

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-108-125

УДК: 378

М.В. Предеина, Н.В. Жукова

Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
620002 г. Екатеринбург, Российская Федерация

Непрерывное образование в зарубежном и российском контексте как условие формирования субъективной карьеры

Актуальность исследования связана с противоречием: с одной стороны, непрерывное образование является условием формирования субъективной карьеры, с другой стороны, нет исследований психологических предикторов субъективной карьеры. Цель данной статьи – проанализировать подходы к формированию субъективной карьеры в условиях непрерывного образования в зарубежном и российском контексте. Проводится научно-теоретический анализ непрерывного образования за рубежом и в России как условия формирования субъективной карьеры, который позволяет выделить психологические предикторы этого явления. В ходе исследования решены следующие задачи: описаны условия формирования представлений о субъективной карьере в системе непрерывного образования за рубежом, а также условия формирования субъективной карьеры в системе непрерывного образования в России. В практическом плане для педагогической психологии значимость данного исследования состоит в том, что на основе предикторов субъективной карьеры могут быть обозначены педагогические условия непрерывного образования.

Ключевые слова: субъективная карьера, непрерывное образование, психологическое благополучие личности, мотивация к обучению, образование в течение всей жизни, профессиональный уровень специалиста, оценка карьерного успеха

© Предеина М.В., Жукова Н.В., 2023

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Предеина М.В., Жукова М.В. Непрерывное образование в зарубежном и российском контексте как условие формирования субъективной карьеры // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. С. 108–125. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-108-125

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-108-125

M.V. Predeina, N.V. Zhukova

Ural Federal University
named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
Yekaterinburg, 620002, Russian Federation

Continuing education in a foreign and Russian context as a condition for the formation of a subjective career

The relevance of the study is connected with a contradiction: on the one hand, lifelong education is a condition for the formation of a subjective career, on the other hand, there are no studies of psychological predictors of a subjective career. The purpose of this article is to analyze approaches to the formation of a subjective career in the context of continuous education in a foreign and Russian context. The study provides a scientific and theoretical analysis of lifelong education abroad and in Russia as a condition for the formation of a subjective career, which allows us to identify the psychological predictors of this phenomenon. In the course of the study, the following tasks were solved: the authors describe the conditions for the formation of ideas about a subjective career in the system of continuous education abroad, as well as the conditions for the formation of a subjective career in the system of continuous education in Russia. In practical terms, for educational psychology, the significance of this study lies in the fact that on the basis of subjective career predictors, pedagogical conditions for lifelong education can be identified.

Key words: subjective career, continuous education, psychological well-being of the individual, motivation for learning, lifelong education, professional level of a specialist, assessment of career success

CITATION: Predeina M.V., Zhukova N.V. Continuing education in a foreign and Russian context as a condition for the formation of a subjective career. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 2. Pp. 108–125. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-108-125

Введение

Можно выделить три ключевых подхода к оценкам перспектив вовлеченности в собственное непрерывное образование у профессионалов. Первый подразумевает, что ключевым фактором высокой мотивации к профессиональному росту являются ценностно-смысловые ориентации, т.е. положение смыслов, связанных с уровнем своего профессионализма в иерархии ценностей. Этот подход определяет высокомотивированных к профессиональному развитию специалистов как людей, для которых высокая профессиональная компетентность и карьерное положение являются первостепенными жизненными задачами [9]. Вторым подход ставит в центр профессиональное сообщество как институт, способствующий организации и дополнительному поощрению своих участников к регулярному освоению нового за счет потребности в признании [6]. В контексте этого подхода профессиональный рост рассматривается скорее как производное от причастности к сообществу, нежели самоцель обучающегося, и тесно связан с понятиями статуса. Третий рассматривает профессиональный рост как образовательную задачу и выделяет в качестве ключевого фактора вовлеченности степень адаптации образовательной среды к индивидуальному когнитивному стилю обучающегося [11].

Вследствие разнонаправленности подходов становится крайне сложным определить универсальную стратегию сопровождения профессионального роста специалистов. При этом значимость субъективной карьеры и личностных факторов, оказывающих на нее влияние, высока.

Таким образом, возникает противоречие: с одной стороны, непрерывное образование является условием формирования субъективной карьеры, с другой стороны, нет исследований психологических предикторов субъективной карьеры, что определяет актуальность исследования.

