; Воронеж, 2004. — 320 с.
130. Таппасханова, М. А. Межнациональные принципы непрерывного образования в целях устойчивого развития / М. А. Таппасханова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. — 2014. — Т. 12. — № 1. — С. 97–99.
131. Тарханова, И. Ю. Современный опыт поддержки непрерывного образования взрослого населения / И. Ю. Тарханова // Непрерывное образование: методология, технологии, управление: кол. монография / под ред. Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. — С. 141–154.
132. Толстая, А. Н. Управление карьерой в организациях // Психология управления: уч. пособие / А. Н. Толстая. — Л.: Лениздат, 1991. — С. 49–62.
133. Торопчина, С. В. Определение индивидуального стиля учения как необходимое условие формирования автономии специалистов профессионалов / С. В. Торопчина // Ползуновский альманах. — 2020. — Т. 4. — С. 125–128.
134. Унесихина, В. А., Исмагилова, Ф. С. Исследование личностных предикторов непрерывного обучения у профессионалов в зрелом возрасте / В.

- А. Унесихина, Ф. С. Исмагилова // *Cognitive Neuroscience-2020*. — 2021. — С. 91–95.
135. Унесихина, В. А. Исследование личностных предикторов непрерывного обучения у профессионалов в зрелом возрасте : магистер. дис. / В. А. Унесихина. — Екатеринбург, 2019. — 150 с.
136. Управление образованием: сборник статей магистрантов, вып. первый / науч. ред. Н. А. Заиченко. — СПб., 2012. — 84 с.
137. Федотов, А. В. Национальные проекты и совершенствование мониторинга их реализации в сфере непрерывного профессионального образования / А. В. Федотов, К. В. Лебедев, А. А. Коваленко, А. О. Полушкина // *Университетское управление: практика и анализ*. — 2020. — № 24 (1). — С 28–43.
138. Филиппов, А. В. Работа с кадрами: психологический аспект / А. В. Филиппов. — М., 1990. — 168 с.
139. Хэрриот, П. Карьера // *Управление человеческими ресурсами* / П. Хэрриот. — СПб.: Питер, 2002. — 1200 с.
140. Цомартова, М. Э., Волик, М. В. Концепция lifelong learning в современных условиях кадрового дефицита / М. Э. Цомартова, М. В. Волик // *Дискуссия*. — 2024. — № 5 (126). — С. 126–135.
141. Черепанова, М. И. Образовательный потенциал населения приграничных регионов России / М. И. Черепанова, М. А. Гришанова, М. В. Плотникова // *Society and Security Insights*. — 2022. — Т. 5. — № 2. — С. 33–46.
142. Чикер, В. А. Психологические аспекты индивидуальной карьеры / В. А. Чикер // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика*. — 2011. — № 3. — С. 80–90.
143. Чикер, В. А. Социально-психологические факторы управления карьерой : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.03 / Чикер Вера Александровна. — Москва, 2009. — 23 с.
144. Шаброва, Н. В. Потребности людей «третьего возраста» в образовании на протяжении всей жизни / Н. В. Шаброва // *Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов*. — 2020. — С. 5204–5209.

145. Шадриков, В. Д. Происхождение человечности: учеб. пособие для вузов / В. Д. Шадриков. — М.: Логос, 2004. — 296 с.
146. Шацкая, И. В. Стратегирование развития непрерывного образования / И. В. Шацкая // Стратегирование: теория и практика. — 2022. — Т. 2. — № 1. — С. 1–11.
147. Шмакова, С. Б. Особенности обучения людей среднего возраста в системе повышения квалификации / С. Б. Шмакова // Известия ВГПУ. — 2018. — № 1 (124). — С. 24–29.
148. Шнейдер, Л. Б. Психология карьеры: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Л. Б. Шнейдер, З. С. Акбиева, О. П. Цариценцева. — М.: Юрайт, 2018. — 187 с.
149. Щелокова, Е. Г. Ценностно-смысловое содержание карьерной направленности : дис. ... канд. псих.наук : 19.00.05 / Щелокова Екатерина Галиуловна. — Челябинск, 2012. — 285 с.
150. Щукина, М. А. Психология саморазвития личности : субъектный подход : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Щукина Мария Алексеевна. — Санкт-Петербург, 2015. — 355 с.
151. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М.: Прогресс, 1996. — 344 с.
152. Юдин, В. В. Технология субъектно-ориентированного типа педагогического процесса / В. В. Юдин // Непрерывное образование: методология, технологии, управление: кол. монография / под ред. Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. — С. 97–112.
153. Яковлева, А. Ю., Сапожникова, Е. Е. Барьеры в построении карьеры женщины / А. Ю. Яковлева, Е. Е. Сапожникова // Международный журнал медицины и психологии. — 2020. — Т. 3. — № 3. — С. 62–65.
154. Ярошевич, Е. А. Социальные функции непрерывного образования / Е. А. Ярошевич // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования : сб. науч. ст., 29 апр. 2022 г. [материалы V Междунар. науч.-