Условия формирования представлений о субъективной карьере в системе непрерывного образования за рубежом

Вторая половина XX в. известна возросшим интересом к когнитивной психологии. В фокус внимания многих исследователей, в том числе R. Gardner [18], P. Holman [21], J. Klein [24] и др., были вопросы особенностей восприятия, анализа и категоризации информации, совокупность которых начали называть «когнитивными стилями» [8]. Авторы заложили основу подхода к когнитивным стилям как к индивидуальным особенностям работы с информацией, ориентированным на формально-динамические характеристики деятельности. Будучи своего рода оппозицией популярным ранее традиционным моделям интеллекта, стилевой подход к изучению процесса познания сдвинул фокус внимания с решения определенных типов задач в установленные исследователем временные рамки и поставил в центр индивидуальный подход человека к поставленным перед ним задачам.

Непрерывное образование изначально воспринималось как процесс реализации личного блага, однако в течение последних нескольких десятилетий фокус изменился на рассмотрение данного вида образования как инвестиции в экономическое развитие. С позиции G. Biesta, целью непрерывного образования является не «обучение быть», а «обучение быть продуктивным и трудоспособным» [15, с. 169].

G. Biesta представил три цели непрерывного образования: непрерывное образование для экономического развития, прогресса самореализации и социальной инклюзивности, демократической деятельности [Там же, с. 170].

Взгляды на процесс непрерывного образования взрослых сложились в концепцию «обучение на протяжении всей жизни» (*life long learning* (LLL)). *Life long learning* – образование длиною в жизнь – может рассматриваться продолжительностью всей жизни человека, использовать все возможные формальные, информальные, неформальные методы обучения и затрагивать все аспекты его жизни, не только профессиональные. В настоящее время тема непрерывного образования стала еще более актуальной в связи с быстрым развитием технологий и экономики знаний. Непрерывное образование полезно для многих вовлеченных сторон. 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, как отмечается в исследовании U. Brandi [16].

Субъективный карьерный успех измеряется удовлетворенностью работой, при этом акцент смещается на баланс между работой и личной жизнью и возможность трудоустройства.

Ресурсы и отношения, которые способствуют карьерному успеху, называются карьерным капиталом. M. Järnlström выделил в своем исследовании три типа карьерного капитала: человеческий, социальный и психологический [23, с. 70].

Из-за повышенной неопределенности занятости и будущего связь между объективной и субъективной сторонами становится еще более динамичной: изменения объективного успеха вызывают колебания в субъективной стороне. Эти процессы могут привести к выбору возможностей, требующих мобильности сотрудников, как отмечается в исследовании D. Hall [20, с. 79].

Исходя из обсуждения выше, непрерывное образование способствует карьерному успеху как объективным, так и субъективным образом, однако работодатели могут снижать уровень к участию в такой деятельности, чтобы избежать мобильности сотрудников. Это может произойти из-за несоответствия нужд и требований работодателя и работника. Таким образом, со стороны организации необходимо четко определить место непрерывного образования в рамках организационной культуры, чтобы обе стороны (работник и работодатель) могли извлечь выгоду из сотрудничества.

Для оценки образовательной среды у специалистов, образование которых диверсифицировано и встроено в профессиональную деятельность, были использованы характеристики стилей образования, выделенные D. Kolb [25] и доработанные P. Honey и A. Mumford [22]. Несмотря на то, что выделяемые исследователями индивидуальные стили образования описываются через стратегии поведения носителей этих стилей, можно посмотреть на них с обратной стороны и на основе потребностей и ограничений, присущих каждому стилю, спроектировать концептуальные описания образовательных сред, более располагающих к комфортному образованию.

Также в модель оценки образовательной среды были включены факторы, отвечающие за детерминированность образования и соотносимые с доминирующим у обучающихся локусом контроля.

Полученные характеристики образовательной среды можно описать следующим образом.

1. *Детерминированность извне* – образовательная среда, в которой необходимость в 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 D. Rotter [19].

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 D. Rotter [Там же].

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. В соответствии с характеристиками стилей образования по P. Honey и A. Mumford, такая образовательная среда является наиболее комфортной для специалистов со стилем образования «Мыслитель» [22].

4. *Самостоятельность в образовании* – тип среды, когда 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. P. Honey и A. Mumford выделяют данные условия как наиболее комфортные для специалистов со стилем образования «Прагматик».

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

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

7. *Последовательность освоения новых компетенций* – характеристика образовательной среды, в которой фокус обучающегося направлен

на углубление своих знаний в рамках одной темы и последовательного погружения в нее. Эти условия соотносятся с необходимыми для успешного образования «Теоретиков».

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

Визуально описать полученную модель можно следующим образом (рис. 1). Модель позволяет идентифицировать, существует ли возможность у конкретного респондента осуществлять свое профессиональное образование в том стиле, который является для него наиболее подходящим.

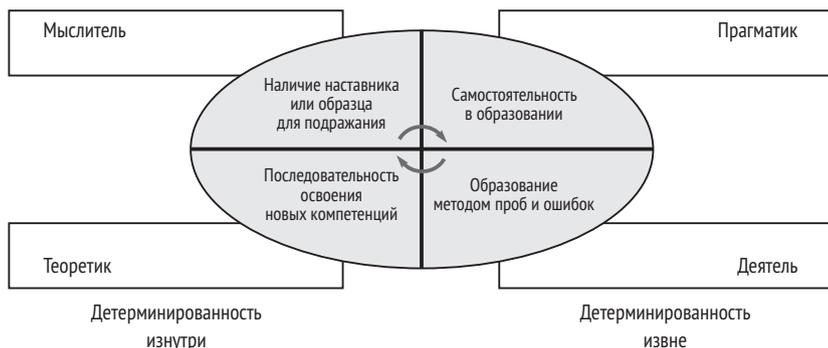


Рис. 1. Модель оценки образовательной среды специалиста

Современные представления о субъективной оценке профессионального успеха рассматривают карьерный успех как многогранный феномен. Так, D. Hall предложил концепцию разносторонней карьеры, отмечая важность гибкости, свободы, непрерывного образования и внутреннего вознаграждения в формировании отношения к своему карьерному успеху [20, с. 30].

При исследовании субъективной оценки карьерного успеха большее внимание уделяется стабильным индивидуальным различиям сотрудников (а также фрилансеров и индивидуальных предпринимателей) и поиску взаимосвязи между стабильными психологическими особенностями сотрудника и его карьерным успехом.

Важно отметить, что исследователи наблюдают положительную корреляцию между субъективным и объективным карьерным успехом [4, с. 70]. Один из методов измерения и оценки субъективного

профессионального успеха, основанный на понимании профессионального успеха как многомерного понятия, отличного от удовлетворенности карьерой и объективного успеха, был разработан и валидизирован на англоговорящей аудитории исследователем К. Shockley [26, с. 128].

К. Shockley предлагает рассчитывать Индекс субъективного карьерного успеха (SCSI) [Там же, с. 130]. Основание многих профессиональных теорий – это важность конгруэнтности между личными предпочтениями и способностями и карьерной средой.

Хотя производительность труда и карьерный успех, безусловно, различны, теоретические процессы могут функционировать аналогично, так что человек, достигающий успеха, получает внутренние (и, возможно, также внешние) вознаграждения, которые управляют другими отношениями, связанными с карьерой, такими как приверженность и мысли об уходе. Опираясь на эти перспективы, К. Shockley выдвигает в своем исследовании следующие гипотезы.

Гипотеза 1: SCSI отрицательно относится к (а) познаниям отказа от карьеры и положительно относится к (б) карьерной приверженности и (в) карьере самореализации.

Гипотеза 2: SCSI положительно относится к (а) удовлетворенности жизнью и отрицательно относится к (б) депрессии.

Конвергентная и дискриминантная валидность свидетельствуют о том, что конструкция связана с теоретически значимыми конструкциями, но отличается от других конструкций. Основываясь на предыдущем обсуждении, мы ожидаем, что SCSI будет связан с предыдущими операционализациями конструкции (удовлетворенность карьерой и одномерный предполагаемый карьерный успех). Хотя утверждается, что ни одна из этих конструкций не представляет собой полную область SCS, вероятно, существует некоторая связь.

Гипотеза 3: SCSI положительно относится к (а) удовлетворенности карьерой, (б) одномерному воспринимаемому успеху, (в) производительности труда, (г) заработной плате и (д) количеству повышений по службе.