- практ. конф., г. Могилев]. — Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2022. — С. 97–101.
155. AARP Survey on Lifelong Learning, by Harris Interactive Inc., AARP Research, July 2000 [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.aarp.org/personal-growth/lifelong-learning/info-2000/aresearch-import-490.html> (дата обращения: 23.08.2022)
156. Aburumman, O. J., Barhem, B. Y. The objective and subjective aspects of career success / O. J. Aburumman, B. Y. Barhem // *Journal of University of Shanghai for Science and Technology*. — 2020. — Vol. 22. — № 11. — P. 2285–2300.
157. Agrawal, S., Singh, S. Predictors of subjective career success amongst women employees: moderating role of perceived organizational support and marital status / S. Agrawal, S. Singh // *Gender in Management: An International Journal*. — 2022. — Vol. 37. — № 3. — P. 344–359.
158. Alonderiene, R., Simkeviciute, I. Linking protean and boundaryless career with organizational commitment: The case of young adults in finance sector / R. Alonderiene, I. Simkeviciute // *Baltic Journal of Management*. — 2018. — Vol. 13. — № 4. — P. 471–487.
159. Applications of the russian NEO-PI-R / T. A. Martin et al. // *The Five-Factor Model of personality across cultures*. — 2002. — P. 261–277.
160. Arthur, M. B. Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach / M. B. Arthur, D. T. Hall, B. S. Lawrence // *Handbook of career theory*. — 1989. — Vol. 7. — P. 25.
161. Arthur, M. B., Rousseau, D. M. A career lexicon for the 21st century / M. B. Arthur, D. M. Rousseau // *Academy of Management Perspectives*. — 1996. — Vol. 10. — № 4. — P. 28–39.
162. Arthur, M. B., Rousseau, D. M. The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era / M. B. Arthur, D. M. Rousseau. — Oxford University Press, USA, 2001. — 177 p.
163. Arthur, M. B. The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry / M. B. Arthur // *Journal of organizational behavior*. — 1994. — P. 295–306.

164. Arthur, M. B. The boundaryless career at 20: where do we stand, and where can we go? / M. B. Arthur // *Career Development International*. — 2014. — Vol. 19. — № 6. — P. 627–640.
165. Bagnall, R. G. Lifelong learning and the limitations of economic determinism / R. G. Bagnall // *International Journal of Lifelong Education*. — 2000. — Vol. 19. — № 1. — P. 20–35.
166. Bassanini, A. Workplace Training in Europe / A. Bassanini, A. Booth, G. Brunello, M. De Paola, E. Leuven // *Education and Training in Europe*. — Oxford: Oxford University. — 2007. — P. 143–178.
167. Benson, G. S. et al. Cultural values and definitions of career success / G. S. Benson et al // *Human Resource Management Journal*. — 2020. — Vol. 30. — № 3. — P. 392–421.
168. Benz, M., Frey, B. S. The value of autonomy: Evidence from the self-employed in 23 countries / M. Benz, B. S. Frey // *Institute for Empirical Research in Economics Working Paper*. — 2004. — № 173.
169. Biesta, G. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning / G. Biesta // *European educational research journal*. — 2006. — Vol. 5. — № 3–4. — P. 169–180.
170. Billett, S. Distinguishing lifelong learning from lifelong education / S. Billett // *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. — 2018. — Vol. 2. — № 1. — P. 1–7.
171. Birren, J. E. The psychology of aging / J. E. Birren. — Oxford: Prentice Hall, 1964. — 303 p.
172. Boundaryless Career: Research Perspectives / I. Bednarska-Wnuk et al. // *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*. — 2020. — Vol. 986. — № 2. — P. 7–24.
173. Brandi, U., Iannone, R. L. Approaches to learning in the context of work–workplace learning and human resources / U. Brandi, R. L. Iannone // *Journal of Workplace Learning*. — 2021. — Vol. 33. — № 5. — P. 317–333.

174. Briscoe, J. P. et al. Here, there, & everywhere: Development and validation of a cross-culturally representative measure of subjective career success / J. P. Briscoe et al // *Journal of Vocational Behavior*. — 2021. — Vol. 130. — P. 103612.
175. Briscoe, J. P. Protean and boundaryless careers: An empirical exploration / J. P. Briscoe, D. T. Hall, R. L. F. DeMuth // *Journal of Vocational Behavior*. — 2006. — Vol. 69. — № 1. — P. 30–47.
176. Bromley, D. B. The psychology of human ageing / D. B. Bromley. — Baltimore: Penguin Books, 1966. — 365 p.
177. Career anchors and job/role planning: The links between career pathing and career development / E. H. Schein et al. — Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology, 1990. — 21 p.
178. Colakoglu, S. N. The impact of career boundarylessness on subjective career success: The role of career competencies, career autonomy, and career insecurity / S. N. Colakoglu // *Journal of Vocational Behavior*. — 2011. — Vol. 79. — № 1. — P. 47–59.
179. Comparação dos conceitos “aprendizagem ao longo da vida” e “educação ao longo da vida” / É. M. Batisteti et al. — 2021. — 20 p.
180. Decius, J. Investigating the Multidimensionality of Informal Learning: Validation of a Short Measure for White-Collar Workers / J. Decius, M. Knappstein, N. Schaper, A. Seifert // *Human Resource Development Quarterly*. — 2021. — 30 p.
181. Development of a new scale to measure subjective career success: A mixed-methods study / K. M. Shockley et al. // *Journal of Organizational Behavior*. — 2016. — Vol. 37. — № 1. — P. 128–153.
182. Entrepreneurship, professionalism, leadership: A framework and measure for understanding boundaryless careers / K. Y. Chan et al. // *Journal of Vocational Behavior*. — 2012. — Vol. 81. — № 1. — P. 73–88.
183. Ealy, D. B. Gender’s Moderating Role in Relation to Grit and Subjective Career Success / D. B. Ealy. — University of Maryland Eastern Shore, 2024.
184. Evaluating the effect of boundaryless career attitude on internal and external self-perceived employability through learning goal orientation / Z. Mahdavi-pour et al. //

- International Journal of Learning and Intellectual Capital. — 2020. — Vol. 17. — № 2. — P. 124–144.
185. Feldman, D. C., Ng, T. W. H. Careers: Mobility, embeddedness, and success / D. C. Feldman, T. W. H. Ng // Journal of management. — 2007. — Vol. 33. — № 3. — P. 350–377.
186. Forret, M. L. Gender role differences in reactions to unemployment: Exploring psychological mobility and boundaryless careers / M. L. Forret, S. E. Sullivan, L. A. Mainiero // Journal of Organizational Behavior. — 2010. — Vol. 31. — № 5. — P. 647–666.
187. French-language translation and validation of the protean and boundaryless career attitudes scales: Relationships to proactive personality, career adaptability, and career satisfaction / S. D. Stauffer et al. // Journal of Career Assessment. — 2019. — Vol. 27. — № 2. — P. 337–357.
188. Georget, V., Rayna, T. Exiting Intrapreneurship: An Investigation of Subjective Career Trajectories [Sortie de l'intrapreneuriat: une réflexion sur les trajectoires professionnelles subjectives] / V. Georget, T. Rayna // Revue d'économie et de management de l'innovation. — 2021. — № 65 (2). — P. 247–277.
189. Gerli, F. Boundaryless career and career success: the impact of emotional and social competencies / F. Gerli, S. Bonesso, C. Pizzi // Frontiers in psychology. — 2015. — Vol. 6. — P. 1304.
190. Guest, D., Rodrigues, R. Beyond the duality between bounded and boundaryless careers: new avenues for careers research / D. Guest, R. Rodrigues // Career Development International. — 2014. — Vol. 19. — № 6.
191. Hall, D. T. Career development in organizations / D. T. Hall. — Jossey-Bass, San-Francisco, 1986. — 366 p.
192. Hall, D. T. Careers in organizations / D. T. Hall. — Goodyear Publishing Company, 1976. — 236 p.
193. Hall, D. T. The protean career: A quarter-century journey / D. T. Hall // Journal of vocational behavior. — 2004. — Vol. 65. — № 1. — P. 1–13.