Гипотеза 4: SCSI учитывает дисперсию, превышающую удовлетворенность карьерой, индивидуальный воспринимаемый успех, производительность труда, заработную плату и количество повышений в (а) познании отказа от карьеры, (б) приверженности карьере, (в) карьере самооценки, (г) удовлетворенности жизнью и (д) депрессии.

Наконец, учитывая количество предыдущих исследований, которые предполагают, что SCS является многомерным показателем, представляется важным определить связь между индивидуальными измерениями и соответствующими результатами.

Опираясь на более ранние исследования, К. Shockley выделила 75 уникальных категорий оценки субъективного профессионального успеха, но в ходе своей работы объединила их до 8 шкал: Recognition (Признание), Quality Work (Качественная работа), Meaningful Work (Значимая работа), Influence (Влияние), Authenticity (Подлинность), Personal Life (Личная жизнь), Growth and Development (рост и развитие) и Satisfaction (Удовлетворение) [26]. В результате исследования был разработан опросник для оценки выраженности этих шкал у специалиста, включающий в себя 24 утверждения, с которыми испытуемый отмечает степень своего согласия.

Как отметила К. Shockley, на SCSI приходилось относительно большое количество дисперсии (16%) по сравнению с другими предварительными показателями в карьерных обязательствах [Там же, с. 136]. Карьерная приверженность, по сути, сосредоточена на карьере человека, но она связана с другими концепциями, имеющими прямые последствия для организации, включая удовлетворенность работой, вовлеченность в работу, организационную приверженность и намерения завершения карьеры.

Использование личных достижений карьерного успеха в качестве индивидуальной переменной различий, обозначенных К. Shockley, открывает широкий спектр исследовательских путей для изучения, таких как его связь с другими отношениями к работе, баланс между работой и личной жизнью или производительностью.

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

Таким образом, на основе теоретического анализа проблемы непрерывного образования за рубежом как условия формирования субъективной карьеры можно выделить следующие психологические предикторы субъективной карьеры: способность человека к оптимизму, устойчивости, самоэффективности и надежде, гибкости, ощущение свободы, устойчивость поведения индивида, субъективная оценка профессиональной успешности.

За рубежом непрерывное образование построено на основе потребности в достижении удовлетворенности карьерой и достижении предполагаемого карьерного успеха, который, в свою очередь, включает признание, качественную работу, значимую работу, влияние, подлинность, личную жизнь, рост и развитие, удовлетворение.

Условия формирования субъективной карьеры в системе непрерывного образования в России

Непрерывное образование рассматривается как часть структуры общей образовательной политики государств, с утверждением соответствующих государственных официальных положений, с перечнем мер государственного стимулирования [12], как связанное с личным развитием, демократией и потребностями общества [10], как возможность использования компаниями концепции непрерывного образования для поддержания процесса карьерного роста своих сотрудников [5], как прямой результат нынешнего экономического климата, в условиях безработицы [2], в значении для борьбы с бедностью развивающихся стран [6], как фактор роста производительности труда [7].

Необходимость непрерывного образования обусловлена прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий [8]. Обсуждаются вопросы сложной взаимосвязи между мотивацией к обучению и участием в образовании на протяжении всей жизни, проводятся исследования готовности и сопротивления взрослых учиться [3].

Также подчеркивается привилегия общедоступности, признается не только государственная, но также частная и индивидуальную ответственность за непрерывное образование, поддерживаются частные инвестиции в образование и предоставление услуг помимо базового образования.

Нужно отметить, что в России «образование в течение жизни» (*life long education*) и «обучение на протяжении всей жизни» (*life long learning*) считаются тождественными. В России термин *life long learning* получил продолжение именно в качестве «непрерывного образования» и не получил развития в значении «обучение в течение жизни» [12].

Есть регулярные исследования-мониторинги по непрерывному образованию, кросс-региональный анализ развития непрерывного образования [4]. Кроме того, исследователи до сих пор не выбрали единого показателя для оценки включенности населения в непрерывное образование.

Концепции непрерывного образования в течение всей жизни практически не обсуждаются в рамках государственной образовательной политики. В Российской Федерации нет отдельного закона или концепции обучения взрослых. Понятия непрерывного образования интегрированы в общий Закон об образовании [1].

Менеджеры по персоналу, коучи используют непрерывное образование как способ повышения эффективности проводимого корпоративного обучения [3]. Психологи рассматривают как ресурс для преодоления

психологических барьеров профессионального развития [4], саморазвитие и планирование карьеры [5], развитие личности и профессиональное становление [6].

Исследованию проблем непрерывного образования в российской психологии в последние годы уделено немалое внимание, и оно актуализируется сейчас в связи с кризисными моментами общего и профессионального образования.

Исследования проблем непрерывного образования переосмыслены и представлены в научной теории контекстного образования А.А. Вербицким «от парадигмы обучения – к парадигме образования». Теоретико-методологические, психологические и педагогические основы контекстного образования могут выступить возможной концептуальной и технологической основой общего и профессионального развития личности, движущейся по ступеням непрерывного образования. Теорию, изложенную А.А. Вербицким и коллегами, отличает от современных зарубежных и отечественных идей, концепций непрерывного образования методологическое обоснование и общенаучная связь. А.А. Вербицкий требует перехода от «конечного образования» к непрерывному, от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь» [1, с. 7].

Ученый устанавливает различие смысла непрерывного образования – как системы и как процесса, говорит об обучающемся как субъекте образовательной деятельности. А.А. Вербицкий рассуждает о причинах невключенности человека в непрерывное образование, которыми он называет долго не меняющиеся технологии производства и отсутствие образовательной компетенции, которая является следствием неумения учиться и отсутствия познавательной мотивации [Там же, с. 10].

В исследовательском поле рассматриваемой нами проблемы необходимо определение не описанных пока в науке личностных предикторов субъективной карьеры, где специалист выступает как субъект деятельности.

Помимо возможностей для развития сотрудников и организации, непрерывное образование не всегда способствует экономическим выгодам. Оно делает сотрудников привлекательными и квалифицированными, равно как и более мобильными, чем раньше.

Создание культуры непрерывного образования сейчас имеет важное значение для поощрения людей к саморазвитию. Социальное измерение непрерывного образования вновь становится значимым. Ответственность по-прежнему возлагается на человека, однако важность организации становится очевидной – работодателю необходимо обеспечить доступность ресурсов для непрерывного образования и быть посредником в развитии культуры образования.

Карьера может быть определена как последовательность позиций, занимаемых кем-то, или путь мобильности в рамках одного или нескольких работодателей. В настоящее время в связи с неопределенностью на рынке труда ответственность за управление карьерой лежит на индивидах из-за краткосрочных ориентированных отношений между работником и работодателем, как отмечается в исследовании С.И. Сотниковой [9, с. 30].

Карьерный успех Е.Ю. Литвинова определяет как «достижение желаемых результатов, связанных с работой, в любой момент опыта работы человека с течением времени» [6, с. 5]. Когда индивид стремится к карьерному успеху, это обычно связано с ощутимыми результатами, такими как зарплата, статус и профессия. Однако это лишь одно из измерений успеха карьеры. Карьерный успех можно разделить на объективный и субъективный; объективный включает должности, обязанности и профессиональную деятельность; субъективный включает индивидуальные стремления, потребности, ценности и чувства. Концентрация на одной стороне карьерного успеха даст лишь ограниченную картину, поэтому оба компонента должны быть изучены. Объективная и субъективная стороны карьеры взаимозависимы, и они влияют друг на друга с течением времени, потому что люди постоянно размышляют о своем карьерном успехе.

Образовательная среда – широкое понятие, использующееся для описания совокупности факторов, обстоятельств и ситуаций, формирующих условия для образования и развития личности [9, с. 50]. Оценка образовательной среды может производиться на разных уровнях – от глобального, включающего общемировые тенденции развития культуры, экономики, политики и образования, до локального, анализирующего особенности конкретного образовательного учреждения. В контексте индивида под образовательной средой можно понимать тот набор факторов, который оказывает наибольшее влияние на его образовательные возможности.