194. Harris, J. A. Measured intelligence, achievement, openness to experience, and creativity / J. A. Harris // *Personality and individual differences*. — 2004. — Vol. 36. — № 4. — P. 913–929.
195. Heilmann, P. The dialectics between boundaryless career and competence development findings among Finnish ICT and paper managers / P. Heilmann // *The International Journal of Human Resource Management*. — 2011. — Vol. 22. — № 1. — P. 181–196.
196. Hirschi, A., Koen, J. Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration / A. Hirschi, J. Koen // *Journal of Vocational Behavior*. — 2021. — Vol. 126. — P. 103505.
197. Hirschi, A. Whole-life career self-management: A conceptual framework / A. Hirschi, H. Zacher, K. M. Shockley // *Journal of Career Development*. — 2022. — Vol. 49. — № 2. — P. 344–362.
198. Honey, P., Mumford, A. The learning styles helper's guide / P. Honey, A. Mumford. — Maidenhead : Peter Honey Publications, 2000. — 63 p.
199. Howes, L. M., Goodman-Delahunty, J. Predicting career stability and mobility: Embeddedness and boundarylessness / L. M. Howes, J. Goodman-Delahunty // *Journal of Career Development*. — 2015. — Vol. 42. — № 3. — P. 244–259.
200. Karakus, F. A retrospective view from traditional to boundaryless career and career success / F. Karakus // *International Journal of Research in Business and Social Science (2147–4478)*. — 2021. — Vol. 10. — № 3. — P. 65–81.
201. Kim, J. A Study on the Effect of Career Shock Experienced in the COVID-19 Pandemic on the Level of Subjective Career Success Perception / J. Kim, J. S. Cha, N. J. Kim // *Asia-Pacific Journal of Business*. — 2023. — Vol. 14. — № 2. — P. 85–100.
202. Kim, Y. M. Diverging top and converging bottom: labour flexibilization and changes in career mobility in the USA / Y. M. Kim // *Work, employment and society*. — 2013. — Vol. 27. — № 5. — P. 860–879.

203. Knowles, M. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* / M. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson, P. A. Robinson. — London: Routledge, 2020. — 406 p.
204. Koch, M. Career patterns in self-employment and career success / M. Koch, S. Park, S. A. Zahra // *Journal of Business Venturing*. — 2021. — Vol. 36. — № 1. — P. 105998.
205. Kokosalakis, N., Kogan, M. *Lifelong Learning: the implications for the universities in the EC* / N. Kokosalakis, M. Kogan. — Synthesis Report, Athens, 2001. — 103 p.
206. Kolb, D. A. *Management and the learning process* / D. A. Kolb // *California management review*. — 1976. — Vol. 18. — № 3. — P. 21–31.
207. Kuijpers, M., Scheerens, J. Career competencies for the modern career / M. Kuijpers, J. Scheerens // *Journal of career development*. — 2006. — Vol. 32. — № 4. — P. 303–319.
208. Kundi, Y. M. Linking protean and boundaryless career attitudes to subjective career success: a serial mediation model / Y. M. Kundi, S. Hollet-Haudebert, J. Peterson // *Journal of Career Assessment*. — 2021. — Vol. 29. — № 2. — P. 263–282.
209. Legrand, P. *An Introduction to Lifelong Education* / P. Legrand. — London: doomHelm; Paris: The UNESCO Press, 1975. — 99 p.
210. Levinson, D. J. A conception of adult development / D. J. Levinson // *American psychologist*. — 1986. — Vol. 41. — № 1. — P. 3.
211. Lopes, H., McKay, V. *Adult Learning and Education as a Tool to Contain Pandemics: The COVID-19 Experience* / H. Lopes, V. McKay // *International Review of Education*. — 2020. — Vol. 66. — № 4. — P. 575–602.
212. Lyons, S. T. How have careers changed? An investigation of changing career patterns across four generations / S. T. Lyons, L. Schweitzer, E. S. W. Ng // *Journal of Managerial Psychology*. — 2015. — Vol. 30. — № 1. — P. 8–21.