Можно выделить следующие факторы, оказывающие влияние на вовлеченность сотрудников (в том числе фрилансеров и индивидуальных предпринимателей) в повышение собственного профессионального уровня:

- высокое положение профессиональной компетентности, профессионального успеха и признания в иерархии ценностей обучающегося;
- степень соответствия образовательной среды индивидуальному стилю образования специалиста; в основу ее оценки может быть положена модель, основанная на описании стилей образования, предложенных D. Kolb, и особенностях поведения индивидов с различным локусом контроля;

- уровень вовлеченности и приобщения сотрудников к профессиональному сообществу; для его оценки необходимо разработать модель, основываясь на этапах вовлеченности, выделенных Е.Ю. Литвиновой и Н.В. Киселевой [6, с. 20];
- возраст сотрудников;
- смена места жительства;
- образ и стиль жизни;
- смена профессии;
- семейное положение.

Следует отметить, что данные аспекты не до конца исследованы.

Таким образом, на основе теоретического анализа проблемы непрерывного образования в России как условия формирования субъективной карьеры можно выделить следующие психологические предикторы субъективной карьеры: преодоление психологических барьеров профессионального развития, стремление к саморазвитию и планированию карьеры, развитие личности и профессиональное становление.

Непрерывное образование в России построено на обеспечении включенности человека в образовательный процесс как субъекта своей деятельности, который активно встречается с меняющимися технологиями производства, и наличием образовательной компетенции, которая является следствием умения и желания учиться, и наличием познавательной мотивации.

Обсуждение результатов исследования

Проводя анализ зарубежных и российских исследований по условиям формирования субъективной карьеры, следует отметить, что карьерный успех как характеристика профессиональной деятельности специалиста является предметом изучения исследователей из разных сфер – экономистов, социологов, психологов и др. Часто он определяется как общий накопленный объем положительных результатов работы и психологические результаты, полученные в результате трудового опыта. На основе проведенного анализа было выделено два традиционных подхода к оценке карьерного успеха: объективный, включающий попытки измерения внешнего успеха в карьере, такие как уровень заработной платы или количество и частота повышений по иерархической лестнице, и субъективный, оценивающий внутренние маркеры успеха, такие как самооценка специалистов своих карьерных достижений и удовлетворенность карьерой. Исследователи, концентрирующие свое внимание на объективной оценке, отмечают, что значимую роль в карьерном успехе имеют факторы, не зависящие непосредственно от работника,

а сформированные его макросредой, например, развитые институты по обеспечению вертикальной мобильности.

Использование личных достижений карьерного успеха в качестве индивидуальной переменной различий, обозначенных К. Shockley, определяет связь индивида с другими отношениями к работе, определение баланса между работой и личной жизнью или производительностью.

По результатам анализа можно сделать вывод, что субъективная оценка профессиональной успешности включает в себя как самооценку исследуемыми объективных факторов своей карьеры, так и соответствие результатов профессиональной деятельности с индивидуальными ценностями, а также успешность встраивания карьеры в жизнь.

Во всех этих проанализированных работах авторы не учитывают предикторы субъективной карьеры, общие для российской и западной системы непрерывного обучения. В частности, не учитывается переходный период, или кризисный, – кризис середины карьеры. Когда человек стоит перед разрешением кризиса середины карьеры и не может разрешить свой конфликт в карьере, возникает переходный период, который должен быть выявлен заранее на основе предикторов и предотвращен или нивелирован.

Заключение

В результате проведенного исследования гипотеза, состоящая в том, что научно-теоретический анализ непрерывного образования за рубежом и в России как условия формирования субъективной карьеры позволяет выделить психологические предикторы этого явления, была подтверждена.

В частности, на основе теоретического анализа проблемы непрерывного образования за рубежом как условия формирования субъективной карьеры можно выделить следующие психологические предикторы субъективной карьеры: способность человека к оптимизму, устойчивости, самоэффективности и надежде, гибкости, ощущение свободы, устойчивость поведения индивида, субъективная оценка профессиональной успешности. Данные психологические предикторы обусловлены менталитетом населения западных стран и являются в большей степени объективными по отношению к субъективной карьере.

При этом на основе теоретического анализа проблемы непрерывного образования в России как условия формирования субъективной карьеры можно выделить следующие психологические предикторы субъективной карьеры: преодоление психологических барьеров профессионального развития, стремление к саморазвитию и планированию карьеры,

развитие личности и профессиональное становление. Именно эти психологические предикторы в России обусловлены, наряду с менталитетом, историческими особенностями развития страны и в большей степени являются внутренними предикторами по отношению к субъективной карьере.

Выводы

1. На основе теоретического анализа проблемы непрерывного образования за рубежом как условия формирования субъективной карьеры можно выделить как объективные (способность человека к оптимизму, устойчивости, самоэффективности и надежде, гибкости, ощущение свободы, устойчивость поведения индивида, субъективная оценка профессиональной успешности), так и субъективные (преодоление психологических барьеров профессионального развития, стремление к саморазвитию и планированию карьеры, развитие личности и профессиональное становление) психологические предикторы по отношению к субъективной карьере.

2. Для развития идей педагогической психологии в современных социокультурных условиях значимость данного исследования состоит в том, что на основе понимания внешних и внутренних психологических предикторов по отношению к субъективной карьере непрерывного образования субъекта в переходный период для карьерного роста могут быть исследованы особенности развития личности в этот период и разработаны психолого-педагогические условия образования.

Библиографический список / References

1. Вербицкий А.А. Образование в контексте информатизации общества // Когнитивная психология в контексте проблем современного образования: Монография. М., 2017. С. 7–33. [Verbitsky A.A. Education in the context of informatization of society. *Kognitivnaya psikhologiya v kontekste problem sovremennogo obrazovaniya*. Moscow, 2017. Pp. 7–33. (In Rus.)]
2. Голованова И.И. Саморазвитие и планирование карьеры: Учебное пособие. Казань, 2013. [Golovanova I.I. *Samorazvitiye i planirovanie karery* [Self development and career planning]. Kazan, 2013.]
3. Знаков В.В. Теоретические основания психологии возможного // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. Т. 12. № 2. С. 122–131. [Znakov V.V. Theoretical foundations of the psychology of the possible. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*. 2022. Vol. 12. No. 2. Pp. 122–131. (In Rus.)]
4. Игнатович Е.В. Историко-семантический анализ английского концепта непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век.

2017. № 4 (20). С. 115–136. [Ignatovich E.V. Historical and semantic analysis of the English concept of lifelong education. *Lifelong Education: The XXI Century*. 2017. No. 4 (20). Pp. 115–136. (In Rus.)]
5. Ластовенко Д.В. Когнитивные стили обучения студентов инженерных специальностей // Социально-гуманитарные технологии. 2020. № 1 (13). С. 68–74. [Lastovenko D.V. Cognitive learning styles of engineering students. 2020. No. 1 (13). Pp. 68–74. (In Rus.)]
 6. Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 5–20. [Litvinova E.Yu., Kiseleva N.V. Involvement in the professional environment and its significance for lifelong learning. *Social Psychology and Society*. 2017. Vol. 8. No. 2. Pp. 5–20. (In Rus.)]
 7. Психология и педагогика контекстного образования: Монография / Под науч. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб., 2018. [Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya [Psychology and pedagogy of contextual education]. A.A. Verbitsky (ed.). Moscow; St. Petersburg, 2018.]
 8. Развитие личности в системе непрерывного профессионального образования: Монография / Под ред. Э.Ф. Зеера, Д.П. Заводчикова. Екатеринбург, 2013. [Razvitie lichnosti v sisteme nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniya [Personal development in the system of continuing professional education]. E.F. Zeer, D.P. Zavodchikov (eds.). Ekaterinburg, 2013.]
 9. Сотникова С.И., Прокудина О.А. Профессиональная ориентация в контексте концепции непрерывного образования // Russian Journal of Labor Economics. 2019. Т. 6. № 3. С. 1059–1078. [Sotnikova S.I., Prokudina O.A. Professional orientation in the context of the concept of lifelong education. *Russian Journal of Labor Economics*. 2019. Vol. 6. No. 3. Pp. 1059–1078. (In Rus.)]
 10. Сыманюк Э.Э., Девятковская И.В. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития личности // Образование и наука. 2015. № 1 (120). С. 80–92. [Symanyuk E.E., Devyatovskaya I.V. Continuing education as a resource for overcoming psychological barriers in the process of personal professional development. *Obrazovanie i nauka*. 2015. No. 1 (120). Pp. 80–92. (In Rus.)]
 11. Торопчина С.В. Определение индивидуального стиля учения как необходимое условие формирования автономии специалистов профессионалов // Ползуновский альманах. 2020. Т. 4. С. 125–128. [Toropchina S.V. Determination of an individual learning style as a necessary condition for the formation of autonomy of professionals. *Polzunovskij almanah*. 2020. Vol. 4. Pp. 125–128. (In Rus.)]
 12. Холодная М.А. Когнитивная психология. Когнитивные стили: Учебное пособие для вузов. 3-е изд. М., 2021. [Holodnaya M.A. Kognitivnaya psihologiya. Kognitivnye stili [Cognitive psychology. Cognitive styles]. Textbook for universities. Moscow, 2021.]
 13. Шадриков В.Д. Системогенетический подход к проблеме развития // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции. М., 2011. С. 23–24. [Shadrikov V.D. Sistemogeneticheskij podhod k probleme razvitiya. *Sistemogenez uchebnoy i professionalnoy deyatelnosti: Sbornik nauchnykh*