213. Matheson, D., Matheson, C. Lifelong learning and lifelong education: A critique / D. Matheson, C. Matheson // *Research in Post-Compulsory Education*. — 1996. — Vol. 1. — № 2. — P. 219–236.
214. Nikandrou, I., Galanaki, E. Boundaryless career and career outcomes: The mediating role of individual career management behaviours / I. Nikandrou, E. Galanaki // *Zagreb International Review of Economics & Business*. — 2016. — Vol. 19. — № SCI. — P. 71–97.
215. Ozturk, U., Yildirim, E. Comparison of New Career Approach Attitudes and Subjective Career Success Perceptions in terms of Demographic Variables / U. Ozturk, E. Yildirim // *Journal of Management and Economics Research*. — 2023. — Vol. 21. — № 3. — P. 426–444.
216. Peter, J. Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives / J. Peter. — Routledge, 2007. — 238 p.
217. Proactivity, adaptability and boundaryless career attitudes: The mediating role of entrepreneurial alertness / M. A. Uy et al. // *Journal of Vocational Behavior*. — 2015. — Vol. 86. — P. 115–123.
218. Richardson, M. S. Work in people's lives: A location for counseling psychologists / M. S. Richardson // *Journal of counseling psychology*. — 1993. — Vol. 40. — № 4. — P. 425.
219. Rigotti, T. Career-related self-efficacy, its antecedents and relationship to subjective career success in a cross-lagged panel study / T. Rigotti, S. Korek, K. Otto // *The International Journal of Human Resource Management*. — 2020. — Vol. 31. — № 20. — P. 2645–2672.
220. Ruber, I. E. Lifelong learning–lifelong returns? A new theoretical framework for the analysis of civic returns on adult learning / I. E. Ruber, S. L. Rees, B. Schmidt-Hertha // *International Review of Education*. — 2018. — Vol. 64. — P. 543–562.
221. Sharples, M. The Design of Personal Mobile Technologies for Lifelong Learning / M. Sharples // *Computers and Education*. — 2000. — Vol. 34. — № 3–4. — P. 177–193.

222. Siebert, H. Lernmotivation und Bildungsbeteiligung / H. Siebert. — Bielefeld: Bertelsmann, 2006. — 164 p.
223. Skills you need — “Lifelong Learning” [Электронный ресурс]. — 2017. — URL: <https://www.skillsyouneed.com/> (дата обращения: 16.08.2022).
224. Sommerlund, J., Boutaiba, S. Borders of “the boundaryless career” / J. Sommerlund, S. Boutaiba // Journal of Organizational Change Management. — 2007. — Vol. 20. — № 4. — P. 525–538.
225. Sullivan, S. E., Arthur, M. B. The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility / S. E. Sullivan, M. B. Arthur // Journal of vocational behavior. — 2006. — Vol. 69. — № 1. — P. 19–29.
226. Sullivan, S. E. Self-direction in the boundaryless career era / S. E. Sullivan // Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts. — American Psychological Association, 2011. — P. 123–140.
227. Super, D. E. Career and life development / D. E. Super. — San Fransisco: Jossey-Bass Publishers, 1987. — 298 p.
228. Super, D. E., Bahn, M. Y. Occupational Psychology / D. E. Super, M. Y. Bahn. — London: Tavistock, 1971. — 209 p.
229. The Cross-Cultural Collaboration on Contemporary Careers. Proactive career behaviors and subjective career success: The effects of perceived organizational support and national culture / A. Smale et al. // Journal of Organizational Behavior. — 2018. — Vol. 40. — № 1. — P. 105–122.
230. The emergence of career boundaries in unbounded industries: career odysseys in the Italian New Economy / S. Bagdadli et al. // International Journal of Human Resource Management. — 2003. — Vol. 14. — № 5. — P. 788–808.
231. The entrepreneurship-motherhood nexus: A longitudinal investigation from a boundaryless career perspective / K. V. Lewis et al. // Career Development International. — 2015. — Vol. 20. — № 1. — P. 21–37.
232. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development [Электронный ресурс] // UNITED NATIONS, 2015. — URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (дата обращения: 18.11.2022).

233. UNESCO Education Strategy 2014–2021, 2014 [Электронный ресурс]. — URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288> (дата обращения: 18.11.2022).
234. Usman, A. et al. Work-life programs and employment continuity in a single organization: Understanding from whole-life approach to career development / A. Usman // *Makara Human Behavior Studies in Asia*. — 2021. — Vol. 25. — № 1. — P. 32–44.
235. Utrilla, P. N. C. Nuevos retos en el desarrollo de carrera profesional: el modelo boundaryless career / P. N. C. Utrilla, F. A. G. Torraleja, C. P. Ortega // *Universia Business Review*. — 2012. — № 34. — P. 15–35.
236. Vadivel, B. Progress in English language teaching through continuous professional development — teachers' self-awareness, perception, and feedback / B. Vadivel, E. Namaziandost, A. Saeedian // *Frontiers in Education*. — Frontiers Media SA, 2021. — Vol. 6. — P. 757285.
237. Wang, Y. F. Constructing career competency model of hospitality industry employees for career success / Y. F. Wang // *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. — 2013. — Vol. 25. — № 7. — P. 994–1016.
238. Waters, L. et al. Protean career attitudes during unemployment and reemployment: A longitudinal perspective / L. Waters // *Journal of Vocational Behavior*. — 2014. — Vol. 84. — № 3. — P. 405–419.
239. Wei, J. Ambition and subjective career success: A nonlinear relationship / J. Wei, S. H. J. Chan, F. Lin // *Personality and Individual Differences*. — 2024. — Vol. 222. — P. 112600.

Приложение 1

*Опросник «Оценка готовности к непрерывному обучению»**в адаптации Ф. С. Исмагиловой, В. А. Унесихиной**Опросник «Непрерывное обучение — обучение в течение жизни»*

Уважаемый участник опроса! Просим вас заполнить предложенные ниже таблицы. Благодарим за участие в исследовании!

1. Когда мне надо чему-то научиться, я...

	всегда	в основном	иногда	никогда	не знаю	отказ от ответа
а) ищу кого-то, кто разбирается в этой теме и может меня научить: друга, сотрудника или родственника						
б) посещаю специальный семинар, мастер-класс или курс						
в) ищу соответствующие теле- или радиoproграммы						
г) читаю журнальные или газетные статьи и книги						
д) ищу информацию в Интернете						
е) покупаю или беру взаймы аудио- или видеозаписи уроков по теме						
ж) покупаю обучающую компьютерную программу (тьюториал)						
з) начинаю делать то, чему хочу научиться, и учусь на своих ошибках и достижениях						
и) ищу события, выставки или экспозиции по нужной мне теме						
к) записываюсь на курс обучения в колледж или институт						
л) нахожу тьютора или профессионала, чтобы он меня учил						
м) нахожу онлайн соответствующую группу, где обсуждаются нужные мне темы						
н) становлюсь членом общественного объединения или группы, где я смогу этому научиться						

2. Есть ли какие-то другие способы, пути и методы, которые вы выбираете, чтобы научиться новому? Опишите их, пожалуйста.

3. Ниже представлены утверждения о том, **почему** вы хотите учиться. Выберите, пожалуйста, соответствующие ответы.

Я хочу учиться	абсолютно согласен	частично согласен	ни согласен, ни не согласен	частично не согласен	абсолютно не согласен	не знаю	отказ от ответа
а) чтобы улучшить свои рабочие навыки и выполнять работу с меньшими усилиями							
б) чтобы получить диплом или сертификат, который поможет моей карьере и росту зарплаты							
в) чтобы иметь больше возможностей заняться своими любимыми делами и посвящать больше времени отдыху и развлечениям							
г) чтобы сделать мою жизнь лучше							
д) чтобы освоить базовые умения, нужные мне ежедневно, такие как чтение, письмо, математика, вождение							
е) просто чтобы получать удовольствие от обучения чему-нибудь новому							
ж) чтобы я мог вносить достойный вклад в жизнь общества							
з) чтобы лучше себя понять							
и) чтобы лучше понимать других							
к) чтобы помогать другим людям							
л) чтобы понимать, что							

происходит в мире							
м) чтобы разбираться в вещах, которые я обсуждаю со своими детьми или внуками							
н) ради моего личностного и духовного роста							

4. Какое из следующих утверждений лучше всего описывает, *когда* вы хотите использовать то, чему научитесь?

Я намерен применять новые знания немедленно или очень скоро после их освоения	
Я хочу применять полученные знания в ближайшем будущем	
Я готов подождать некоторое время, прежде чем начну применять полученные знания	
Не знаю	
Отказ от ответа	

5. Следующие утверждения — о том, *какие пути* обучения вы считаете для себя лучшими.

Лучше всего я учусь	абсолютно согласен	частично согласен	ни согласен, ни не согласен	частично не согласен	абсолютно не согласен	не знаю	отказ от ответа
а) в группе, где я могу делиться своими знаниями с другими							
б) когда у меня есть инструктор, тьютор или наставник, который учит меня							
в) непосредственно в действии, игре, или смоделированной ситуации							
г) наблюдая и слушая, а потом обдумывая это							
д) в формальном обучении типа учитель-класс							
е) усвоив как можно больше информации и потом обучая							

этому других							
ж) когда нахожу курсы по самообразованию, которые дают мне возможность ставить собственные цели и двигаться в заданном мною темпе							

б. Оцените, пожалуйста, *какие предметы и темы* вам интересно и неинтересно учить.

темы и предметы	Чрезвычайно интересно	очень интересно	зависит от ситуации	не очень интересно	совершенно не интересно	не знаю	отказ от ответа
а) здоровое питание и диета							
б) фитнес и тренировки							
в) контроль за своим весом							
г) управление стрессом							
д) как измерять показатели своего здоровья							
е) альтернативная медицина (акупунктура, травы, ароматерапия и т.п.)							
ж) развитие своей карьеры, продвижение на работе или поиск новой работы							
з) развитие современных навыков, таких как пользование компьютером, иностранные языки, расчет налогов и т.п.							
и) базовые жизненные навыки, такие как письмо,							

математика, вождение							
к) хобби или любимое времяпровождение							
л) как включаться в работу органов местного самоуправления и давать им обратную связь							
м) как стать волонтером							
н) искусство, культура или другие творческие занятия							
о) как получать больше удовольствия от жизни							
п) возможности путешествий ради новых знаний							
р) узнавать больше о духовном и личностном росте							
с) научиться больше и лучше понимать других людей							

Укажите, пожалуйста, некоторые данные о себе

возраст _____

пол _____

профессия _____

стаж работы _____

Благодарим Вас за участие в нашем исследовании!

«Шкала отношения к карьере» (Briscoe & Hall, 2006)

Шкалы для измерения отношения к карьере по пятибалльной шкале Лайкерта: Абсолютно не согласен / Не согласен / Затрудняюсь ответить / Согласен / Полностью согласен

A.1. Шкала поливариативного отношения к карьере

Пожалуйста, укажите, в какой степени следующие утверждения верны для вас, используя следующую шкалу ответов. Пожалуйста, обведите или поставьте X над соответствующим ответом:

В незначительной степени или вообще без него / В ограниченной степени / В некоторой степени / В большей степени / В значительной степени

1-2-3-4-5

1. Когда возможности развития не были предоставлены моей компанией, я искал их самостоятельно.
2. Я несу ответственность за свой успех или неудачу в моей карьере.
3. В целом, у меня вполне независимая, самостоятельная карьера.
4. Свобода выбора собственного карьерного пути — одна из моих самых важных ценностей.
5. Я сам отвечаю за свою карьеру.
6. В конечном счете, в продвижении своей карьеры я полагаюсь на себя.
7. В том, что касается моей карьеры, я в значительной степени сам по себе.
8. В прошлом я больше полагался на себя, чем на других, при необходимости найти новую работу.
9. Я сам определяю направление своей карьеры, исходя из своих личных приоритетов, а не из приоритетов работодателя.
10. Для меня не имеет большого значения, как другие люди оценивают выбор, который я делаю в своей карьере.
11. Для меня важнее всего то, как я отношусь к своему карьерному успеху, а не то, как к нему относятся другие люди.
12. Я буду следовать своей совести, если моя компания попросит меня сделать что-то, что противоречит моим ценностям.
13. То, что я думаю о том, что правильно в моей карьере, для меня важнее, чем то, что думает моя компания.
14. В прошлом я вставал на сторону своих собственных ценностей, когда компания просила меня сделать что-то, с чем я не согласен.

Оценка:

Самостоятельное управление карьерой — по шкале пунктов 1–8.

Ориентация на собственные ценности в отношении карьеры — пункты 9–14.

A.2. Шкала безграничных карьерных установок

Пожалуйста, укажите, в какой степени следующие утверждения верны для вас, используя следующую шкалу ответов. Пожалуйста, обведите или поставьте X над соответствующим ответом:

В незначительной степени или вообще без нее / В ограниченной степени / В некоторой степени / В большей степени / В значительной степени

1-2-3-4-5

1. Я ищу работу, которая позволит мне научиться чему-то новому.
2. Мне было бы приятно работать над проектами с людьми из разных организаций.
3. Мне нравятся задания, которые требуют от меня работы за пределами организации.
4. Мне нравятся задачи, которые требуют от меня работы за пределами моего отдела.
5. Мне нравится работать с людьми за пределами моей организации.
6. Мне нравится работа, которая требует от меня взаимодействия с людьми из разных организаций.
7. В прошлом я искал возможности, позволяющие мне работать вне организации.
8. Я заряжаюсь энергией от новых впечатлений и ситуаций.
9. Мне нравится предсказуемость, которая приходит при постоянной работе на одну и ту же организацию.
10. Я бы чувствовал себя очень потерянным, если бы не смог работать в своей нынешней организации.
11. Я предпочитаю оставаться в знакомой мне компании, а не искать работу в другом месте.
12. Если бы моя организация обеспечивала пожизненную занятость, я бы никогда не захотел искать работу в других организациях.
13. Если бы моя карьера была идеальной, я бы работал только в одной организации.

Оценка:

Безграничное мышление — по пунктам 1–8.

Предпочтение организационной мобильности — пункты 9–13.

Опросник TIPI-RU (краткий пятифакторный опросник личности)

Заполните, пожалуйста, наш опросник на определение ключевых личностных качеств! Вам необходимо оценить каждое из предложенных личностных качеств по семибалльной шкале, где 1 — полное несогласие с утверждением, 7 — полное согласие с утверждением, 4 — нечто среднее.

Я воспринимаю себя как (7-6-5-4-3-2-1)

1. открытого, полного энтузиазма
2. критичного, склонного спорить
3. надежного и дисциплинированного
4. тревожного, меня легко расстроить
5. открытого для нового опыта, сложного
6. замкнутого, тихого
7. сочувствующего, сердечного
8. неорганизованного, беспечного
9. спокойного, эмоционально устойчивого
10. обыкновенного, не творческого

Подсчет результатов:

Экстравертность: 1, 6 перевернутый;

Дружелюбие: 2 перевернутый, 7;

Добросовестность: 3, 8 перевернутый;

Эмоциональная стабильность: 4 перевернутый, 9;

Открытость новому опыту: 5, 10 перевернутый.

Верхняя и нижняя квартиль по входящим в детерминанты переменным

Переменные	Медиана	Минимум	Максимум	Нижняя квартиль	Верхняя квартиль
Возраст	43,0	15,0	62,0	38,0	49,0
Самостоятельное управление карьерой	32,0	10,0	40,0	28,0	35,0
Ориентация на собственные ценности в отношении карьеры	25,0	6,0	30,0	22,0	27,0
Безграничное мышление	27,0	8,0	40,0	23,0	31,0
Предпочтение организационной мобильности	15,0	5,0	25,0	11,0	19,0
Открытость опыту	11,0	5,0	14,0	9,0	13,0
Общая готовность к НО	204,0	157,0	289,0	194,0	216,0
Мотивация к НО	4,0	1,0	4,0	3,0	4,0
Цели НО	61,0	43,0	78,0	57,0	66,0
Методы и способы НО	74,0	47,0	108,0	70,0	79,0
Новые знания	66,0	47,0	102,0	61,0	71,0
Форма обучения — наставничество	16,0	7,0	22,0	15,0	18,0
Форма обучения — без участия других людей	25,0	18,0	36,0	23,0	26,0
Форма обучения — в окружении других людей	33,0	17,0	49,0	31,0	37,0
Срок обучения	4,0	1,0	4,0	3,0	4,0
Цель обучения — здоровье	22,0	9,0	36,0	20,0	25,0
Цель обучения — навыки и знания	13,0	9,0	24,0	12,0	17,0
Цель обучения — работа	16,0	7,0	18,0	14,0	17,0
Цель обучения — социальная включенность	47,0	30,0	78,0	43,0	53,0
Цель обучения — творчество и удовольствие	39,0	22,0	48,0	37,0	41,0
Процент по общей готовности к НО	69,9	53,8	99,0	66,4	74,0