- trudov V vsrossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, 2011. Pp. 23–24. (In Rus.)]
14. Armstrong S.J. The influence of individual cognitive style on performance in management education. *Educational Psychology*. 2000. Vol. 20. No. 3. Pp. 323–339.
 15. Biesta G. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*. 2006. Vol. 5. No. 3-4. Pp. 169–180.
 16. Brandi U., Iannone R.L. Approaches to learning in the context of work–workplace learning and human resources. *Journal of Workplace Learning*. 2021. Vol. 33. No. 5. Pp. 317–333.
 17. Dunn R., Dunn K. Learning style as a criterion for placement in alternative programs. *The Phi Delta Kappan*. 1974. Vol. 56. No. 4. Pp. 275–278.
 18. Gardner R.W. et al. Cognitive control: A study of individual consistencies in cognitive behavior. International Universities Press, 1959.
 19. Gregorc A.F. An adult's guide to style. Columbia, 1982.
 20. Hall D.T. Careers in and out of organizations. Sage, 2002.
 21. Holman P.J. Transitions in sensitive period attachment learning in infancy: The role of corticosterone. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2010. Vol. 34. No. 6. Pp. 835–844.
 22. Honey P., Mumford A. The learning styles helper's guide. Maidenhead, 2000.
 23. Järnlström M., Brandt T., Rajala A. The relationship between career capital and career success among Finnish knowledge workers. *Baltic Journal of Management*. 2020. Vol. 15. No. 5. Pp. 687–706.
 24. Klein J.P. et al. Internet-based cognitive behavioral therapy for depression: A systematic review and individual patient data network meta-analysis. *JAMA Psychiatry*. 2021. Vol. 78. No. 4. Pp. 361–371.
 25. Kolb D.A. Management and the learning process. *California Management Review*. 1976. Vol. 18. No. 3. Pp. 21–31.
 26. Shockley K.M. et al. Development of a new scale to measure subjective career success: A mixed-methods study. *Journal of Organizational Behavior*. 2016. Vol. 37.No. 1. Pp. 128–153.

Статья поступила в редакцию 23.11.2022, принята к публикации 24.01.2023

The article was received on 23.11.2022, accepted for publication 24.01.2023

Сведения об авторах / About the authors

Предеина Марина Владимировна – аспирант кафедры общей и социальной психологии Департамента психологии Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Marina V. Predeina – postgraduate student at the Department of General and Social Psychology of the Department of Psychology of the Ural Institute for the Humanities, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

E-mail: mvpredeina@mail.ru

Жукова Наталья Владимировна – доктор психологических наук; профессор кафедры общей и социальной психологии Департамента психологии Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Natalya V. Zhukova – Dr. Psychology Hab.; professor at the Department of General and Social Psychology of the Department of Psychology of the Ural Institute for the Humanities, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

E-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Предеина М.В. – сбор данных для теоретического анализа, анализ, обобщение, сопоставление теоретических данных, обобщение результатов, формулировка выводов

Жукова Н.В. – постановка проблемы и теоретическое обоснование исследования, интерпретация результатов исследования

Contribution of the authors

M.V. Predeina – data collection for theoretical analysis, analysis, generalization, comparison of theoretical data, generalization of results, formulation of the conclusion

N.V. Zhukova – problem statement and theoretical substantiation of the study, interpretation of the results of the study

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript