



**Сборник
научных
трудов
№ 14**

**Профессиональные
представления**



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Академия психологии и педагогики

Кафедра организационной и прикладной психологии образования

Профессиональные представления

Сборник научных трудов № 14

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета
2022

УДК 159.955:347.168(063)

ББК 88.25 я43

П 84

Научный редактор доктор педагогических наук, профессор *Е.И. Рогов*

П84 Профессиональные представления : сборник научных трудов № 14 / Под редакцией Е.И. Рогова; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2022. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 2,13 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Системные требования: процессор с тактовой частотой 1,5 ГГц и выше, 1 Гб оперативной памяти, Windows 7 SP1, Windows 8, 8.1, Windows 10 (32- и 64-разрядные версии), Acrobat Reader DC, привод DVD-ROM. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-9275-4146-1

Четырнадцатый сборник научных трудов по проблеме «Профессиональные представления» кафедры «Организационная и прикладная психология образования» Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, включает наиболее интересные материалы XIV Интернетконференции «Значение представлений в образовании и профессиональном становлении личности». Впервые сборник выходит в цифровом формате, что соответствует вызовам времени, позволяет точнее и понятнее использовать наглядные материалы, содержащиеся в статьях.

Представленные работы сгруппированы в четыре блока: «Теоретические аспекты исследования профессиональных представлений», «Особенности развития представлений у подростков», «Эмпирические исследования профессиональных представлений в процессе становления специалиста в вузе», «Значение профессиональных представлений в различных видах деятельности».

Публикуемые материалы будут интересны преподавателям вузов и институтов повышения квалификации, научным работникам в области социальной психологии и смежных с нею наук, а также могут быть полезны аспирантам и магистрантам факультетов психологии, социологии и философии.

ISBN 978-5-9275-4146-1

УДК 159.955:347.168(063)

ББК 88.25 я43

© Кафедра организационной и прикладной психологии образования ЮФУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

<i>Рогов Е.И., Рогова Е.Е.</i> Особенности представлений о профессиональном благополучии в сознании учителей	6
<i>Антипова И.Г.</i> Изменения профессиональных представлений: случай учёного	23
<i>Голоснов О.А.</i> Социальные представления как один из ключевых механизмов познавательной деятельности человека	38
<i>Косолапова Л.А., Морозов А.В., Новиков И.Н.</i> Представление о профессионализме военнослужащих как о залоге успешного выполнения типовых и нестандартных задач	48

РАЗДЕЛ II. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

<i>Жолудева С.В., Мельникова Н.В.</i> Профессиональные представления и профессиональное самоопределение воспитанников центра помощи детям.	53
<i>Науменко М.В.</i> Особенности профессиональных представлений старшеклассников, посещающих профильные классы различной направленности	62

РАЗДЕЛ III. ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

<i>Ермолаев В.В.</i> Динамика представлений о нравственности, как организационно-культурной норме служебного поведения, курсантов вузов МВД России	71
<i>Ермолин А.В., Красноперова Д.М.</i> Представления действующих и будущих менеджеров о личностной готовности к управленческому труду	78
<i>Желдоченко Л.Д.</i> Особенности профессиональных представлений первокурсников с разным уровнем мотивации к успеху	83
<i>Кремень Ф.М., Кремень С.А.</i> Профессиональное карьерное развитие в представлениях будущих педагогов	90
<i>Мельничук А.С., Юркина К.В.</i> Взаимосвязь мировоззрения студентов	99

и их представлений о государственных служащих

Нефедьев Л.А., Гарнаева Г.И., Низамова Э.И., Шигапова Э.Д. Организация оценивания образовательных результатов обучающихся в представлении дистанционного обучения 108

Сукманюк А.А., Шухман А.Е. Представления об индивидуальных образовательных траекториях в учреждениях высшего образования 117

Улыбышева И.Н. Особенности динамики профессиональных представлений будущих педагогов 127

РАЗДЕЛ IV. ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гвоздовенко А.А., Шевелева А.М. Взаимосвязь эмоционального выгорания педагогов с увлечённостью работой, самоэффективностью и балансом работы и личной жизни 135

Диброва Ю.А. Болсуновская Л.М., Образ врача: маркетинговый аспект профессиональной самореализации личности 145

Ермолин А.В., Яцын А.С. Представленность в сознании учителей степени удовлетворённости качеством трудовой жизни 152

Желдоченко Л.Д., Яшина Т.Г. Представления о нарушении профессионального развития специалистов сферы социальной обслуживания 158

Ляпунцева Е.В., Белозерова Ю.М. Профессиональные представления преподавателей высшей школы 164

Панкратова И.А. Использование социально-психологического тренинга при формировании профессиональных представлений (на примере должностных лиц таможенных органов) 169

Селезнева Е.В. личностно-профессиональные качества членов управленческой команды в представлениях государственных служащих 178

Трубицина Д. А. Профессиональный стаж как фактор трансформации профессиональных представлений учителей математики 189



РАЗДЕЛ I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ БЛАГОПОЛУЧИИ В СОЗНАНИИ УЧИТЕЛЕЙ

FEATURES OF CONCEPTS OF PROFESSIONAL WELL-BEING IN THE MIND OF TEACHERS

Рогов Евгений Иванович

Rogov I. Evgeny

доктор педагогических наук, профессор

e-mail: profrogov@yandex.ru

Рогова Евгения Евгеньевна

Rogova Evgenia

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: eerogova@sfnedu.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу научных работ, изучающих представления учителей о благополучии в профессии. В работе рассматриваются понятия удовлетворенности и благополучия, сравниваются особенности представлений о благополучии в жизненной и профессиональной сферах. Особое внимание уделяется представлениям о профессиональном благополучии педагогов. Показаны взаимосвязи представлений о профессиональном благополучии с эффективностью педагогической деятельности, взаимодействием с обучающимися, коллегами, администрацией. Продемонстрировано влияние на представление о благополучии средовых (город или село), индивидуальных (возраст, стаж и проч.) и социальных (статус, престиж профессии) факторов. Показано, что для учителей наиболее важными детерминантами, обеспечивающими профессиональное благополучие, являются возможность самореализации в деятельности, осуществление стремления к независимости, самостоятельность достижения успеха в деятельности, получении высоких результатов. Менее существенными для

профессионального благополучия педагога являются условия работы и профессиональное развитие. К индикаторам неудовлетворенности педагогами своей деятельностью, относят слабое материальное вознаграждение, отрицательное отношение к современным трансформациям образования. Предлагается использовать для классификации факторов профессиональных представлений о благополучии педагогов авторскую концепцию профессиональной личности.

Ключевые слова: профессиональные представления, учитель, профессиональная педагогическая деятельность, представления о благополучии, факторы удовлетворенности трудом, счастье, благо, профессиональные деструкции.

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of scientific works that study teachers' ideas about well-being in the profession. The paper considers the concepts of satisfaction and well-being, compares the peculiarities of ideas about well-being in life and professional spheres. Particular attention is paid to the ideas about the professional well-being of teachers. The interrelationships of ideas about professional well-being with the effectiveness of pedagogical activity, interaction with students, colleagues, and administration are shown. The influence of environmental (city or village), individual (age, experience, etc.) and social (status, prestige of the profession) factors on the idea of well-being is demonstrated. It is shown that the most important determinants ensuring professional well-being for teachers are the possibility of self-realization in the activity, the realization of the desire for independence, the autonomy of achieving success in the activity, obtaining high results. Less essential for the professional well-being of a teacher are working conditions and professional development. Indicators of teachers' dissatisfaction with their activities include small financial remuneration, negative attitude towards modern transformations in education. It is proposed to use the author's concept of a professional personality to classify the factors of professional ideas about the well-being of teachers.

Keywords: professional ideas, teacher, professional teaching activity, concept of well-being, job satisfaction factors, happiness, good, professional destructions

Интенсивно взаимодействуя со средой, современный человек оказывается объектом влияния множества факторов, отражающихся, прежде всего, на его психологическом самочувствии. Поэтому, когда развивающаяся личность, определяет и ставит перед собой многочисленные цели, а также способы и средства их достижения часто исходит из своих субъективных представлений о благополучии. Термин «благополучие» связан с понятиями «счастье», «достаток», «благо», «удовлетворение», «удовольствие», «успех», «позитивное существование». Их часто используют в обыденной жизни, как аналоги, но их значения существенно расходятся в контексте изучаемых наук: философии, экономики,

социологии, педагогики или психологии. При этом понятие «благополучие», обычно рассматривается как более широкое, охватывающее все остальные, как его составляющие. Условно, ближе к основанию, можно выделить еще один, поддерживающий уровень, образованный факторами здоровья, добродетели, статусом, образованием, достижениями и проч.

Исследователи по-разному определяют понятие «благополучия», анализируя его как психическое состояние (П.С.Гуревич, Н.Д. Левитов, А.О. Прохоров, Р.Х. Шакуро), оценку (М.Аргайл, А.А. Муруттар, И.Г. Столяр), отношение (В.Н. Мясищев), установку (В.А. Ядов, Е.С. Кузьмин), мотив (Н. В. Андрееenkova, А.Г. Ковалёв, П.М. Якобсон). Некоторые ученые доказывают, что уровень жизненного благополучия (счастья) лишь на 10% обусловлен условиями жизни и гораздо в большей мере зависит от наследственности (50%) и отношений, действий субъекта (40 %) [22, с. 27]. Б.Ю.Берзин и А.В.Мальцев предлагают интегрированный подход к данному понятию, определяя «благополучие как психическое состояние, обусловленное, опосредованное определенными отношениями, установками, оценками собственной жизни [6].

Достаточно часто суждения о жизненном благополучии раскрывают через категорию удовлетворенности. М.Аргайл полагает, что «удовлетворенность – это рефлексивная оценка, суждение о том, насколько все было и остается благополучным»[2, с. 52]. Н.В. Андрееenkova соотносит данное понятие с логическим и аффективным компонентами благополучия, где один дополняет другой [1]. Л.В. Куликов связывает жизненную удовлетворенность с такими инградиентами, как эмоциональный комфорт, различные виды благополучия (социальное, физическое, духовное, материальное и психологическое) [20, с. 42].

Многообразность феноменологии жизненной удовлетворенности, по мнению Е.В. Балацкого, предопределена разнообразием составляющих, к которым относятся материальный достаток, семейные отношения, чувство безопасности, социальная мобильность, наличие адекватных целей и их реализация, возможности рекреации, хорошее здоровье, комфортные взаимоотношения, наличие любимой работы [5]. Среди препятствий, мешающих определению степени жизненной удовлетворенности, и, в конце концов, определяющих окончательный результат исследования, выступают образ мышления, стремление к сравнению со значимыми объектами или временными отрезками.

Особо рассматривается удовлетворенность работой, как система ценностных ориентаций и социальных установок, связанных с содержанием и условиями деятельности. Ее можно рассматривать как ответ на все

множество объективных и субъективных стимулов, порождаемых деятельностью, включающее возраст, пол, статус, состояние здоровья, опыт (стаж) работы, уровень оплаты труда, организация деятельности и уровень руководства, взаимоотношения с коллегами и т.д. [6]. Как считает А. Бюссинг, удовлетворенность работой является базисом, на котором формируются представления о благополучии в профессиональной деятельности. Представления о профессиональном благополучии обусловлены особенностями интеграции ожиданий, ценностей, потребностей и реальных требований деятельности [39]. Удовлетворенность работой, являющаяся важнейшим компонентом профессионального благополучия, прямо связана с эффективностью профессиональной деятельности [46]. Очевидно, что уровень жизненной удовлетворенности отражается на многих сферах человеческой жизни, включая реализуемые действия, предпочитаемую деятельность, выбор формы поведения по отношению к социальным институтам.

Несомненно, что субъективные представления о благополучии жизнедеятельности в целом имеют существенное значение в ходе профессиональной адаптации. Представления о жизненном благополучии оцениваются в концепции социально-психологической адаптации как субъективный индекс адаптированности личности к среде [24]. Анализ взаимосвязей человека с факторами среды показал специальное значение субъективной оценки данного взаимодействия [41]. П.Уорр считает, что взаимосвязь представлений о благополучии и напряженностью труда можно описать перевернутой U-образной кривой. Поэтому низкая и высокая напряженность труда, снижая профессиональную успешность, отрицательно отражается на представлениях о благополучии, соответственно оптимальный уровень напряженности положительно отражается на профессиональном благополучии [54].

В рамках обозначенного проблемного поля представляется не совсем верным анализ детерминант представлений субъектов о профессиональном благополучии вне конкретной профессии, так как, очевидно, что эти образы у представителей разных профессиональных будут различаться. Именно профессия обеспечивает достижение складывающихся в сознании образов личного благополучия. Положительные эмоции от своей деятельности субъект получает только в том случае, если она ему нравится. Поэтому следует рассматривать представления о благополучии в рамках конкретной профессии. Успешность и эффективность субъекта в рамках любой деятельности выступает важнейшим фактором жизненного благополучия. Особые проблемы при этом возникают у лиц, действующих в сфере

«человек-человек», что способствует психологическому выгоранию. Среди профессий «человек-человек» труд учителя в рассматриваемом ракурсе наиболее нагляден: труд педагогов часто не нормирован, они проводят на работе длительное время, часто ощущают дискомфорт в профессиональной деятельности, что отражается на общем отношении к жизни [10].

Сравнивая представления о профессии учителей с высокой степенью удовлетворенности своей деятельностью с менее удовлетворенными коллегами, Б.Ю.Берзин и А.В.Мальцев показали, что респонденты из первой группы более точно представляли особенности профессии, а ошибались гораздо меньше [6]. С.В. Дубровина и И.В. Дрейзин показали, что представления о благополучии определяют поведение учителя, и, следовательно, могут выступать прогностическим фактором его социально-психологической адаптации [13]. Если подобные проблемы наблюдаются у конкретного учителя, то его отрицательные чувства могут передаваться и «отражаться» на обучаемых, изменять их состояние. Поэтому если школьник ощущает психологический дискомфорт, погружен в отрицательные эмоции – все это будут влиять на его учебу. Ситуация обостряется тем, что отношения в системе «учитель-ученик» – вертикальные, обусловленные зависимостью обучающегося от учителя, что, в худших случаях, может сделать школьника заложником неразрешенных проблем педагога. Резкость, унижение, жестокость побуждают у детей различные комплексы, нерешительность, отрицательное отношение к учителю и школе в целом [26].

Учитывая общественный приоритет учительского труда, именно педагоги выступили объектом данного исследования. Представления педагогов о профессиональном благополучии остро обсуждается в образовательной среде, так как их детерминанты позволяют ответить на вопросы о мотивах и факторах выбора учительской профессии, привлечения к учительскому труду наиболее способных кадров, о способах повышения качества образования, удовлетворенности педагогической работой, поиске возможностей профессионального развития, приверженности образовательной организации через обеспечение условий труда и административной поддержки и др. Вместе с тем, до сих пор широко распространенное общественное мнение характеризует профессию учителя как «неблагодарную» [50], «малопривлекательную» [35], а ее выбор как «вынужденный» [29].

Представление педагога о благополучии в жизни и на работе основывается на удовлетворении наиболее важных потребностей субъекта. Л.Я. Рубина понимает представления учителей о благополучии

как «результат восприятия представителями данной социальной группы своего социального положения в ряду других групп с их статусами» [30, с. 72]. К доминирующим потребностям педагогов относят стремления к самореализации, к общению с детьми, к физическому и психологическому комфорту. На представления о профессиональном благополучии педагогов также влияют степень удовлетворенности выбором профессии и реализации жизненных планов, престиж профессии, возможность смены профессии, комфортность межличностных отношений, чувство социальной защищенности [33, с.71]. Кроме того учителя видят основы своего профессионального благополучия в возможности самореализации в деятельности, в реализации стремления к независимости, самостоятельности и старания достижения успеха в деятельности, результата. Немного меньше профессиональное благополучие педагога обусловлено условиями работы; содержанием труда; отношениями с администрацией; психологической атмосферой в педагогическом коллективе; движением по ступеням карьеры и профессиональным развитием. С другой стороны выделяются индикаторы неудовлетворенности педагогами своей деятельностью, среди которых слабое материальное вознаграждение, отрицательное отношение к современным трансформациям образования, а также сложившееся отношение государства и социума к педагогам, с большой вероятностью определяя уход из профессии [34]. Среди факторов отрицательно влияющих на профессиональное благополучие учителя обычно указывают: во-первых, статус учителя; во-вторых, низкую заработную плату; в-третьих, закрытие школ [31].

Оказалось, что на представления о благополучии в педагогической деятельности влияние оказывает и окружающая среда. Так городские учителя, в большей степени, ориентируются на объективные условия своего труда (заработная плата, нагрузка и проч.), а для учителей из сельской местности более важен социальный статус, тогда как «бумажная» работа, материально-техническая обеспеченность урока беспокоит намного меньше, чем работников образования из города. Повышенная нагрузка, сверхнормативная деятельность ведет к тому, что сельские учителя несколько ниже оценивают свое профессиональное благополучие, чем городские [11]. Представление о профессиональном благополучии тесно связано с показателями психологической атмосферы в учительском коллективе и возможностью обеспечения психологического здоровья педагога, что отражается на профессиональном самосознании педагога, регулирующим динамическое равновесие и безопасность в образовательной среде. Исследования Сюрючу А., Йилдирим А., Юнал доказали, что между

уровнем безопасности школы и субъективным благополучием учителей и учеников существует положительная и значимая взаимосвязь [52].

К факторам, определяющим представления о профессиональном благополучии учителей, также относят: особенности взаимоотношений с администрацией и педагогическим коллективом, удовлетворенность получаемой заработной платой, возможности дальнейшего роста в профессии, условия деятельности, взаимоотношения с обучающимися и их родителями, школьную политику, статус в обществе, степень ответственности и факторы стресса, вызываемые работой [53].

В исследовании М.С.Комарова с коллегами было выявлено, что представления о благополучии учителя связывают, в первую очередь, с такими факторами трудовой деятельности, как педагогическое взаимодействие с обучающимися и преподавание любимого предмета [19]. А.Грэм с коллегами доказали, что отношения играют в обеспечении благополучия в контексте школы решающую роль. Взгляды и опыт достижения благополучия обеспечивают гораздо большее понимание через взаимный опыт заботы, уважения и оценки [43]. По мнению С. Янакиевой, источник представлений о профессиональном благополучии учителей, в первую очередь, связан с общением с детьми; достижением целей учителей; общением с коллегами; возможностями постоянного развития [36]. Как свидетельствуют результаты исследования В.Н.Егоровой, Ф.И.Алексеевой, большинство учителей также отмечают благополучную картину во взаимоотношениях с коллегами и с обучающимися. Тогда как защищенность педагогов от психологического давления со стороны администрации оставляет желать лучшего [14].

На представление педагога о благополучии на работе особое воздействие оказывает семья, отношения с близкими, что отражается на общении с детьми, и их психологическом благополучии. М.Аргайл обозначил еще два фактора, порождающих позитивные эмоции – это социальные взаимоотношения и досуг [2]. Шеннон Сулдо и его коллеги отследили и обратный ракурс, доказав, что субъективное благополучие школьники демонстрируют тогда, когда педагог способен выстраивать отношения в обучении с эмоциональной и инструментальной поддержкой [51].

В рамках функционального анализа представления о психологическом благополучии педагога выступают результатом его эффективного функционирования в профессии: «способность устанавливать психологический контакт со всеми субъектами образовательного процесса, достигать взаимопонимания, разделять свои

потребности и потребности своих учеников, реалистично оценивать свои личностные качества, психологическое состояние и своевременно заботиться о восстановлении душевного равновесия» [25], а также удовлетворенностью обучающихся школьной жизнью [44].

Представления о профессиональном благополучии, согласно результатам исследования Д.Е.Тарасенко и А.А.Стреленко, тесно взаимосвязаны со стереотипностью восприятия. Оказалось, что молодые специалисты с высоким уровнем благополучия в своей профессии имеют низкий и средний уровень стереотипного восприятия, а специалисты, стаж работы которых колеблется от 15 до 35 лет, имеют низкий уровень благополучия, но высокий уровень стереотипности восприятия. Авторы видят причину этого в том, что молодым педагогам свойственна высокая энтузиазм и энергичность, мотивированность своей деятельностью, стремятся передать знания обучающимся, тогда как опытным учителям более характерен «синдром выгорания» [32]. Кроме того взаимосвязь представлений о профессиональном благополучии и стажем работы наблюдаются и в сфере оценки престижности профессии. По данным М.В.Хуснутдиновой, чем выше стаж работы педагога, тем чаще он оценивает свою профессию как непрестижную. Наиболее низкие оценки поставлены опытными педагогами со стажем более 10 лет. Автор выделяет три основные причины подобного отношения: отсутствие «свободного времени», недостаточно «высокая заработная плата», отсутствие «социального признания профессии учителя в обществе в целом» [36].

Индикаторы эмоционального неблагополучия у молодых учителей исследовались, как на выборке учителей сельских школ [37], так и среди учителей городских школ [23]. Молодые педагоги связывают представления о профессиональном благополучии с интересной работой с детьми, самореализацией, возможностью использовать свой творческий потенциал, свободой, творчеством. Совсем незначительная часть педагогов с небольшим стажем соотносила благополучие с местоположением школы недалеко от дома или стабильностью работы, и никто из анкетированных не указал на такой фактор благополучия как заработная плата. Среди факторов отрицательного влияния на профессиональные представления о благополучии молодые педагоги указывают затруднения в работе с большим объемом документации, нехваткой свободного времени на реализацию творческих проектов и самообразование, недостаточным материально-техническим обеспечением образовательного процесса, дефицитом общения с такими же молодыми специалистами, как и они, перегруженностью на данной работе [21].

Представления о профессиональном благополучии обусловлены также жизненными факторами, характерными конкретному возрастному этапу. Оказалось, что для наиболее опытных педагогов (48-55 лет), основными факторами, влияющими на профессиональное благополучие, являются удовлетворенность собой, своим здоровьем и семьей. Для педагогов предшествующей возрастной категории (36-47 лет) ведущими выступили факторы материального благополучия, высокого социального статуса и карьерного роста. Следует отметить и различие личностных характеристик возрастных педагогов, таких, как, например, эмпатия, общительность, непосредственно отражающихся на представлениях о профессиональном благополучии [3].

Результаты исследования доказывают, что наличие профессионального опыта, а также среднего или высшего профессионального образования, сказывается на уровне выраженности профессионального благополучия. Такие студенты отличаются меньшей напряженностью и выраженной способностью адаптироваться в условиях профессиональной деятельности, больше полагаются на себя в ситуации разрешения эмоциональных проблем. Они активно и легко включаются в решение повседневных дел и задач, испытывая удовольствие от самого процесса, в отличие от однокурсников без достаточного трудового опыта. С другой стороны, у студентов без профессионального опыта более выражены показатели субъективного благополучия. Их настроение и удовлетворенность больше зависит от социального окружения, они больше ориентированы на удовлетворенность повседневной деятельностью. Иными словами, для таких студентов более значимы свое самочувствие и настроение, и от этого зависит их отношение к решению профессиональных задач и проблемных ситуаций [8].

Уровень образования, при условии, что оно закончено или приостановлено, статистически значимого влияния на уровень психологического благополучия не оказывает. У учителей, продолжающих пополнять свои знания, более высокий уровень психологического благополучия наблюдается у обучающихся в магистратуре, и он статистически значимо отличается от уровня психологического благополучия, получающих высшее образование или обучающихся в докторантуре. При этом уровень психологического благополучия у тех, кто проходит обучение в магистратуре статистически значимо выше, чем у тех, кто уже получил магистерскую степень [45].

Степень удовлетворенности от реализации профессиональным трудом учителей оказывает существенное влияние на целостную эффективность

образовательного учреждения. Как указывают С.Роббинс и Т.Джадж существует сильная корреляционная связь между удовлетворенностью работой и результатами. Организации с более удовлетворенными служащими являются более эффективными, чем организации с менее удовлетворенными служащими [49].

В процессе исследования представлений о благополучии в профессиональной деятельности учителей существенное значение имеют не только компоненты самой работы, но и другие факторы, определяющие профессиональную эффективность. Так, в исследовании В.Н. Гордиенко обосновано существование взаимосвязи представлений о профессиональном благополучии и качествами личности учителя, способствующими его успешной самореализации в педагогическом труде. Автором доказано, что различия в общей структуре личностных качеств учителей с высоким и низким уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью, определяются качествами, объединенными внутренними взаимосвязями в блоки «личностная зрелость», «направленность на профессиональную деятельность в сфере «человек-человек», «интернальность в профессиональной деятельности» и «направленность на предмет преподавания», определяют собой своеобразный «психологический портрет» личности учителя с различным уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью [12]. Наличие широкой и разнообразной концептуальной основы, дало Б.Кривиradeвой основание выделить следующие группы факторов, влияющих на представления учителей, о профессиональном благополучии: индивидуальные факторы: факторы, связанные с практической деятельностью учителей; факторы, связанные с образовательным учреждением; факторы, связанные с социальным окружением [17].

По мнению С.Г.Вершловского, к субъективным факторам, определяющим представления о благополучии относятся: социальное положение, обусловленное потребностью в общественном признании; условия труда, отражающие потребность педагога в самореализации в процессе профессиональной деятельности; возможность повышения квалификации, свидетельствующее о потребности в самосовершенствовании; отношения детей и родителей к учебе (и в целом к школе), свидетельствующее о стремлении к духовным контактам, во многом определяющих эффективность профессиональной деятельности [9].

С. Янакиева считает, что представление о благополучии в учительской профессии не связано напрямую с финансовыми средствами, а как бы спаяно с убежденностью в том, что эта профессия будет удовлетворять

потребность человека в общении с молодыми и творческими людьми, потребность в раскрытии ими своих способностей, реализации своих идей оказания пользы обществу. Другими словами, можно сказать, что представления учителей профессиональном благополучии прямо коррелирует с удовлетворением более высших человеческих потребностей, а именно: потребностей престижа и самоактуализации [38, с. 108].

Несмотря на, большое количество работ, представления о профессиональном благополучии педагогов нельзя считать полностью изученными. Исследователи часто связывают психологическое благополучие педагога с нарушением его психологического здоровья, различными аспектами профессиональных кризисов, деформациями личности и профессиональным выгоранием [48], с удовлетворенностью жизнью, с возрастом и опытом педагогической деятельности [40]. На здоровье педагогов оказывает влияние высокое психоэмоциональное напряжение, постоянная смена типа деятельности, работа в режиме ответственности за учащихся, неограниченная продолжительность рабочего времени, высокая плотность межличностных контактов и другие факторы [4]. Высокая занятость на работе, ролевые противоречия и внутренние конфликты самореализации оказываются проблемами, не дающими учителю сберечь своё здоровье на всех трех уровнях (психологическом, соматическом и социальном). На здоровье педагогов оказывает влияние высокое психоэмоциональное напряжение, постоянная смена типа деятельности, работа в режиме ответственности за учащихся, неограниченная продолжительность рабочего времени, высокая плотность межличностных контактов и другие факторы [4]. Среди факторов устойчивости к снижению профессионального здоровья называют жизнестойкость. Она может быть причиной и следствием противодействия профессиональным деструкциям, т. е. является важным ресурсом сохранности профессионального здоровья [18].

Одним из наиболее сильных факторов, отражающихся на общей картине профессионального благополучия, порождающих негативные переживания у учителей разных возрастов, выступило «отсутствие результата», «чувство утраты смысла деятельности», «обесценивание и бесполезность усилий» и проч. Подобные состояния могут вызываться неудовлетворенностью учителей состоянием образовательной среды, не ощущают себя частью педагогического коллектива и не считают себя достаточно защищенными от конфликтов и гонений от других субъектов образовательного процесса [14].

Жизненность этой проблемы вызвана многими факторами, но ведущим выступает противоречие между значительной сутью реализуемой деятельности для социума и малым статусом школьного учителя. К Фуллер с коллегами доказывают, что многие учителя видят свою профессию менее престижной по сравнению с другими, что в целом ведет к меньшему ощущению профессионального благополучия [42]. Кроме того, оказалось, что 44 % не удовлетворенных своим вхождением в профессию учителей, спустя один-два года указывают на наличие желания оставить данную работу, в то время как среди удовлетворенных началом пути таковых всего 14 % [47].

Особое внимание в отечественной науке уделяется ценностному компоненту субъективного благополучия. С.Р. Зенина утверждает, что реализация педагогом ценностей в профессии способствует удовлетворенности, повышению уровня благополучия и адаптированности к труду [16]. Более того, согласование индивидуальных целей-ценностей с доминирующими ценностями, присущими культуре общества приводит к позитивным переживаниям и поддержанию субъективного благополучия [7]. Ермолаева Н.В. рассматривает психологическую культуру учителя как условие развития его субъектности профессионала и отмечает «саморазвитие личности учителя выступает основой психологического благополучия педагога» [15].

Проведенный анализ позволяет прийти к выводу, что факторов, оказывающих влияние на представления учителей о профессиональном благополучии, очень много, они разнообразны и не могут быть описаны полностью. Более того, их количество с развитием социума будет увеличиваться. Но учитывая структуру профессиональной личности [27; 28 и др.], можно прийти к заключению, что в соответствии с данным строением все детерминанты представлений о профессиональном благополучии учителей могут быть разделены на:

- личностные (степень самостоятельности и независимости, стремление к профессиональному развитию и росту, уровень осмысленности жизни, умение жить настоящим, «личностная зрелость», стремление к познанию, самоотношение как к сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора и проч.);

- деятельностные (направленность на педагогическую деятельность, способность к самостоятельному планированию и осуществлению деятельности, интернальность в профессиональной деятельности, стремление реализовать творческий подход, стимулирующая рабочая среда,

финансовое обеспечение учительского труда, адекватная нагрузка с учетом воспитательной деятельности и проч.);

- социальные (стремление работать в команде, адекватное отношение и поддержка администрации, степень авторитета, способность к взаимодействию и управлению обучающимися, высокий уровень взаимопонимания, доверительные отношения в коллективе, симпатия и доверие к окружающим, поддержка общества и социума и проч.).

Использование подобной классификации представлений о профессиональном благополучии позволяет управлять эмоциональной атмосферой в педагогическом коллективе, предупреждая возникновение серьезных проблем в каждой из указанных сфер.

Библиографический список:

1. *Андреевкова Н.В.* Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов // Мониторинг общественного мнения. 2010. №5 (99). С. 189 – 215.
2. *Аргайл М.* Психология счастья. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с.
3. *Аронова Е.Ю.* Оценка профессиональной деятельности педагогов в контексте жизненной удовлетворенности. // Вестник педагогических наук. 2020, №3. - С.5-15.
4. *Багнетова Е.А., Шарифуллина Е.Р.* Профессиональные риски педагогической среды // Фундаментальные исследования. 2013. № 1-1. - С. 27-31.
5. *Балацкий Е.В.* Факторы удовлетворенности жизнью: измерение и интегральные показатели // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 2005. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-udovletvorennosti-zhiznyu-izmerenie-i-integralnye-pokazateli> (дата обращения: 11.04.2022).
6. *Берзин Б.Ю., Мальцев А.В.* Учитель: удовлетворенность профессией и социально-психологическое самочувствие // Известия уральского федерального университета. серия3: Общественные науки. 2016. Том: 11, № 4 (158). - С. 91-97.
7. *Бочарова Е.Е.* Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект // Социальная психология и общество. 2012. Т.3, №4. - С. 53-63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18361695>.
8. *Брук Ж.Ю., Г.В. Кухтерина, Патрушева И.В., Федина Л.В.* Благополучие педагогов в условиях инклюзивной трансформации школы // ЦИТИСЭ № 2 (28). 2021. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.2.49>

9. *Вершиловский С.Г.* Учитель: факторы удовлетворенности работой. // Непрерывное образование. 2015. № 3 (13). - С.4-13.
10. *Голина Л.Н.* Социально-психологические факторы профессионального здоровья педагога // Живая психология. 2018. Том 5. № 4. - С. 419-426. doi:10.18334/Ip.5.4.39899.
11. *Головчин М.А.* Отношение к учительскому труду у городских и сельских педагогов: по материалам социологического мониторинга // Наука и Школа. 2018. № 1, – С.110-118.
12. *Гордиенко В.Н.* Психология удовлетворенности профессионально педагогической деятельностью // Монография. – Иркутск: Восточно-Сибирская академия образования, 2009. – 135 с.
13. *Дубровина С.В., Дрейзин И.В.* Взаимосвязь внутренних ресурсов личности и удовлетворенности качеством жизни у педагогов // Теория и практика общественного развития. 2015. № 21. – С. 335-337.
14. *Егорова В.Н., Алексеева Ф.И.* Психологическая защищенность педагога как показатель благоприятного психологического климата образовательной среды // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 4 (60). - С.75-79.
15. *Ермолаева М.В.* К вопросу о психологическом благополучии учителя современной школы // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. - Т.2, №46. - С. 88-93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30353238>.
16. *Зенина С.Р.* Особенности субъективного благополучия педагогических работников в профессиональной сфере // Теория и практика общественного развития. 2012. - № 5. - С. 127-129. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18067108>.
17. *Кривирадева Б.* Диагностика удовлетворенности педагогических специалистов профессиональной деятельностью // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сб. научных трудов V Межд. форума по пед. образованию: часть 3., 29.05.2019-31.05.2019 (<https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/158241?show=full> обращение 12.03.2022).
18. *Круглова Е.А., Круглова М.А., Водопьянова Н.Е., Никифоров Г.С., Петросян А.А.* Ресурсы жизнестойкости субъектов труда в ситуации экономической неопределенности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 6. - С. 254-259.
19. *Комаров М.С., Горшков В.Ю., Андрамонов М.В.* Трудовая мобильность учителей и проблема сокращения педагогических кадров /Ярославский

- педагогический вестник, 2001. №1. Электронный ресурс. URL:http://vestnik.yspu.org/releases/novosti_i_problemy/16_2/ (дата обращения 28 : 19.10.2021).
20. Куликов Л.В. Психология настроения. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1997. - 225 с.
21. Кулькова И.А., Косинцева А.В. Изучение факторов привлечения и удержания молодых специалистов в сфере образования в городе Екатеринбурге // Журнал «Human Progress», Том 2, № 9 (сентябрь 2016) эл.изд. <https://elibrary.ru/item.asp?id=27300259>.
22. Любомирски С. Психология счастья. СПб: Питер, 2014. - 352 с.
23. Малышев И.В. Характеристика социально-психологических параметров адаптационной готовности и копинг-стратегий специалистов стрессогенных профессий // Новое слово в науке: перспективы развития. 2016. № 3 (9). – С. 69-71.
24. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004 – 57 с.
25. Минюрова С.А., Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // Педагогическое образование в России. - 2013. - №1. - С. 94-101. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18883870>.
26. Рассказова И.Н. Удовлетворенность жизнью и работой учителей начальных классов. // Герценовские чтения. Начальное образование. 2020. Том: 11. № 2. - С.154-161.
27. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1994. – 260 с.
28. Рогов Е.И. Психология становления профессионализма (в социологических профессиях). – Ростов-на-Дону: ЮФУ. 2016. – 340 с.
29. Родина, О.Н. Изучение мотивации выбора профессии «педагог»: методический аспект [Текст] / О.Н. Родина, П.Н. Прудков // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология . 2006. № 3. – С. 70-78.
30. Рубина Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей / Л.Я. Рубина // Социологические исследования. 1996. № 6. – С. 63-75.
31. Стегний В.Н., Курбатова Л.Н. Учителя школы и лица о качестве образовательного процесса (мнения, оценки) // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2020. № 1. – С.25-36. DOI: 10.15593/2224-9354/2020.1.2
32. Тарасенко Д.Е., Стреленко А.А. Взаимосвязь стереотипов восприятия с уровнем удовлетворенности работы учителей начальной школы // Сборник

научных статей. /Под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. - Витебск: ВГУ, 2019. – С.245-250.

33. *Филинкова Е.Б.* Современное состояние основных трудовых мотивов российских учителей // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: Сборник материалов XXIV Международной научно-практ. конференции: в 2-х частях. Ч.1. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. С.79-83.

34. *Филинкова Е.Б.* Удовлетворенность трудом как фактор готовности педагогов к смене работы // Вестник брянского государственного университета. 2015. № 2. - С. 122-126.

35. *Харченко, В.С.* Совмещение работы и учебы в вузе: новые практики или новые смыслы / В.С.Харченко // Вопросы образования. 2013. № 3. – С. 92-104.

36. *Хуснутдинова М.В.* Социальный статус профессии учителя: самоопределение российских педагогов.// Психологическая наука и образование. 2017. Т 22. No 4. С.38–48. doi: 10.17759/pse.2017220406.

37. *Штефан А.Н., Фокина Т.А.* Организация психологического сопровождения процесса адаптации молодых учителей к работе в сельской школе // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. 2016. № 2. – С. 52–56.

38. *Янакиева С.* Професионално педагогическото общуване. В. Търново: изд. “Фабер”, 2001.

39. *Büssing, A.* Different forms of work satisfaction: Concept and qualitative research / A. Büssing, Th. Bissels // European Psychologist. – 1998. – Vol. 3(3). – P. 209-218.

40. *Campos E.M.M., Gonzalez A.F., Jacott L.* Teachers' Subjective Well-being and Satisfaction with Life // Reice-Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia Y Cambio en Educacion. - 2018. - Vol. 16, Issue 1. - P. 105-117.

41. *French, J.R.P.* The mechanisms of job stress and strain / J.R.P. French, R.D. Caplan, R. Van Harrison. – Chichester: Wiley, 1982. – 170 p.

42. *Fuller C., Goodwyn A., Francis-Brophy E.* Advanced skills teachers: professional identity and status // Teachers and Teaching. 2013. Vol. 19. №4. – P. 463-474.

43. *Graham A., Powell M. A. & Truscott J.* Facilitating student well-being: relationships do matter // Educational Research. - 2016. - Vol. 58, Issue 4, - P. 366-383. DOI: 10.1080/00131881.2016.1228841.

44. *Ignatjeva S., Bruk Z., Semenovskikh T.* Reflective Component in the Structure of Children’s Subjective Well-Being // Child Indicators Research. - 2020. - Vol. 13. - P. 609–634. DOI: <https://doi.org/10.1007138/s12187-019-09693-9>.

45. Ignatjeva S., Bruk Z., The Research of psychological well-being predictors: comparative study of teachers in Latvia and Russia // 12th International Conference on Education and New Learning Technologies, Online Conference, EDULEARN20 Proceedings, 2020. - P. 7302-7311. DOI: 10.21125/edulearn.2020.1871.
46. Judge, Burić I., Moè A. What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction // Teaching and Teacher Education. 2020., Vol. 89. 103008.
47. Lindqvist P., Nordanger U. K., Carlsson R. Teacher attrition the first five years – A multifaceted image // Teaching and teacher education. 2014. Vol. 40 – P. 94-103. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>.
48. Mansoor Vazi M.L., Ruiter R.A. C., Van den Borne B., Dumont K., Martin G.M., Reddy P. Indicators of subjective and psychological wellbeing as correlates of teacher burnout in the Eastern Cape public schools, South Africa // International Journal of Education Administration and Policy Studies. - 2011. - Vol. 3, Issue 10. - P. 160-169. DOI: <https://doi.org/10.5897157/IJEAPS.9000006>.
49. Robbins, S., Judge, T. Organizational behavior, 15th ed., Pearson, 2011
50. 26. Schleicher, A. Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World, OECD Publishing, 2011 [Электронный ресурс]. – URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en> (пер. с англ. Н.Микшиной). Окончание. Начало см.: Вопросы образования. 2012. – № 1 (дата обращения: 18.09.2021).
51. Suldo Sh. M., Friedrich A. A., White T., Farmer J., Minch D. & Michalowski J. Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation // School Psychology Review. - 2009. - Vol. 38, Issue 1. - P. 67-85, DOI: 10.1080/02796015.2009.12087850.
52. Sürücü A., Yildirim A., Ünal A. Examining the relationship between school safety and subjective well-being // Milli Egitim. 2018. Vol.1, Issue 217.- P.179-202.
53. Usop A.M., Askandar D.K., Langguyuan-Kadtong M., Usop D.A. Work performance and job satisfaction among teachers // International Journal of Humanities and Social Science. 2013. Vol. 3, № 5 – P. 245-252. URL: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_№_5_March_2013/25.pdf
54. Warr, P.A. Work, Well-being, and Mental Health / P.A. Warr // Handbook of Work Stress / ed. by J. Barling, E.K.Kelloway, M.R. Frone. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. – P. 547-574.

ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ: СЛУЧАЙ УЧЁНОГО

CHANGES IN PROFESSIONAL REPRESENTATIONS: SCIENTIST'S CASE

Антипова Ирина Геннадьевна

Antipova Irina Gennadyevna

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: antipova_ig@bk.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. Статья анализирует проблему изменений профессиональных представлений ученых. Рассматриваются неклассическая критика науки и цифровизация как возможные направления для изменения профессиональных представлений ученых. Анализ показывает, что философы неоднозначно оценивают эти направления. Метод исследования – различие интернализма и экстернализма в науке. Вывод – экстернальными условиями изменения профессиональных представлений ученых и научных практик можно полагать не неклассическую критику и социальные условия функционирования науки, а тренд введения наукометрии и избыточного стимулирования ученых на производство показателей. Техника как экономия на мысли и рефлексии усиливает этот тренд.

Ключевые слова: профессиональные представления, исследователи, психология, цифровизация, наука, истина, методология, междисциплинарность, интернальность, экстернальность.

Abstract. The article analyzes the problem of changes in the professional ideas of scientists. Directions are considered - non-classical criticism of science and digitalization. The analysis shows that philosophers ambiguously evaluate these directions. The research method is the difference between internalism and externalism in science. Conclusion. external conditions for changing the professional views of scientists are not non-classical criticism and digitalization, but the trend of introducing scientometrics and increasing excessive incentives for scientists to produce indicators. Technique as an economy on thought and reflection reinforces this trend.

Keywords: professional representations, scientists, psychology, digitalization, science, truth, methodology, interdisciplinarity, internality, externality.

Изменения в мире профессий можно рассматривать как причину социальной и культурной динамики, а также как результат значительных социокультурных трансформаций. Мир профессионального знания во всех более технологизированных и новых формах открывается обществу и осознает свою зависимость от социальных трансформаций. Изменения в сфере профессий состоят и в дифференциации новых профессий, и в более

тесном и технически опосредствованном взаимодействии специалистов разных направлений. Наблюдается и изменение в методологии профессиональных видов деятельности, такое изменение многими философами расценивается как сдвиг к неклассической рациональности и методологическому релятивизму, к прагматизации. Надо признать и некритическое применение методологии позитивизма, и ограниченную рефлексию следствий реализации натуралистической программы. Изменения реализуются и в плане расширения специфического для современных производств социальности взаимодействия профессионалов-экспертов с обществом. В таком русле возможно выстроить анализ проблемы изменений профессиональных представлений. Актуальность и большая значимость проблем изменений профессиональных представлений несомненна, но ввиду их разносторонности и различий в интерпретации, сужая проблему, сконцентрируемся на анализе изменений профессиональных представлений ученых в условиях расширения технологически опосредствованных коммуникаций как предмете анализа и на задаче описания наиболее просматриваемых линий такого изменения. Сначала проанализируем: 1) проблему условий изменения профессиональных представлений исследователей по линии неклассической критики рациональности и открытия условий релятивизма в практиках науки, затем – 2) по линии цифровизации деятельности научных сообществ как субъектов науки. Методология анализа – социальная эпистемология И.Т. Касавина (значимые для исследования проблемы изменений профессиональных представлений ученых положения излагаются в работах [9, 10, 11], программа синтеза когнитивных практик науки Л.А. Микешиной [17,18]. Анализ проводится с использованием различения интернальности и экстернальности в описании изменения науки.

1.Изменения профессиональных представлений ученых по линии неклассической критики рациональности и условий релятивизма в практиках науки.

Наблюдается расширение возможности для изменения профессиональных представлений ученых о своих целях, задачах, методах деятельности, о результатах познавательной деятельности и условиях применения научных знаний в практиках. Такое расширение не всегда поддерживается исследователями, не всегда позитивно оценивается в их деятельности, не всегда предоставляет продвижение в решении ранее сформулированных проблем. Трудно однозначно не только оценить, но описать изменения профессиональных представлений ученых. Тем не менее, происходят значимые изменения профессиональных представлений ученых

о возможностях и средствах научной деятельности. Эти изменения не напрямую связаны с изменением объекта и реализуемых методов, но опосредствуются трансформацией практик научных сообществ и методологических систем, формирующих предмет, нормативы, дизайн научного исследования. В основании профессиональных представлений исследователей лежит система методологии, но методологические изменения практик науки осмысливаются и оцениваются различно. Наука как специализированная деятельность познания, руководствующаяся идеалом истины, была и остается важнейшей подсистемой культуры, но значительно изменяется в связи с различно оцениваемыми изменениями устройства бытия человека. Изменения науки связывают с критикой классической рациональности, изменениями социального устройства и сфер профессиональной деятельности. Наука перестает однозначно рассматриваться как исключительно когнитивное предприятие и ограничивается в своих претензиях на статус эпистемологической исключительности. Все более открываясь для общества в специфических технологических форматах, наука не перестает иметь ценность как система знаний и методов их получения, но идеалы и формы реализации научных практик существенно изменяются.

Истоки почти каждой проблемы возможно усмотреть в античной философской мысли, а затем можно анализировать переформулировки проблем и изменения категорий в условиях различно понятой «неклассики». Различие представлений профессионалов и непрофессионалов о реальности физикалистской и ментальной возможно увидеть в философском различии знания и мнения. У Аристотеля проводится различие между *episteme* и *doxa*. Но более отчетливо и ценностно выражено различие профессионального и наивного непрофессионального знания-представления проводится в связи со становлением классической науки Нового времени и дисциплинарной дифференциацией. Также различие проводится между знаниями-представлениями не только профессионалов и непрофессионалов, но представителей разных научных дисциплин. Необходимо учесть, что наука как профессиональная деятельность познания с Нового времени находилась в специфически интерналистски понятой дистанцированности от общества, отличалась предписанием находиться в независимости от политических институтов, что гарантировало и задавало следование истине. Изменения рациональности и критика закрытости науки ведут к изменению границ науки и трактовки истинности знания и трансформациям интерпретаций таких границ. Наука оказывается – полагается - не только взаимосвязанной с обществом, но находящейся в центре общественного

производства. Наука зависит от общества и измеряется по ценности как система, более тесно и специфично для современности связанная с общественными интересами.

Актуальность и доступность для рациональной формулировки проблема профессиональных представлений ученых получает в связи с поворотом в XX в. к эмпирическому субъекту науки и личностному знанию (М. Полани), к жизни и жизненному миру (Э. Гуссерль, Л.А. Микешина), с признанием социальных трендов практик науки (И.Т. Касавин, А.Ю. Антоновский). Такие повороты составляют не только признание зависимости производства науки от личностного опыта ученого, но осознание актуальности научных исследований проблем, связанных с психикой и деятельностью субъекта науки. Эти проблемы концентрируются на изменении классической рациональности, полагается, выражающемся, в частности, в том, что наука перестает рассматриваться в своем эпистемологически исключительном статусе и все более открывается для различного рода коммуникаций [26]. Наука не только приучается разговаривать с обществом понятно и открыто, но осознает зависимость производства научных знаний от разно понятых «социальных условий». Это угрожает нивелировать различие производств знаний в науке и социальных практиках, а также разницу между профессиональной деятельностью ученого и активностью непрофессионала в сфере познания. Наука продвигается и к междисциплинарности, отказываясь от строгой отчуждающей дисциплинарной организации. Высказывается много оценочных суждений в рамках дискуссий, анализирующих изменения науки, но количество реальных научных исследований не столь впечатляюще большое. Многие аспекты проблемы остаются неразработанными, тогда как анализ представлений ученого уводит то к психологизму и субъективизму, то к разным вариантам реставрации классических представлений о роли психологических особенностей ученого в научной практике и необходимости и возможности их элиминации.

Анализ профессиональных представлений ученых не может включить все эмпирические вариации индивидуальных представлений исследователей. Корректно такой анализ возможно реализовать только в перспективе методологических категорий, задающих формирование и осуществление в деятельности этих представлений, и в перспективе исследования практик сообществ. Методологические категории не всегда рефлектируются исследователем, но их реализация и состоит в том, что у исследователя складывается система представлений о предмете, объекте, системе методов, нормативах, возможностях внедрения полученных

результатов деятельности. Изменения категорий классической философии науки влияют на то, как представляет и осуществляет свою деятельность исследователь, как оценивает результаты, их значимость для общества и условия внедрения в производство. Точно оценить тренд экстернализма и усиление ориентации на общественное признание результатов, поскольку общество рассматривается в перспективе эмерджентизма. В связи с критикой редукционизма в философии науки, позиция эмерджентизма А.Ю. Антоновским анализируется как критический вызов редукционизма [5]. Неточно изменение профессиональных представлений исследователей рассматривать как замену классических систем значений на неклассические, но переформулировка проблем и изменение научных нормативов происходит. И.Т. Касавин, анализируя изменения в эпистемологии науки, показывает, что «заново проблематизируются категории знания, истины, объективности, субъективности» [11, с.5]. Наука начинает рассматриваться как формирующая свой предмет практика. О.Е. Столярова философски обсуждает изменения науки и анализирует, что «для описания взгляда на науку как преимущественно на практику Эндрю Пикеринг ввел термин «перформативная идиома» в противоположность идиоме репрезентационной [28, с.45]. Тогда как В.Н. Порус критически анализирует радикальные неклассические повороты рациональности и рассматривает многомерность рациональности вместо отказа от классических категорий: «различные аспекты или «портреты» рациональности, исследуемые и создаваемые в концептуальных рамках эпистемологии специальных наук, не просто сосуществуют, но активно взаимодействуют» [20, с. 16].

А.Ю. Антоновский анализирует радикальную критику реализма и раскрывает заложенные в этой критике противоречия [3]. А.Ю. Антоновский, анализируя проблемы медиатехнизации наблюдений в науке, считает сомнительным, «что от истины можно избавиться» [1, с. 78]. В неклассическом направлении социоэпистемологии А.Ю. Антоновский в связи с различием сообщения и информации, Эго и Альтера, находит классически знакомые «условия познания: различие человека и вещи, субъекта и объекта» [2, с. 83]. Неклассическая критика наивных гносеологических представлений не может не оказать влияния на научную деятельность ученого, но философы не высказывают окончательных выводов. Критика позиции натурализма, например, Т. Рокмором, не ведет к исчезновению объекта профессиональной деятельности ученого, а усложняет представление о возможности прямого доступа к этому объекту. Критика натурализма с анализом априористской платформы Канта Т.

Рокмора ведет к выводу, что ни Кант, ни натурализм «не смог показать, как представить мир, как он есть» [22, с. 29]. Непризнание независимости реальности и отказ от истины подрывает сам смысл практик науки, но философы находят возможность анализа условий для указания референции научных понятий. Не однозначно и не натуралистически строится эта эмпирическая референция в философском анализе технауки О.Е. Столяровой - материальная культура как референт науки «накладывает онтологические рамки» на научную практику [25, с.49]. Так, будет неточным полагать исчезновение референта из представлений ученого о своих профессиональных действиях с понятиями и исследовательских манипуляций с объектами. Необходимо признать обоснованность и впечатляющую точность неклассической критики натурализма, объективизма и эпистемологической исключительности науки, но трудности в изменениях профессиональных изменений ученых нельзя объяснить только склонностью сообществ ученых к консерватизму.

Л.А. Микешина не предлагает смену одной системы методологических понятий на, кажется, более приемлемую, другую, не отказывается от рациональности и аргументирует необходимость анализа субъекта науки в русле категории единичного. Л.А. Микешина показывает, что «...Полани, ... в своей концепции неявного личностного знания размышляет, по существу, об эмпирическом субъекте ... [личностные знания] ... приобретаются конкретным человеком только в практических действиях и в значительной мере представляют собой жизненно-практический опыт» [16, с. 9]. Такая философская позиция только и открывает возможность исследования профессиональных представлений ученых не как субъективистских искажений и субъективных репрезентаций научной деятельности, а как составляющей в системе психологических условий реализации функций субъекта науки. Изменения профессиональных представлений ученых происходит не только в связи с трансформацией методологических категорий, но с расширением методов исследования, с получением различных парадоксальных и релятивистски оцениваемых эффектов. В квантовой физике получены эффекты зависимости результатов измерений от применяемых методов. Концептуально эти проблемы атомной физики фиксируются как смена парадигмы (Т. Кун, В.С. Степин). Так философы не только прорывают прежние представления ученых, но предоставляют им концептуальные рамки анализа и основания производства смысла эффектов с учетом возможности продвижения в измерениях. Трудности оценки релятивизации в представлениях ученых о своей когнитивной практике вынуждают философов к тематизации различия между релятивизмом и

релятивностью, что и осуществляет Л.А. Микешина в русле расширения рациональности [15]. О.Е. Столярова, обсуждая реальные практики науки и открытость научных стандартов к изменениям, высказывает сомнение, что изменения науки однозначно должны расцениваться только с позиции релятивизма [27]. И.Т. Касавин показывает сложность и неоднозначность оценок релятивизма в науке, оставляя философу возможность вопрошать и обсуждать возможность релятивистских интерпретаций. К релятивизму, как показывает И.Т. Касавин [9], ведут не только различные неклассические повороты и резкая критика натурализма и ограниченных интерпретаций нормативистской концепции истины, но также и сами научные практики, открывающие ограниченность наивных классических представлений о природе познания. Значительную силу получает конвенционализм в научных представлениях. Как пишет Ю.С. Моркина, «онтологически не существует ... intersубъективного смысла... обитающего в «третьем мире», независимо от субъектов... Такой смысл intersубъективен, но не в силу его онтологического отличия от смысла вообще, но в силу конвенциональной intersубъективности ... логики» [19, с. 72]. Также о смысле как результате осмысления и вопрошания пишет И.Т. Касавин [12]. В разно понятой неклассической критике происходит не замена классических профессиональных представлений ученых на «неклассические», а усложнение представлений о том, как осуществляется научная практика производства знаний, как строится оценивание и внедрение полученных результатов. Можно видеть неоднозначность трансформаций профессиональных представлений ученых во взаимной связи с изменениями науки.

Не исключается возможность применить для осмысления этой неоднозначности различие интернализма и экстернализма. Различно обсуждаются причины и даются разные оценки, сдвиг к экстернальности в науке активно обсуждается. Не полагая возможным дать окончательный ответ, мы формулируем возможные различия в экстернализме. Эта позиция может рассматриваться как приемлемое решение скептических и релятивистских критических выпадов – «вызовов» науке. Ученый, как оказывается, направляется в своих исследовательских действиях не собственно когнитивными ориентирами, поскольку их нет. А ученый ориентируется на социальную и др. конъюнктуру, на конвенции, принятые и реализуемые в научном сообществе. Но скептицизм и релятивизм не всегда задает только апории и невозможность движения мысли, как не всегда оказывается глупым и безосновательным. Скептицизм и релятивизм, раскрывающие социальную

детерминированность практик науки и вынуждающие ученых находить решения эпистемологических проблем в социальных условиях, – не признаки современных трансформаций и вызовов. Нужно признать, критика всегда сопровождает становление рациональной мысли, включающей и науку (П. Фейерабенд не согласен с рациональностью науки, но парадокс плюрализма оставляет возможность не согласиться с основоположником анархистской методологии науки). Скептицизм и релятивизм указывают на экстерналистские интерпретации науки, но сами могут рассматриваться как имманентно расположенные в научных дискурсах позиции. Как можно представить науку без скептических «рассмотрений» и релятивистских апорий. Но точно так же невозможно допустить скептические и релятивистские вызовы вне принятия нормативистской концепции истины. Критические позиции резки и значительно подрывают натурализм, реализм, объективизм, но дают и значимый повод для размышлений. Но такие позиции резки и эффективны настолько, насколько существует и наука с ориентацией на реализм, рационализм, идеал истины. Стоит отказаться от одного оппонента, как другому не останется ни основания, ни предмета критики или отстаивания. Нужно признать, что проблема связана не столько с субъективными предпочтениями ученых – какие-то ученые сменяют профессиональные представления на «передовые» релятивистские (релятивизм парадоксально расценивается как некое новшество, условия прорыва), тогда как какие-то другие ученые консервативно придерживаются «отсталых» натуралистических реалистических позиций – сколько с имманентно для рациональной мысли осуществляющемся диалогом различных позиций. Так остается признать проблему открытой и оставить всех оппонентов при своем. Но изменения науки и смена профессиональных представлений ученых все же происходит и это доступно для рационального анализа. Необходимо различить нюансы реализации экстернализма, осмыслить эмерджентность самих социальных систем, осмыслить и разные социальные условия и изменения, трансформирующие науку. Рациональная и не рациональная полемика между представителями разных позиций происходила и будет происходить, тренд прагматизации и усиления роли прикладных исследований может оцениваться негативно, но это не заставляет необходимо и безальтернативно принять условность истины. Нет оснований для отказа от истины в условиях расширения прикладных исследований, ориентирующихся не на точные обоснования – эмпирические и логические – гипотез, а на эффективность использования

научных гипотез в практике, поскольку прагматистская концепция истины входит составной частью в классическую концепцию истины, предполагающую эмпирическую референцию понятий и формулировок выводов научных исследований. Не некая «неклассическая» и недостаточно проясненная в своих смыслах критика и не тренд расширения прикладных исследований можно рассматривать как условия и результат изменения профессиональных представлений ученых о реальности и возможности рационального познания, поскольку не только не все профессионалы согласны на неклассические изменения своих представлений, а эти представления формируются и реализуются как диалог разных позиций. Тогда как то, что действительно не согласуется с движением научной мысли, возможно рассматривать в связи с трансформациями устройства бытия человека с другим человеком – эта проблема необозримо широкая и остро актуальная, тогда как в науке эту проблему возможно зафиксировать как сдвиг к наукометрии и гонке за показателями, точно не согласующимися с законами продвижения мысли. Эти показатели кажутся согласующимися с научной деятельностью настолько, что осмыслить возможные изменения науки трудно, а испытанные различия, например, экстернализма и интернализма, оказываются не чувствительными. Вывод – проблема изменения профессиональных представлений ученых может анализироваться не только и не столько в связи с т.н. неклассической критикой рациональности и усилением прагматизма в науке, сколько в переориентации на наукометрию и погоню за показателями. В этой переориентации необходимо прояснять «экстернальные» как несогласующиеся с продвижением в рациональности причины изменений профессиональных представлений ученых.

2.Изменения профессиональных представлений исследователей по линии цифровизации деятельности научных сообществ.

Надо признать, что условия для изменений представлений о практиках науки, представлений общества и системы профессиональных представлений ученых, связаны не только с трансформациями методологии и техник реализации этих практик. Значительные изменения объясняются сменой привычных средств коммуникации между учеными, что и усиливает коммуникативный тренд науки. Цифровизация в средствах коммуникации ученых существенно изменяет научные практики и то, как ученые представляют свою деятельность познания. Анализ цифровизации науки содержится в коллективной монографии

[23]. С.В. Шибаршина исследует новые «среды» научной коммуникации в интернете [29]. А.Ю. Антоновский анализирует «системно-коммуникативный смысл» в философии науки [6]. Цифровизация как применение цифровой техники в науке и связанный с цифровизацией социальный тренд науки различно оцениваются исследователями-учеными, но, как указывает С.В.Шибаршина, всё менее ученые выражают в своих оценках «настороженность и неприятие» [31, с. 77]. Исследователи ослабляют негативизм к технике и всё более выражают толерантность к цифровой практике, и «научное сообщество ... приобретает характер совокупности сетей» [31, с. 80]. Такие расширенные условия коммуникации оцениваются и как реализация возможности обсуждения различных позиций, расширение плюрализма в научных практиках. Эти изменения как в науке, так и в социальных практиках, можно расценивать как значимое продвижение коммуникативной рациональности (Ю. Хабермас). Связанная с плюрализмом различных позиций в науке цифровизация приходит и в психологию. Как указывает А.А. Костригин, «В настоящее время наблюдается повышенный интерес к цифровым методам в науке, в том числе в исторических работах. Данная область называется Digital Humanities (DH) – цифровые гуманитарные науки, цифровая гуманитаристика. Обсуждаются перспективы и преимущества, а также «трудности и недостатки использования DHметодологии в истории психологии» [14, с. 125]. Но с цифровизацией в науке связаны не только плюрализм и расширение представлений о возможностях познания. Напротив, обсуждается и возможность ограниченных позитивистских взглядов в науке. Коммуникативный тренд и отказ от классических нормативов производства знаний и коммуникации ученых не всегда расширяет представления и возможности мыслить. Как можно полагать, необходимы более дробные описания и оценки изменения представлений в связи с цифровизацией. С.В. Шибаршина анализирует прогрессистские оценки техники. Так, Дэвид У Опп оценил 20 столетие «веком быстрого (по) знания» и сформулировал положения: «1) истинным знанием может считаться только то, что может быть измерено, 2) чем больше знаний мы накапливаем, тем лучше, 3) не существует значительной разницы между знанием и информацией, 4) просчеты и ошибки на пути прогресса могут быть исправлены посредством нового знания» [31, с. 77].

Не будет точным представление о всеобщем принятии этого изменения в познавательной деятельности. Изменение и расширение представлений ученых, усваивающих и осмысливающих критику

классической рациональности, не всегда предполагает принятие положений Д. Орра. Например, обсуждая коммуникативные технологии, А.Ю. Антоновский критически указывает на ограничения рефлексии в русле распространения техники, - «в самом общем смысле техника может концептуализироваться как программа осуществления социально-релевантных задач ... путем оптимизации деятельности ... как ресурс экономии времени на осмысление и рефлексию» [4, с. 9]. Эту экономию на осмыслении и рефлексии можно представить как изменение деятельности, но такое изменение признается не всеми исследователями и не всегда включается в актуальные представления о задачах профессиональной деятельности. Техника предлагает экономию на мысли и рефлексии, но трудно однозначно это предложение принять как причину изменения профессиональных представлений исследователей.

Цифровизация и расширение коммуникации не однозначно ведут к оптимизации взаимопонимания между учеными, что и фиксируется как целый ряд проблем междисциплинарной коммуникации. На проблемы осмысления коммуникации ученых и сложности медиации указывает С.В.Шибаршина [30]. Цифровизация открывает возможности не только и не столько дисциплинарной коммуникации, сколько коммуникации представителей разных научных направлений. В перспективе прагматизма эту проблему междисциплинарной коммуникации анализирует Питер Галисон. Введенное П. Галисоном понятие зон обмена (trading zones) [7] широко дискутируется эпистемологами. Можно признать, что такие дискуссии не менее влияют на представления ученых о своей эпистемической практике, чем расширение зон обменов в междисциплинарной коммуникации. Рассматривая проблемы позитивизма и антипозитивизма как философских программ исследования научных практик, недостижимость единства науки на основании протокольных предложений, П. Галисон указал возможность описания реального взаимодействия между учеными в решении реальных когнитивных задач. Используя принятое в антропологических исследованиях для описания торговых коммуникаций между представителями различных культурных сообществ понятие trading zones - TZ, П. Галисон провел анализ научных коммуникаций сообществ физиков. Как показывает А.М. Дорожкин, TZ как понятие формулировалось первоначально в анализе проблем методологии науки, но работа, «направленная ... на решение проблемы несоизмеримости теорий (Кун, Тулмин. Фейерабенд), в ходе развития вышла за рамки решения данной проблемы» [8, с. 27]. Коммуникация племен

эволюционировала от фрагментов лексических единиц (жаргона) к сложным конструкциям (пиджину). То же производство средств коммуникации в зонах обмена П. Галисон нашел и в коммуникации исследователей и техников. TZ используется О.Е. Столяровой в анализе технонауки [24]. В философском исследовании коммуникаций ученых С.В.Шибаршина анализирует междисциплинарные TZ и типы медиации [30]. А.М. Дорожкин обсуждает предположение, «что зоны обмена могут быть как внутринаучные, так и вненаучные» [8, с. 21]. Трудности коммуникации между учеными состоят в различиях профессиональных представлений. Решение концентрируется вокруг медиации в междисциплинарных TZ. Ученые отличаются профессиональными представлениями о предмете, объекте, методах исследования, что и затрудняет возможности для т.н. «обмена». Медиация же осуществляется как социальная технология. И.Т. Касавин обсуждает проблемы науки и социальные технологии, показывая, что «СТ представляет собой интегральное понятие, объемлющее собой целый класс социальной активности человека... СТ - это формы и способы целенаправленной активности по формированию и управлению социальными процессами, группами и отдельными индивидами» [13, с. 9].

Не психологистски и не редуccionистски рассматривая проблемы коммуникации ученых, В.Н. Порус философски допускает возможность коммуникации между представителями разных когнитивных систем производства знаний. В.Н. Порус анализирует статус метафилософии науки как «моста интерпретаций», как места «встречи между специальными науками о познавательных процессах и философскими концепциями, конкурирующими друг с другом за право интерпретировать те или иные результаты этих наук ... Философия науки также является таким «мостом», на котором встречаются науковедческие дисциплины и философские концепции научно-познавательных процессов» [21, с. 140]. Констатация неоднозначности оценок цифровизации науки необходима, но это не исключает и не заменяет необходимости исследования. Как коммуникации, так и системы профессиональных представлений ученых, можно оценить в перспективе примитивизации и насыщения новыми возможностями. Расширяя коммуникацию с другими учеными, исследователь получает возможности и значительного расширения своих профессиональных представлений. Но расширение посредством техники и экономии на рефлексии и осмыслении в условиях гонки за показателями примитивизирует представления и ограничивает мысль. Нужно признать, что профессиональные представления ученых

изменяются не только в связи с неклассической критикой, но также и в результате изменений цифровых средств коммуникаций. Изменения осуществляются не только закономерно, интерналистски и экстерналистски, но в связи с действиями философов и социологов, осуществляющих медиативные функции в междисциплинарных коммуникациях, отвечая на вызовы цифровизации и расширения коммуникации.

Выводы. Изменения профессиональных представлений ученых осуществляются и оцениваются неоднозначно, что возможно объяснить и неоднозначностью трансформаций научных практик (деятельности). В деятельностном подходе к науке профессиональные представления ученых открыты для исследования в связи с деятельностью – индивидуальной и коллективной (последняя значимо преобладает в современной науке). Трудности в понимании изменений профессиональных представлений ученых состоят в неоднозначности применения различия экстерналистско-интернальности к анализу изменений практик науки. Так, принимая то, что наука всегда строилась в тесной взаимосвязи с политическими институтами и обществом, нельзя признавать изменения науки как расширение открытости обществу. Также, признавая скептицизм и релятивизм неизменным спутником рациональной мысли, трудно описать изменения науки как релятивизацию и отказ от истины. Тогда как в значительно большем внимании нуждается тренд наукометрии и избыточного стимулирования ученых на производство показателей. Истина остается правилом языковой игры в науке, но ценностью становятся научные показатели. Изменения представлений ученых и науки можно рассматривать в интерналистском ключе и связывать эти изменения с критикой классической рациональности и сменой, как предполагается, научной парадигмы. Не менее приемлемым оказывается и экстерналистский взгляд, связывающий изменения профессиональных представлений ученых с «вызовами» социальных трансформаций. Но более значительные изменения связаны с трансформациями научных практик, ориентированных на показатели. Такое изменение нельзя рассматривать в интерналистском ключе.

Также по линии цифровизации науки изменения профессиональных представлений ученых можно связать с медиативными акциями в междисциплинарных зонах обмена. Так профессиональные представления ученых оказываются уже изменяемыми не на основании методологической критики, а на основании коммуникативных медиативных техник философов или социологов науки. Цифровизация усиливает различие между

стремлением к осмыслению и стремлением повысить скорость переработки информации. В эпоху релятивизации и опосредствования самых разных бинарностей, такое различие не снимается и может стать действительно эвристичным для исследования изменения профессиональных представлений ученых.

Библиографический список:

1. Антоновский А.Ю. К проблеме медиатехнизации наблюдений в естественных и гуманитарных науках. // Эпистемология & философия науки. 2011. Т. XXX. № 4. С. 73 - 78.
2. Антоновский А.Ю. От Эго и Альтера к сообщению информации. // Эпистемология & философия науки. 2011. Т. XXV11. № 1 . С. 79-83.
3. Антоновский А.Ю. Конструктивизм радикальный. // Гуманитарный портал. [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7048> (01.09.2019).
4. Антоновский А.Ю. К системно-коммуникативной интерпретации языковых технологий // Наука и социальные технологии / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред. И.Т. Касавин. – М.: ИФ РАН, 2011. С.9-32.
5. Антоновский А.Ю. Общество как теоретический объект. Эмерджентизм социальной теории vs редукционизм естественных наук. // Философия науки. 2014. С. 80-100.
6. Антоновский А.Ю. Социальная философия науки - системно-коммуникативный смысл // История и философия науки в эпоху перемен: сборник научных статей / Научн. ред. и сост. И.Т. Касавина, Т.Д. Соколовой, П.Д. Тищенко, Е.Г. Гребенщиковой, И.З. Шишкова: В 6 томах. Т. 6. Москва: Русское общество истории и философии наук. 2018. С.134-137.
7. Галисон П. Зона обмена: координация убеждений и действий // Вопросы истории естествознания и техники. 2004. № 1. URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/JOURNAL/VIET/GALISON.HTM>
8. Дорожкин А.М. Проблемы построения и типологии зон обмена // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 54. № 4. С. 21 - 27.
9. Касавин И.Т. Релятивизм: абстрактная теория или методологическая практика // Эпистемология & философия науки. 2004. N 1. С. 67 – 69.
10. Касавин И.Т. Мир науки и жизненный мир человека // Эпистемология & философия науки. 2005. N 3. С. 5 - 11.
11. Касавин И.Т. Проблема как форма знания. // Эпистемология & философия науки. 2009. Т. XXII. № 4. С. 5 - 13.
12. Касавин И.Т. Смысл как проблема эпистемологии и науки. // Эпистемология & философия науки. 2007. № 3. С. 5 - 15.
13. Касавин И.Т. Социальные технологии и научное знание. // Эпистемология & философия науки. 2010. Т. XXV1. № 4. С. 5 - 15.
14. Костригин А.А. Цифровая история психологии: характеристики, методы и направления // Социальные и цифровые исследования науки: коллективная монография / Научн. ред. и сост. А.А. Аргамаковой, Е.В.

Масланова, В.В. Слюсарева, Т.М. Хусяинова. – М.: Русское общество истории и философии наук. 2019. С. 125 - 135.

15. Микешина Л.А. Релятивизм как эпистемологическая проблема. // Эпистемология & философия науки. 2004. № 1. С. 53 – 63.

16. Микешина Л.А. Эмпирический субъект и категория жизни. // Эпистемология & философия науки. 2009. Т. XIX. № 1. С. 5 - 15.

17. Микешина Л.А. Эпистемология ценностей. М: РОССПЭН. 2007. 439 с.

18. Микешина Л.А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии науки. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2010. 575 с.

19. Моркина Ю.С. К понятию научного смысла. // Эпистемология & философия науки. 2009. Т XX11. № 4. С. 71 - 73.

20. Порус В.Н. Многомерность рациональности. // Эпистемология & философия науки. 2010. Т. XX111. № 1. С. 5 - 16.

21. Порус В.Н. Философский статус «метафилософии науки» // Epistemology & Philosophy of Science. 2019, Т. 56. № 2. С. 134–150.

22. Рокмор Т. Натурализм как антикантианство. // Эпистемология & философия науки. 2009. Т XX11. № 4. С. 14 - 29.

23. Социальные и цифровые исследования науки: коллективная монография / Научн. ред. и сост. А.А. Аргаматовой, Е.В. Масланова, В.В. Слюсарева, Т.М. Хусяинова. – М.: Русское общество истории и философии наук, 2019. 282 с.

24. Столярова О.Е. «Сколково»: архитектурные зоны обмена // Социология науки и технологий. 2013. № 4. С. 132–143.

25. Столярова О.Е. Исторический контекст науки: материальная культура и онтологии. // Эпистемология & философия науки. 2011. Т. XXX. №4. С.32-50.

26. Столярова О.Е. Третья волна исследований науки как философское обоснование STS // Логос. 2018. № 5 (126). С. 31-52.

27. Столярова О.Е. Стоит ли науку рассматривать вне истории? // Эпистемология & философия науки. 2017. № 1. С. 47-51.

28. Столярова О.Е. Научный активизм: идея перформативности. // Эпистемология & философия науки. 2018. Т. 55. № 2. С. 42 - 48.

29. Шибаршина С.В. Новые развивающиеся среды научной коммуникации в интернет-пространстве // Философия науки и техники в России: вызовы информационных технологий: сб. науч. статей. Вологда: ВоГУ, 2017. С. 371–373.

30. Шибаршина С.В. Междисциплинарные зоны обмена и типы медиации // История и философия науки в эпоху перемен: сборник научных статей / Научн. ред. и сост. И.Т. Касавина, Т.Д. Соколовой, П.Д. Тищенко, Е.Г. Гребенщиковой, И.З. Шишкова: В 6 томах. Т. 6. М.: Русское общество истории и философии наук. 2018. С. 82-84.

31. Шибаршина С.В. Научные коммуникации и коллаборации в Сети как возможные зоны обмена. // Социология науки и технологий. 2019. Т.10. № 2. С. 75-92.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ КЛЮЧЕВЫХ МЕХАНИЗМОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

SOCIAL REPRESENTATIONS AS ONE OF THE KEY MECHANISMS OF HUMAN COGNITIVE ACTIVITY

Голоснов Олег Анатольевич

Golosnov Oleg

кандидат социологических наук, доцент

e-mail: golosnoff@gmail.com

*Россия, Ростов-на-Дону, Донской государственный
технический университет*

Аннотация. В работе рассмотрен ряд проблемных аспектов развития современной когнитивной науки, изучающей вопросы приобретения, организации и использования знания. Показана перспективность междисциплинарного подхода, предполагающего использование ряда психологических и социологических концепций, общим моментом которых выступает идея о преодолении концепции знания как индивидуальной ментальной репрезентации, не учитывающей социальной ситуации познания – интерсубъективности мира, его разделяемости с другими. Одной из таких выступает концепция социальных представлений.

Ключевые слова: когнитивная активность, ментальные репрезентации, интерсубъективность, конструкционизм, социальные представления.

Abstract. The paper considers a number of problematic aspects of the development of modern cognitive science, which studies the acquisition, organization and use of knowledge. The prospects of an interdisciplinary approach involving the use of a number of psychological and sociological concepts are shown, the common point of which is the idea of overcoming the concept of knowledge as an individual mental representation that does not take into account the social situation of cognition – the intersubjectivity of the world, its separability with others. One of these is the concept of social representations.

Keywords: cognitive activity, mental representations, intersubjectivity, constructionism, social representations.

С позиций сегодняшнего уровня развития когнитивной науки в целом представляется трудновообразимым, чтобы в каком-либо из научных течений отвергалось бы существование феномена сознания, подобно тому, как некогда Дж. Уотсон полагал необходимым для психологии раз и навсегда отказаться от понятия «сознание» как принципиально непознаваемого и ненаучного. В частности, с момента возникновения когнитивной психологии на рубеже 50-60-х гг. XX века она подвергалась критике из бихевиористского лагеря: сторонники бихевиоризма, отстаивая

стимульно-реактивную модель объяснения, утверждали, что когнитивистские идеи – это не что иное, как своеобразная «реинкарнация» ментализма, уводящего в тупиковые заблуждения психологическую науку, которая, по их мнению, не обладает достаточными возможностями в исследовании внутреннего психического мира человека. Действительно, особое место в построениях когнитивистов получила идея ментального репрезентирования. То есть, в результате проведения определённой работы с поступающей сенсорной информацией «в голове» индивида репрезентируется определённый образ внешнего мира. Другими словами, некая ментальная информация и составляет основу человеческого сознания, опосредуя поведение. При этом, отмечается, что, несмотря на невозможность в буквальном смысле заглянуть в сознание другого как в «чёрный ящик», каждый человек убеждён, что существуют определённые ментальные процессы, которые связывают наше сознание и социальные явления, в чём убеждает анализ хотя бы тех же стереотипов, предрассудков [2].

Исследования когнитивных процессов направлены на раскрытие механизмов получения человеком некоей информации, её обработки, сохранения и, соответственно, влияния на поведение; эти исследования охватывают огромный диапазон процессов – от ощущения до восприятия, распознавания образов, внимания, обучения, памяти, формирования понятий, мышления, воображения, запоминания, языка, эмоций и процессов развития и т.п. [9]. На сегодняшний день когнитивная наука представляет собой целый конгломерат научных дисциплин, изучающих познание, перцептивные процессы, и не только. Сюда следует отнести, прежде всего, когнитивную психологию, физиологию, лингвистику, философию, компьютерные науки, занимающиеся проблемой искусственного интеллекта, и др. (см. рис.1). Например, актуальнейшим полем научного поиска и одновременно широкой дискуссии выступает ведущиеся психофизиологами исследования физиологического субстрата сознания vs философский анализ, так называемых, «квалиа», то есть физикалистски нередуцируемых особенностей индивидуального опыта, и т.п.

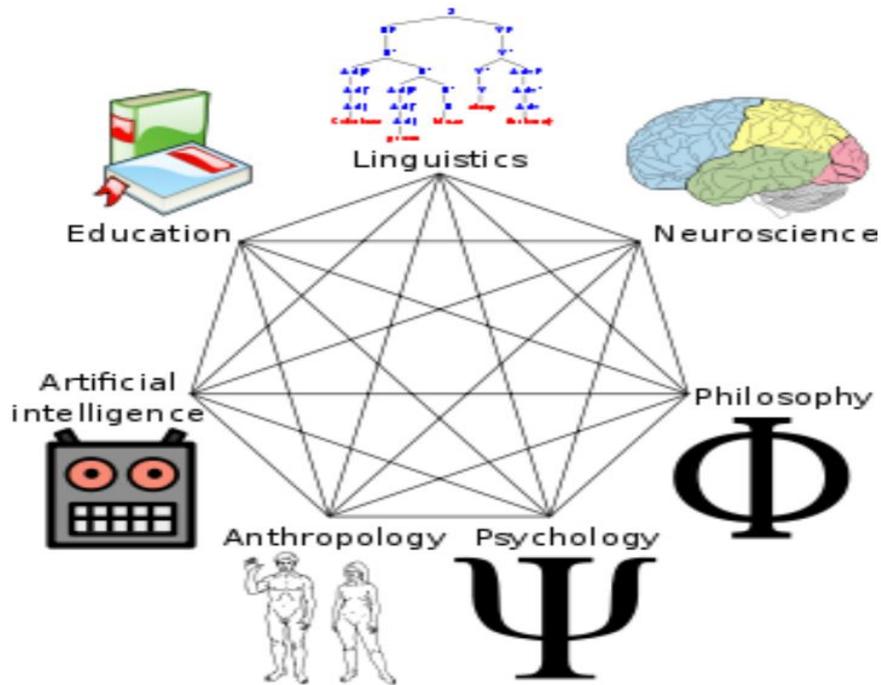


Рисунок 1. Структура современной когнитивной науки [4].

Безусловно, у истоков современной когнитивистики стояла когнитивная психология, в указанный период осуществившая, по сути, своеобразную «реабилитацию» внутренних психических процессов и самого понятия «сознание», нивелируемых господствовавшей ранее в западной психологии бихевиористской парадигмой. В немалой степени ей поспособствовало появление и распространение электронно-вычислительной техники, благодаря чему индивидуальные процессы восприятия, дешифровки, хранения и воспроизведения информации анализировались, по сути, как аналог компьютерных моделей обработки входящих данных («метафора информационных процессов»), что неизбежно привело к построению аналогий между компьютером и мозгом.

Вместе с тем, необходимо отметить, что довольно скоро первоначальный энтузиазм «когнитивной революции» стал угасать по мере понимания принципиальной ограниченности трактовки сознания посредством подобной компьютерной метафоры [1]. Представителями, так называемой, «второй когнитивной революции» (Р. Харре, К. Джерджен и др.) традиционный когнитивизм стал подвергаться серьезнейшей критике за сведение перцептивно-когнитивных процессов к индивидуальным ментальным репрезентациям. Указанными авторами выдвигалась идея о том, что приписывание значений различным объектам является не столько ментальным «творением» отдельного индивида, сколько продуктом разделяемой им с другими «теории» окружающей действительности. В

частности, основатель *социального конструкционизма* К. Джерджен подчёркивал: «Понимание мира есть результат активной совместной деятельности людей, вступающих во взаимные отношения» [3].

И здесь необходимо особо отметить ярко выраженную междисциплинарность социального конструкционизма, как направления, акцентирующего внимание на взаимосвязанном, двуедином характере процессов восприятия, познания действительности и её конструирования. В частности, вполне очевидна близость психологического и социологического подходов. Так, близкие по духу идеи выдвигал А. Шюц, утверждавший, что «наша обыденная действительность складывается просто-напросто из различных мыслительных схем и типов, которые делают возможными идентификацию и узнавание окружающего нас мира» [6, с. 80]. В рамках развиваемой его последователями – П. Бергером и Т. Лукманом – феноменологической социологии знания социально-когнитивные взгляды формулируются ещё более выражено: идея социокультурной определённости знания, его разделяемости с другими участниками социального взаимодействия. В результате социальная реальность представляется как интерсубъективная, то есть она конструируется и поддерживается во взаимодействии людей, в ходе которого ими разделяется определённая совокупность конвенциональных значений, становящихся по мере их усвоения самоочевидными, интуитивно достоверными, непротиворечивыми. Развитием социально-когнитивного подхода является разработка А. Сикурелом когнитивной социологии. Сикурел также убеждён в необходимости изучения схем интерпретации и приписывания значений объектам действительности. По его мнению, члены общества «...должны усвоить знание того, как приписывать значение их окружению, так чтобы внешние правила могли быть артикулированы на отдельные случаи» [15].

Вышеприведённые примеры наглядно демонстрируют глубокое родство указанных психологических и социологических подходов, обобщённо относимых к широкому течению социального конструкционизма, основывающееся на том, что они постулируют идею о необходимости отказа от трактовки знания как индивидуальной ментальной репрезентации неких независимых внешних объектов. В частности, С.Московичи является автором *концепции социальных представлений* как одной из наиболее продуктивных в рассматриваемом отношении. По мнению Московичи, социальные представления – это определённые когнитивные системы, которые становятся общезначимыми для многих индивидов, благодаря чему с их помощью конструируется реальность их социальных групп, которая в свою очередь детерминирует социальное

поведение [14]. Информация, поступающая в перцептивную и когнитивную системы индивида, как бы «просеивается» через «сито» определённых социальных представлений, которые формируются в повседневных социальных интеракциях и функционируют в виде разнообразных понятийно-образных конструкций. В результате они становятся распространёнными, общепринятыми, и с их помощью происходит создание реальности здравого смысла, обыденного знания. Независимо от того, насколько адекватны социальные представления внешнему миру, они, по образному высказыванию С. Московичи, «царствуют в массовом сознании, формируют нашу жизнь и поступки» [17].

Подобный подход можно продемонстрировать на одном из приведённых указанным автором примеров функционирования социальных представлений. Для этого позволим себе привести здесь пространную цитату. Так, Московичи задаётся вопросом: «Что происходит с каждым из нас, когда мы социализируемся? Происходит то, что мы постепенно... становимся способны согласовывать свою деятельность с деятельностью прочих членов нашей культурной группы и участвовать в передаче этих культурных значений ... Таким образом, значения событий не создаются индивидом, но культурно совместно используются как социальные представления... В большинстве обществ в мире существует социальное представление о понятии «работа». В многих национальных культурах работа рассматривается как нечто такое, за что платят или должны платить... Рабочие обязанности человека в Японии могут заключаться в том, чтобы пойти выпить после работы и принимать участие в других развлекательных мероприятиях с коллегами по работе, в то время, как в других культурах это мыслится, как нечто отдельное от работы» [16].

В последние годы социальный конструкционизм в целом приобрёл очень большую популярность и распространение. Как уже было указано, он разросся в широкое, междисциплинарное научное течение, где общим моментом для различных концепций (социологических, психологических и др.) выступает «посягательство» на фундаментальный постулат классического когнитивизма, с которым он отстаивал своё право на существование и «реабилитацию» внутренних психических процессов в полемике с бихевиоризмом, – идею знания как индивидуальной ментальной репрезентации.

Вместе с тем, есть все основания полагать, что и в современной когнитивистике подобные индивидуалистские позиции (в том или ином виде) по-прежнему сильны. Так, М.В.Фаликман отмечает, что в когнитивной науке акцент сейчас заметно сдвигается от моделей

переработки информации к изучению физиологического субстрата познавательных процессов. Но, по её мнению, «...даже обнаружив структуры, активация которых совпадает с обновлением субъективного опыта..., имеет ли исследователь право утверждать, что установил причину возникновения того или иного субъективного переживания?» [12]. Имеет место также множество подобных исследований в рамках когнитивной нейронауки и относительно поисков физиологических коррелятов социального взаимодействия и коммуникации, например, путём регистрации активности мозга одного человека в ходе взаимодействия с другим или с другими – в процессе совместного решения мыслительных задач [13]. Социальный конструкционизм же, как течение, объединяющее различные, но эпистемологически близкие научные концепции, в целом исходит из известного принципа: «Не спрашивай, что внутри твоей головы, а спрашивай, внутри чего твоя голова» (Дж. Гибсон и др.). В то же время, это и выступает объектом критики. Показательно, например, что даже такой известный исследователь, как П. Тагард, ратующий за междисциплинарность исследований в этой области, тем не менее, довольно непреклонен, говоря о том, что «...социальные конструктивисты, отвергающие понятие ментальной репрезентации, – маргиналы в когнитивной науке» [10].

Принимая во внимание всё вышесказанное, хотелось бы отметить, что в современном мире, где, в частности, новейшие информационные технологии призваны в том числе помогать отдельно взятому индивиду ориентироваться в потоках данных и выстраивать чёткую, непротиворечивую картину мира, тем не менее, повсеместно распространена ситуация, когда в сознании людей присутствуют радикально противоречивые когниции, вплоть до полной неразличимости действительности и абсурда. Следовательно, идея о двуедином характере познания реальности и её конструирования в русле междисциплинарного конструкционистского научного подхода позволяет по-новому взглянуть на целый ряд феноменов, таких как социальная напряжённость, нетерпимость к любой инаковости, гендерная специфика, распространение различных форм асоциального и антисоциального поведения, геополитические процессы и многое другое. Перспективность конструкционистской парадигмы о познании как интересубъективном разделении конвенционально принимаемых значений можно продемонстрировать на примере нескольких явлений и процессов, характеризующих современное российское общество.

Так, вполне определённо можно говорить о том, что за последние годы существенные изменения претерпели мнения относительно оценок настоящего и переосмысления прошлого страны. Одним из нагляднейших

примеров этого выступает так называемая «ресталинизация» как, в том числе, рост положительной оценки личности И.В. Сталина и его роли. Например, ещё в 2019 году Левада-центр провёл соцопрос по репрезентативной всероссийской выборке городского и сельского населения объемом 1638 человек в 137 населенных пунктах, 50 субъектах РФ. Были получены поразительные результаты: суммарные оценки положительного отношения россиян («восхищение», «уважение» и «симпатия») к Сталину достигли максимального показателя за все годы исследований – их в той или иной форме продемонстрировал каждый второй респондент (см. рис. 2) [8].

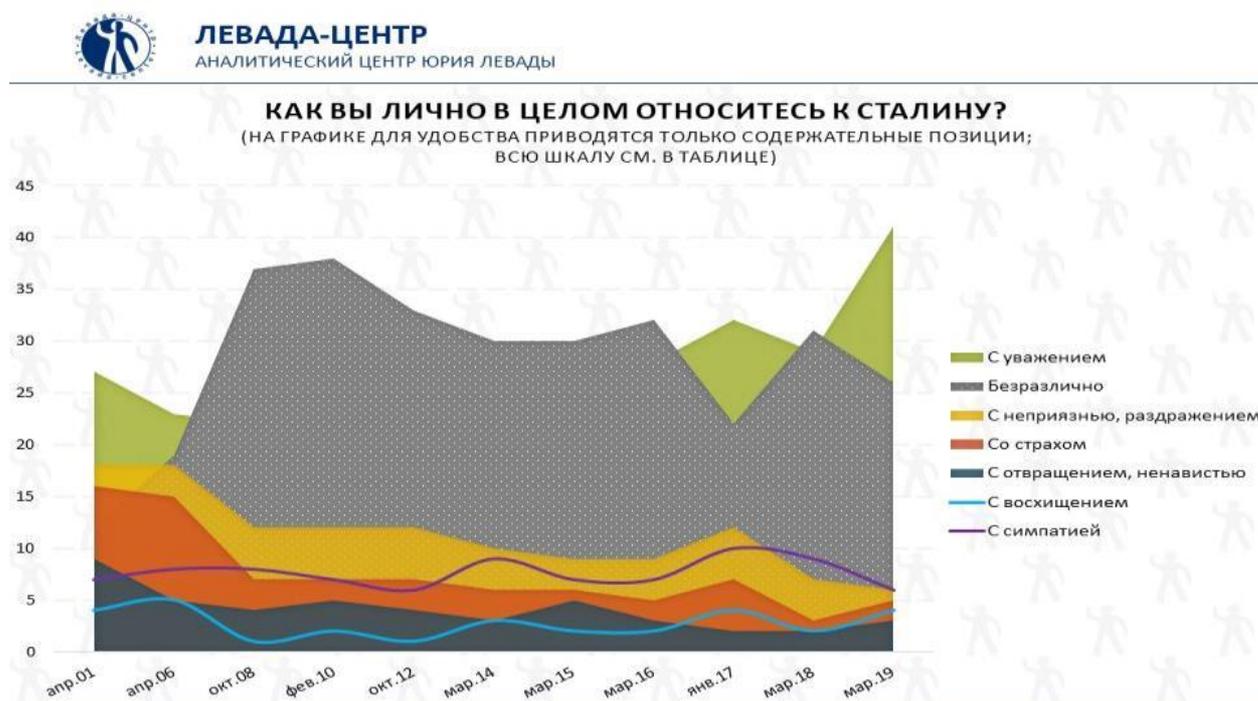


Рисунок 2. Тип отношения к И.В. Сталину

Показательно, что это нельзя объяснить появлением новой информации, ранее не известной и позволяющей полностью переосмыслить его деятельность. Причём рост положительных оценок наблюдается среди самых разных социальных групп, в том числе занимающих полярные позиции в стратификационной структуре общества.

На наш взгляд, зафиксированные изменения вполне объяснимы формированием и циркуляцией в обществе определённых социальных представлений об этом. В частности, начало 90-х было периодом значительной тематизации в обществе преступлений сталинского периода, в том числе для придания большей легитимности произошедшим изменениям. Возникшие в результате и получившие большое распространение

соответствующие социальные представления как «категориальная сетка» сделали подобные негативные оценки частью конвенционально разделяемой реальности даже для многих из тех, кто сильно пострадал от «шоковой терапии» гайдаро-чубайсовских реформ. Напротив, начиная с 2010-х гг., ситуация существенно меняется за счёт героизации отдельных моментов советского прошлого, разрастания патриотической (прежде всего, военно-патриотической) тематики и т.п. Поэтому нет ничего удивительного в столь заметном росте положительных оценок деятельности Сталина, в том числе среди тех, кто вполне осведомлён о масштабах имевших место репрессий: в пределах новых конвенциональных рамок эти события категоризируются как результат необходимости принятия жёстких мер по наведению порядка для обеспечения индустриализации, достижения СССР статуса мировой державы (в лучшем случае они трактуются как некоторые неизбежные «перегибы»). Поле одного из ведущих в этом плане социальных представлений фиксируется известной когницией: «Принял страну с сохой, оставил с атомной бомбой».

Ещё одним примером выступает влияние социальных представлений на гендерные стереотипы, – например, так же относительно недавно выявленный социологами феномен, а именно трансформация гендерных идеалов с 90-х по 2010-е. В частности, Н.А. Нечаева на основе репрезентативных исследований разных лет (г. Санкт-Петербург) указывает, что в 2014 г. более половины юношей и девушек (55%) предпочитали традиционно-патриархальный идеал женщины (верность, скромность, приверженность семейным ценностям). Но ещё в начале 2000-х ситуация была обратной – предпочтение эгалитарного идеала женщины, стремящейся к творческой самореализации, карьерному росту и социальной успешности [7]. За прошедший период не принимались законы, ограничивающих гражданские права женщин (несмотря на ряд одиозных проектов от некоторых парламентариев), равно как и их гендерные позиции в целом существенно не «проседали» (то есть, женщина-руководитель, бизнес-леди и т.п. не перестали быть привычным явлением общественной жизни). Так что и в этом случае какие-либо объективные факторы, которые бы отражали серьёзные социоструктурные преобразования, указать довольно сложно, тогда как социальные представления, например, относительно исконных духовных ценностей русского народа – семья, дети, традиционное распределение гендерных ролей (где женщина должна быть в первую очередь хранительницей домашнего очага и т.п.) – активно транслируются через различные социальные институты, широко представлены в медийном пространстве и др.

Ещё одним, несколько анекдотичным, примером влияния социальных представлений может послужить просуществовавший крайне недолго (всего несколько месяцев) феномен так называемой «трампомании», начавшейся накануне и в особенности после несколько сенсационной победы Д. Трампа на выборах президента США. Возникла крайне оптимистичная и широко распространённая убеждённость в его пророссийской ориентации. В частности, отмечалось, что в г. Златоусте местные ремесленники выпустили ограниченную серию серебряных и золотых памятных монет с гравировкой «В Трампа мы верим» – аллюзия на фразу на долларовых банкнотах «В Бога мы верим» [5]. Кроме того, русские начали активно скупать американскую недвижимость после того, как узнали о победе республиканца. В ноябре 2016 года количество запросов у риелторов выросло на 35%, сообщила консалтинговая компания Knight Frank [11]. Всё закончилось в феврале 2017 года, после того, как Д. Трамп не только не отменил действующие антироссийские санкции, но и ужесточил риторику. Очевидно, что даже поверхностного анализа, в частности, идеологии республиканской партии США, её внешнеполитической доктрины, особенно начиная с периода «холодной войны», и т.п. было бы достаточно для того, чтобы подобный феномен не появился, но, как отмечал С. Московичи, социальные представления, будучи совокупностью образов, понятий и убеждений, конструирующих конвенционально принимаемые значения, вовсе не обязательно соответствуют реальному положению дел.

Таким образом, несмотря на то, что индивид – вовсе не пассивный реципиент внешних интерпретативных схем, существование некоего «стерильного» индивида с девственно чистыми перцептивно-когнитивными механизмами (С. Московичи) допустимо разве что в искусственно создаваемых лабораторных условиях, но никак не в жизни. В процессе социальных интеракций происходит разделение циркулирующих в обществе (общности) социальных представлений, существующих в виде понятийно-образных конструкций и выполняющих функцию «категориальной сетки» восприятия и познания.

Библиографический список:

1. *Аллахвердов В.М.* За границей осознаваемого. Радикальный когнитивизм о некоторых пределах нашей способности обработки информации // Вестник ЯрГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – №2(28). – С. 73-75.
2. *Водак Р.* Взаимосвязь «дискурс – общество»: когнитивный подход к критическому дискурс-анализу // Современная политическая лингвистика /

под ред. Будаева Э.В., Чудинова А.П. – Екатеринбург: УрГПУ, 2006. – С. 123-136.

3. *Джерджен К.Дж.* Движение социального конструкционизма в современной психологии // Социальная психология: саморефлексия маргинальности. Хрестоматия. – М., 1995а. – С. 55.

4. Когнитивная наука: прошлое, настоящее, будущее // URL: <https://psypress.ru/articles/25471.shtml> (дата обращения: 14.02.2022).

5. *Лашер А.* «Вашингтон будет наш» // URL: <https://inosmi.ru/20170122/238574096.html> (дата обращения: 14.02.2022).

6. *Монсон П.* Современная западная социология. – СПб., 1992.

7. *Нечаева Н.А.* Гендерные идеалы молодёжи (1999-2014 гг.) // Петербургская социология сегодня: Сборник научных трудов Социологического института РАН. – 2016. – Вып. 8. – С.2-5.

8. *Пипия К.* Динамика отношения к Сталину // URL: <https://www.levada.ru/2019/04/16/dinamika-otnosheniya-k-stalinu/> (дата обращения: 16.01.2021).

9. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология. – М., 1996.

10. *Тагард П.* Междисциплинарность: торговые зоны в когнитивной науке // Логос. – 2014. – №1 [97]. – С.49.

11. Трампомания в России. Кремль не возражает // URL: <https://newsland.com/user/4297832678/content/trampomaniia-v-rossii-kreml-ne-vozrazhaet/5620927> (дата обращения: 14.02.2022).

12. *Фаликман М.В.* Когнитивная парадигма: есть ли в ней место психологии? // Психологические исследования. –2015. – Т. 8, № 42. – С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.02.2022).

13. *Шпуров И.Ю., Власова Р.М., Румишская А.Д., Розовская Р.И., Мершина Е.А., Синицын В.Е., Печенкова Е.В.* МРТ-исследование мозговых коррелятов совместного решения задач. В кн.: Е.В. Печенкова, М.В. Фаликман (Ред.), Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Материалы конференции. – М., 2013. – С. 331–336.

14. *Якимова Е.В.* Теория социальных представлений в социальной психологии. Дискуссии 80-90-х годов. – М., 1996. – С.5.

15. *Cicourel A.* Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction. L.: Pinguin Education, 1973. P.51.

16. *Smith, Peter B., Michael H. Bond* (eds.) Social Psychology. Across Cultures. Analysis and Perspectives. N. Y., ets., HaruesterWheatsheaf, 1983, pp 84 85.

17. Social cognition: perspectives on everyday understanding. – L., 1981. P. 186.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КАК О ЗАЛОГЕ УСПЕШНОГО
ВЫПОЛНЕНИЯ ТИПОВЫХ И НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ**

**THE VIEW OF THE PROFESSIONALISM OF SERVICE SERVICE
SERVANTS AS A GUARANTEE OF THE SUCCESSFUL PERFORMANCE
OF TYPICAL AND NON-STANDARD TASKS**

Косолапова Лариса Александровна

Larisa Kosolapova

доктор педагогических наук, профессор

e-mail: fightnew@mail.ru

Морозов Александр Валентинович

Alexander Morozov

старший преподаватель

e-mail: morozoff43@mail.ru

Новиков Иван Николаевич

Ivan Novikov

адъюнкт

e-mail: fightnew@mail.ru

*Россия, Пермь, ФГКВООУ ВО Пермский военный институт войск
национальной гвардии Российской Федерации*

Аннотация. В статье рассматривается представление о профессионализме военнослужащих, как о залого успешного выполнения поставленных служебно-боевых задач. Проанализированы неоднозначные подходы к определению понятия «профессионализм». Выделяется значимость для профессионализма военнослужащего соответствующих военно-профессиональных знаний, умений, навыков и позиций, профессионально значимых качеств, готовности и способности решать служебно-боевые задачи. Подчеркивается актуальность совершенствования профессионализма личного состава Росгвардии. Только военнослужащий, обладающий профессионализмом способен выполнить служебно-боевые задачи в любых условиях обстановки, в том числе и экстремальных.

Ключевые слова: военнослужащий, Росгвардия, профессионализм, профессионально значимые качества, служебно-боевые задачи.

Abstract. The article discusses the idea of the professionalism of military personnel as a guarantee of the successful fulfillment of the assigned service and combat tasks. Ambiguous approaches to the definition of the concept of "professionalism" are presented. The significance for the professionalism of a serviceman of the relevant military professional knowledge, skills, abilities and positions, professionally significant qualities, readiness and ability to solve

service and combat tasks is highlighted. The relevance of improving the professionalism of the personnel of the National Guard is emphasized. Only a serviceman with professionalism is able to perform service and combat missions in any conditions of the situation, including extreme ones.

Key words: serviceman, National Guard, professionalism, professionally significant qualities, service and combat tasks.

Складывающиеся в современном мире экономическая и социально-политическая обстановка преподносят нам все новые и новые вызовы и проблемы. Развернуто настоящее противостояние между государствами за природные ресурсы и рынки сбыта. В 2022 году насчитывается более 30 государств, территории которых охвачены войнами или вооруженными столкновениями, той или иной степени интенсивности, в том числе и государства, имеющие общую границу с Российской Федерацией. Ярчайшим примером тому является Украина, где на сегодняшний день проводится специальная военная операция по ее демилитаризации и денацификации, вновь разгоревшийся в сентябре 2020 года конфликт между Арменией и Азербайджаном, беспорядки в Казахстане в январе 2022 года. Не дремлет и международный терроризм, о чем свидетельствует волна террористических актов, прокатившихся по Европе. В сложившейся обстановке, для обеспечения национальной безопасности государства, силовые структуры нашей страны должны своевременно и разумно отвечать на всевозможные возникающие внешние и внутренние угрозы. Когда эти угрозы активно изменяются, то ответить на них на высоком уровне способен лишь мастер своего дела – профессионал.

Для войск национальной гвардии вопросы развития и совершенствования профессионализма личного состава всегда были и остаются актуальными. Требования к профессиональной подготовке личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации заложены в федеральных законах и подзаконных актах [6, 7].

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о неоднозначности подходов исследователей к определению понятия «профессионализм». Большинство авторов характеризуя данное понятие, соотносят личностные качества субъекта и результативность его профессиональной деятельности, протекающую не только в типовых, но и нестандартных условиях. Так, А.К. Маркова вкладывает в понятие «профессионализм» определенные нормативные требования профессии к личности индивида, то есть к совокупности его личностных характеристик, которые являются необходимыми для результативной профессиональной деятельности [2]. По мнению Е.А. Климова, «профессионализм»

определяется средовыми параметрами, в рамках которых специалист может реализовать имеющиеся у него профессиональные способности [1]. В.П. Симонов рассматривает определение понятия «профессионализм» как качественное исполнение обязанностей, глубокое и осознанное овладение профессией [10]. С точки зрения В.К. Белолипецкого и В.Г. Игнатова, «профессионализм» является совокупностью профессиональных качеств, способствующих достижению наиболее эффективных результатов деятельности и в дальнейшем развитию своего уровня мастерства [8]. Р.М. Агаев и О.Л. Поминова, применительно к личному составу Росгвардии считают, что «профессионализм» представляет собой «эффективное осуществление профессиональной деятельности, которое основывается на сформированности у субъекта профессиональных качеств, регламентируемых специализированными документами (в частности, закон, приказ, или иными)» [9, с. 358], что создает своеобразие проявления профессионализма у военнослужащих.

Проведя анализ представленных понятий, мы приходим к пониманию «профессионализма военнослужащего», как совокупности свойств личности военнослужащего, отражающих наличие профессионально-значимых качеств в контексте служебно-профессиональной деятельности, способствующих эффективному выполнению поставленных служебно-боевых задач в различных условиях обстановки. Чтобы обрести профессионализм, военнослужащему требуются соответствующие военно-профессиональные знания, умения, навыки; ценности и позиция, профессионально значимые качества; готовность и способность решать служебно-боевые задачи [5] в типовых и нестандартных условиях.

Профессионализм военнослужащих в процессе организации профессиональной подготовки выражается единством следующих компонентов:

- 1) эмоционально-мотивационный (развитие мотивов, интересов, собственной позиции подразумевающих формирование профессионализма);
- 2) когнитивный (накопление сформированного с учетом получаемых знаний и навыков осознанного (отрефлексированного) положительного опыта военно-профессиональной деятельности по боевому слаживанию воинских подразделений);
- 3) действенно-практический (высокоэффективное выполнение служебно-боевых задач по предназначению в любых условиях обстановки, боевое слаживание воинских подразделений, приобретение прочных привычек поступать в соответствии с требованиями профессиональной деятельности);

4) акмеологический (стимулирование сил саморазвития, опыта самоорганизации и самосовершенствования военнослужащих в процессе служебно-боевой деятельности) [3].

Следует отметить, что профессионализм военнослужащего позволяет ему достичь успеха и осознать личные способности, способствует раскрытию творческого потенциала в пользу военно-профессиональной деятельности, избавляет от неуверенности, гарантирует уважительное отношение со стороны товарищей по службе, мотивирует на качественное выполнение стоящих служебно-боевых задач.

Относительный консерватизм профессионального развития обеспечивает стабильность в профессиональном поведении военнослужащих, устойчивость служебно-трудовых деятельных практик. Последнее, с одной стороны, обеспечивает постоянство в системе военно-профессиональной деятельности, с другой – не обеспечивает формирования инновационных форм профессионального труда, не создает условия сплоченности в воинских коллективах между военнослужащими, находящимися на различных должностях, имеющих разные профессиональные квалификации и возрастные характеристики [4].

Сегодня профессионализм военнослужащих не может рассматриваться как статичная система. Важным является не только постоянная диагностика его состояния, но и определение путей модернизации его структурных компонентов. Для профессионального развития военнослужащих важно создавать внешние социальные условия саморазвития служебно-трудовых отношений военной организации, обновлять социально-образовательные проекты целевого развития профессионализма. Современная профессиональная культура военнослужащих должна включать в себя инновационную составляющую, быть способной к адаптации относительно изменяющейся социальной среды военной организации.

Таким образом, профессионализм военнослужащего подразумевает под собой интегративную личностную характеристику человека, овладевшего на высоком уровне обобщенными приемами военно-профессиональной деятельности, самостоятельно развивающего свою личность. Только военнослужащий, обладающий профессионализмом способен выполнить служебно-боевые задачи в любых условиях обстановки, в том числе и экстремальных.

Библиографический список:

1. *Климов Е.А.* Путь в профессионализм / Е.А. Климов // Акмеология. 2002. – № 3(4). – С. 48-54.
2. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.

3. *Митрахович В.А.* Педагогическая концепция формирования профессионализма военнослужащих контрактной службы в условиях воинского социума: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / В.А. Митрахович. – Волгоград, 2012. – 48 с.
4. *Немоляев В.В.* Пути оптимизации профессионального развития офицеров национальной гвардии России // Профессионализм военнослужащего: стратегия и перспективы развития в современной России: Сборник научных статей / Под общей редакцией Т.М. Баландиной. – Саратов: Издательский центр "Наука", 2016. – 124 с.
5. *Новиков И.Н.* Профессионально-личностные качества военнослужащих и их влияние на готовность к выполнению служебно-боевых задач / И.Н. Новиков // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 4(38). – С. 90-98.
6. О войсках национальной гвардии Российской Федерации: федеральный закон Российской Федерации от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ. – URL: <https://base.garant.ru/71433920/> (дата обращения: 27.03.2022).
7. Об учреждении нагрудного знака войск национальной гвардии Российской Федерации «квалификационное звание», утверждении Положения о нагрудном знаке войск национальной гвардии Российской Федерации «квалификационное звание» и его описания, Порядка присвоения, подтверждения квалификационного звания, снижения в квалификационном звании, лишения квалификационного звания и ведения учёта лиц, проходящих службу в войсках национальной гвардии Российской Федерации и имеющих специальные звания полиции и квалификационные звания. Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 21 января 2019 г. № 9. – URL: <https://clck.ru/eyGhg> (дата обращения: 27.03.2022).
8. *Пашкин С.Б., Мозеров С.А., Мозерова Е.С.* Психолого-педагогические аспекты изучения индивидуальных особенностей военнослужащих. Военный инженер. 2018. № 3. – С. 50-63.
9. *Поминова О.Л.* Формирование профессиональных качеств у военнослужащих войск Росгвардии / О.Л. Поминова, Р.М. Агаев // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3(88). – С. 357-359.
10. *Симонов В.П.* Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: учебное пособие / В.П. Симонов. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 192 с.



РАЗДЕЛ II

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ВОСПИТАННИКОВ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ

PROFESSIONAL IDEAS AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION
OF THE PUPILS OF THE CHILDREN'S AID CENTER

Жолудева Светлана Васильевна

Zholudeva Svetlana Vasilyevna

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: svzholudeva@sfedu.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Мельникова Наталья Васильевна

Melnikova Natalia Vasilyevna

Педагог-психолог ГКУСО РО «Елkinsкого центра помощи детям»

e-mail: melnikova-5811@rambler.ru

Россия, Ростовская область, х.Елкино, ГКУСО РО

«Елkinsкий центр помощи детям»

Аннотация. В статье представлены результаты исследования профессиональных представлений об объекте деятельности и о работе (по методике Е.И. Рогова) и профессиональном самоопределении (по методике «Активизирующей профориентационной методикой Н.С. Пряжникова»). Основные выводы: как воспитанники из центра помощи детям, так и дети, из общеобразовательных организаций проявляют интерес к выбору профессии, но существуют особенности в получении профориентационных знаниях и ориентации на выбираемые профессии.

Ключевые слова: профессия, профориентация, профессиональное самоопределение, дети, центра помощи, воспитанники центра помощи детям, объект деятельности, представления о работе, фактор силы, фактор активности, фактор оценки, фактор четкости, профессиональный выбор.

Abstract. The article presents the results of a study of professional ideas about the object of activity and about work (according to the method of E.I. Rogov) and

professional self-determination (according to the method of "Activating career guidance method of N.S. Pryazhnikov"). The main conclusions are that both pupils from the children's aid center and children from general education organizations show interest in choosing a profession, but there are peculiarities in obtaining career guidance knowledge and orientation to the chosen professions.

Keywords: profession, career guidance, professional self-determination, children, help centers, pupils of the children's help center, object of activity, ideas about work, strength factor, activity factor, evaluation factor, clarity factor, professional choice.

В современном мире перед подростками стоит важный вопрос профессионального самоопределения. Чтобы сделать осознанный выбор, необходимо быть ориентированным на будущее время, уметь выстраивать жизненную перспективу, сделать профессиональный выбор и определиться со своим будущим. Особое место при выборе направления деятельности занимают профессиональные представления, возникающие на начальных этапах профессионального самоопределения. Профессиональные представления охватывают различные аспекты профессиональной деятельности – это представления об объекте деятельности, о себе как о субъекте труда, о профессиональных ценностях. Бессистемное развитие профессиональных представлений, приводит к искажению модели будущей профессии. Трудности становления профессиональных представлений могут вызывать нежелание адаптироваться к условиям профессионального обучения, потерю личностного смысла в нем, а впоследствии профессиональную дезадаптацию, профессиональные кризисы, профессиональные деформации личности. Каждый год в нашей стране выпускается много специалистов, которые мало или совсем не востребованы на рынке труда, и им приходится трудиться не по своей специальности. Такой выбор профессии осуществляется под давлением со стороны преподавателей, родственников и знакомых, и не всегда является осознанным. Возникает необходимость на ранних этапах в образовательном процессе воспитывать разностороннюю личность подростка, создавая благоприятные условия для реализации его способностей, формирования положительной мотивации к профессиональному самоопределению. Особая категория, которой сложно определиться с выбором профессии – это дети, оставшиеся без попечения родителей. Различные исследования в психологии свидетельствуют о том, что развитие ребенка в условиях воспитания вне семьи проходит по иному пути и имеет свои специфические особенности в отличие от развития ребенка в семье. На сегодняшний день практически не раскрыты особенности профессионального самоопределения

подростков, проживающих в условиях социальных учреждений. Проблемы профессиональных представлений и профессиональных склонностей в раннем подростковом возрасте имеют высокую научную и практическую значимость. Отечественными учеными осуществлялись исследования в рамках профессионального самоопределения по нескольким направлениям, среди которых можно выделить: направление профессионального развития (А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, Э. Ф. Зеер), профориентационное (Е. И. Головаха, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников), социологическое (В. В. Водзинская, И. С. Кон), жизнедеятельностное (К. А. Абульханова–Славская, Л. И. Божович). В зарубежной литературе, посвященной данной тематике, можно отметить работы Дж.Холланда, З.Фрейда, Э.Эриксона, Э.Фрома, А.Маслоу. Проблема профессиональных представлений и профессионального самоопределения очень широко и подробно рассматривается в психологии и является важной для каждого подростка на пути формирования зрелой личности. В современных условиях профессиональное самоопределение рассматривается не только, как единственно возможный выбор раз и навсегда, а как долгосрочный процесс, который может быть растянут на протяжении всей профессиональной жизни человека. Важным фактором успешного профессионального становления индивида будет являться адекватный уровень профессиональных представлений.

Для анализа взаимосвязи профессиональных представлений, профессионального самоопределения и готовности к будущей профессии воспитанников центра помощи детям и детей, проживающих в семье, был использован корреляционный анализ между «Активизирующей профориентационной методикой Н.С. Пряжникова» и «Изучением представлений об объекте деятельности Е.И. Рогова» (рис.1).

На рисунке 1 представлена корреляционная плеяда значимых корреляционных связей ($r=-0,296$, при $p=0,044$) между представлениями об объекте деятельности и профессиональным самоопределением воспитанников центра помощи детям. Кроме того, была выявлена двухсторонняя отрицательная корреляционная связь «фактора оценки» с «готовностью» ($r = -0,296$, $p=0,054$) и профессиональной направленностью «человек–техника» ($r=-0,296$, $p=0,054$). «Фактор силы» имеет отрицательную корреляционную связь с профессиональной направленностью «человек–знаковая система» ($r = -0,308$, $p=0,043$). Отрицательную связь имеет «фактор активности» с профессиональной направленностью «человек–художественный образ» ($r=-0,299$, $p=0,051$) и положительную по направленности «человек –природа» ($r = 0,335$, $p=0,034$).

«Фактор четкости» имеет положительную корреляционную связь по направленности «человек –художественный образ» ($r = 0,301, p=0,045$).

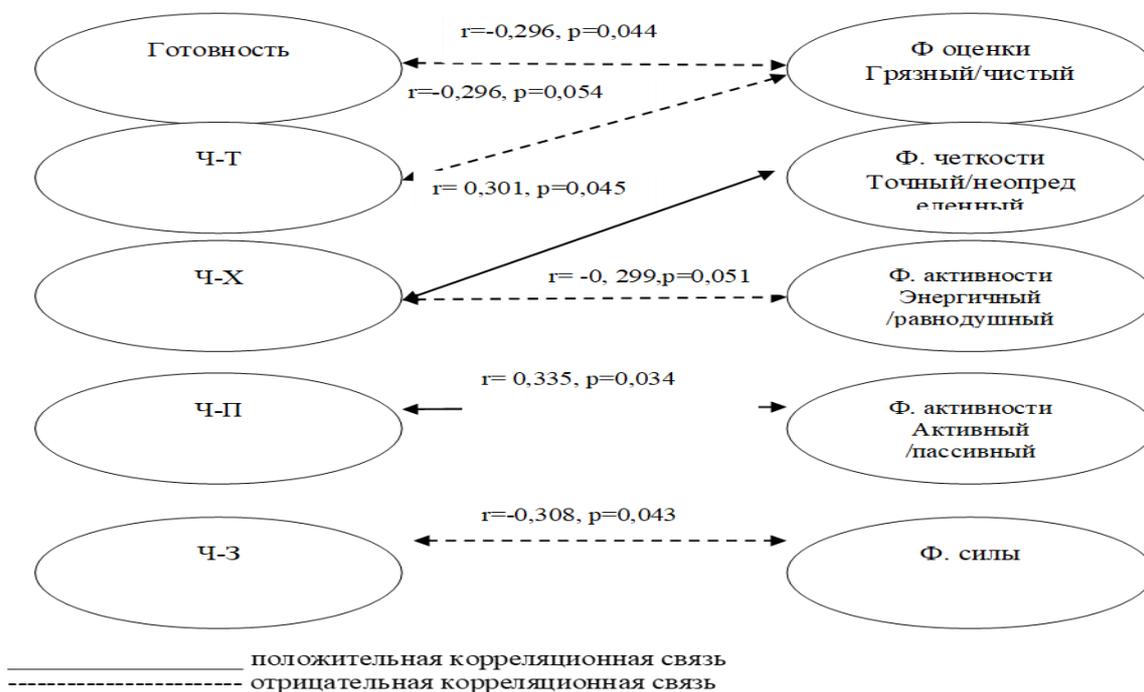


Рисунок 1. Корреляционная плеяда значимых корреляционных связей представлений об объекте деятельности и профессионального самоопределения ЦПД

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

Чем больше склонность к профессиональной направленности «человек– техника», тем меньше показатель готовности и в целом ниже показатель по фактору оценки. При низкой готовности, воспитанники центра помощи детям больше испытывают трудностей по профессиональному самоопределению.

Чем больше склонность к профессиональной направленности «человек– знаковая система», тем ниже оценка по фактору силы. Дети из центра помощи детям (ЦПД) профессиональную направленность «человек знаковая система» признают объектом профессиональной деятельности, но испытывают неуверенность в своих силах.

Фактор активности имеет противоположные значения, чем больше оценка по фактору активности, тем больше профессиональная направленность типа «человек – природа», тем более, пассивнее воспитанники ЦПД рассматривают предмет деятельности. Чем больше профессиональная направленность к типу «человек–художественный образ», тем больше показатель энергичности предмета. Чем больше оценка

по фактору четкости, тем больше профессиональная направленность к типу «человек –художественный образ», тем выше эмоциональная активность.

На рисунке 2 представлена корреляционная плеяда значимых корреляционных связей представлений о моей будущей работе и профессионального самоопределения воспитанников ЦПД.

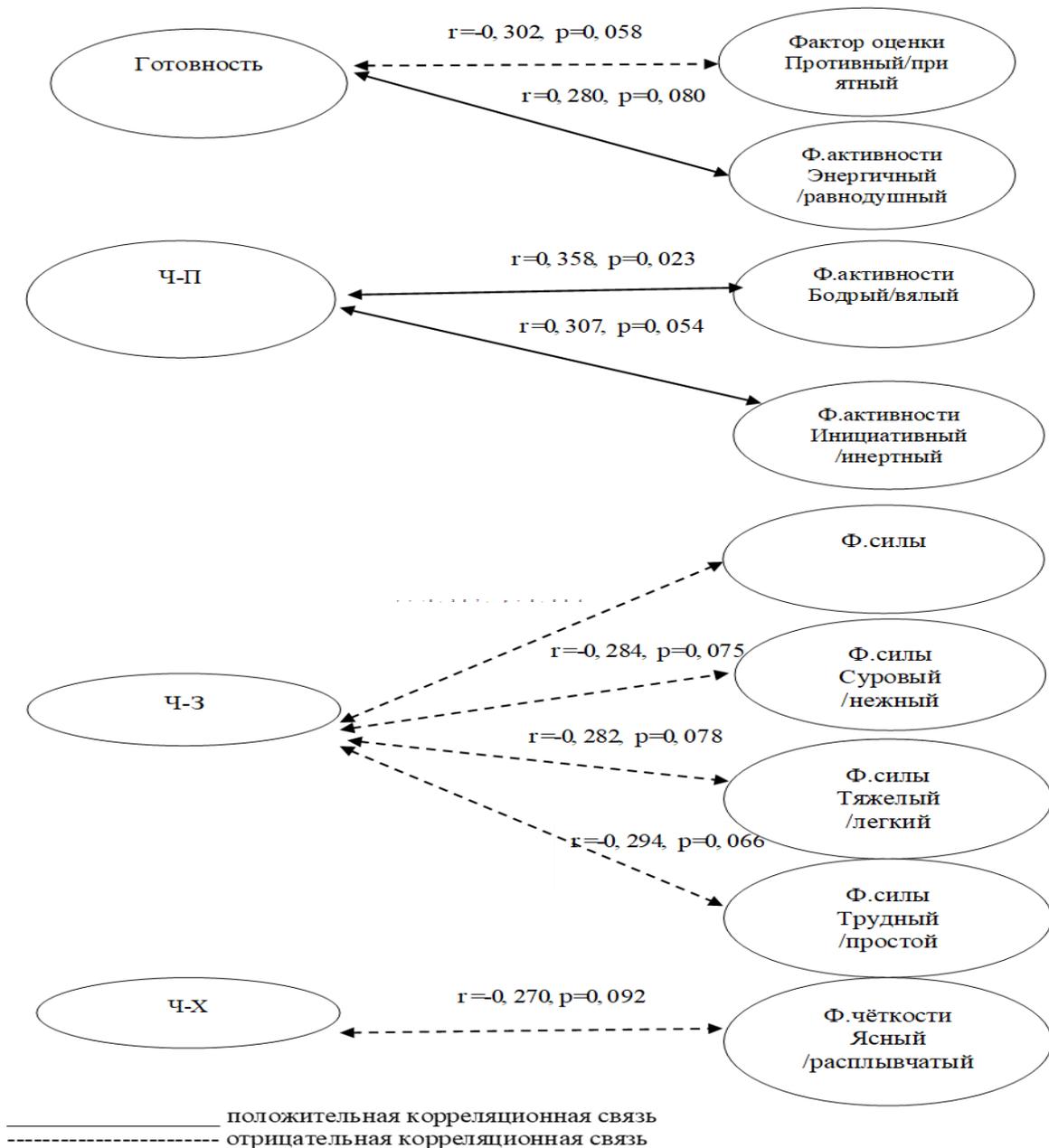


Рисунок 2. Корреляционная плеяда значимых корреляционных связей представлений о моей будущей работе и профессионального самоопределения воспитанников ЦПД

Рассматривая корреляционные связи, была выявлена отрицательная корреляционная связь «фактора оценки» с «готовностью» ($r = -0,302; p = 0,058$) и положительная «фактора активности» с «готовностью» ($r = 0,280; p = 0,080$). «Фактор активности» имеет положительную корреляционную связь с

профессиональной направленностью «человек–природа» ($r = 0,358$, $p = 0,023$ и $r = 0,307$, $p = 0,054$). Отрицательную связь имеет «фактор силы» с профессиональной направленностью «человек–знаковая система» ($r = -0,307$, $p = 0,054$). «Фактор четкости» имеет отрицательную корреляционную связь с профессиональной направленностью «человек – художественный образ» ($r = -0,270$, $p = 0,092$).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

Чем ниже показатель готовности, тем больше показатель по фактору активности и в целом выше показатель по фактору оценки. При низкой готовности, воспитанники центра помощи детям испытывают положительное, болееприятное отношение к выбору работы, но в тоже время проявляют равнодушие, так как не привыкли трудиться.

Чем больше склонность по профессиональной направленности «человек – природа», тем больше показатель по фактору активности в целом, тем более воспитанники центра помощи детям вяло и инертно проявляют заинтересованность профессиональной деятельностью.

Чем меньше склонность к профессиональной направленности «человек – знаковая система» тем больше оценка по «фактору силы» в целом. Воспитанники центра помощи детям хотят и испытывают уверенность в своих силах, но испытывают тревожность.

Чем меньше склонность к профессиональной направленности «человек – художественный образ» тем больше оценка по фактору четкости, тем более расплывчато воспитанники центра помощи детям представляют свою профессиональную направленность.

На рисунке 3 представлена корреляционная плеяда значимых корреляционных связей представлений об объекте деятельности и профессионального самоопределения детей, проживающих в семье. Рассматривая корреляционные связи, была выявлена отрицательная корреляционная связь «фактора четкости» с «готовностью» ($r = -0,324$, $p = 0,041$) и положительная корреляционную связь с профессиональной направленностью «человек-человек» (по шкалам близкий/ далекий $r = 0,270$, $p = 0,092$ и яркий/бледный $r = 0,276$, $p = 0,084$). «Фактор оценки» имеет положительную корреляционную связь с профессиональной направленностью «человек–художественный образ» ($r = 0,285$, $p = 0,075$) и отрицательную с направленностью «человек-техника» ($r = -0,319$, $p = 0,045$), (по шкале грязный/чистый $r = -0,279$, $p = 0,081$). По «фактору силы» выявлена отрицательная корреляционная связь с профессиональной направленностью «человек–техника» ($r = -0,280$, $p = 0,082$).

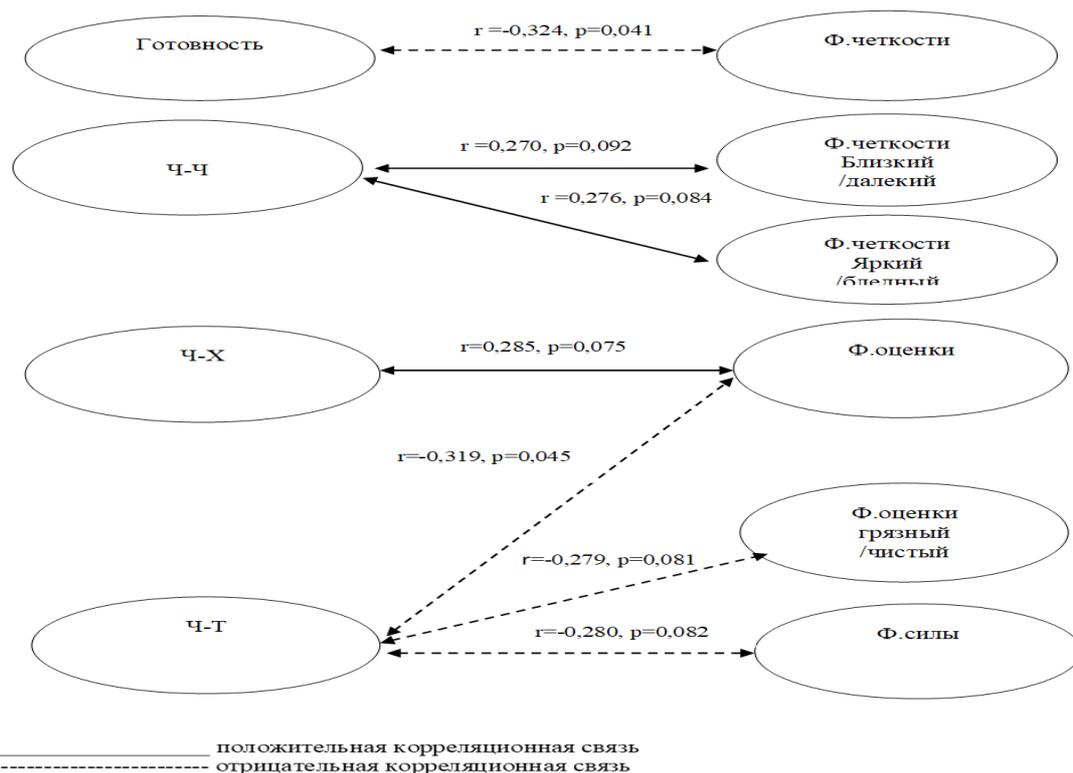


Рисунок 3. Корреляционная плеяда значимых корреляционных связей представлений об объекте деятельности и профессионального самоопределения детей, проживающих в семье.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

Чем ниже показатель готовности, тем выше показатель по «фактору четкости», тем больше склонность к профессиональной направленности «человек-человек». Дети, проживающие в семье, объект профессиональной деятельности представляют точно, ярко и близки к совершению выбора.

Чем больше склонность к профессиональной направленности «человек – художественный образ» тем выше показатель по «фактору оценки», тем осознаннее дети, проживающие в семье, принимают объект деятельности, склонны осознавать его как носителя позитивных, социально желательных характеристик.

Чем меньше склонность к профессиональной направленности «человек – техника» тем выше показатель по «фактору силы» и по «фактору оценки» в целом. Дети, проживающие в семье, принимают объект как носителя позитивных характеристик, способны реально оценивать свои возможности и силы в выборе профессиональной деятельности.

На рисунке 4 представлена корреляционная плеяда значимых корреляционных связей представлений о будущей работе и профессионального самоопределения детей, проживающих в семье.

Рассматривая корреляционные связи, была выявлена отрицательная корреляционная связь «фактора активности» с «готовностью» ($r=-0,293$, $p=0,044$) и профессиональной направленностью «человек–природа» ($r=-0,326$, $p=0,040$) и «человек–техника» ($r=-0,296$, $p=0,064$). «Фактор силы» имеет отрицательную корреляционную связь с профессиональной направленностью «человек–техника» ($r=-0,305$, $p=0,056$). Отрицательную связь имеет «фактор четкости» с профессиональной направленностью «человек–природа» ($r=-0,308$, $p=0,043$). «Фактор оценки» имеет отрицательную корреляционную связь с профессиональной направленностью человек-человек ($r=-0,415$, $p=0,008$) и положительную корреляционную связь с направленностью «человек – знаковая система» ($r=0,266$, $p=0,097$).

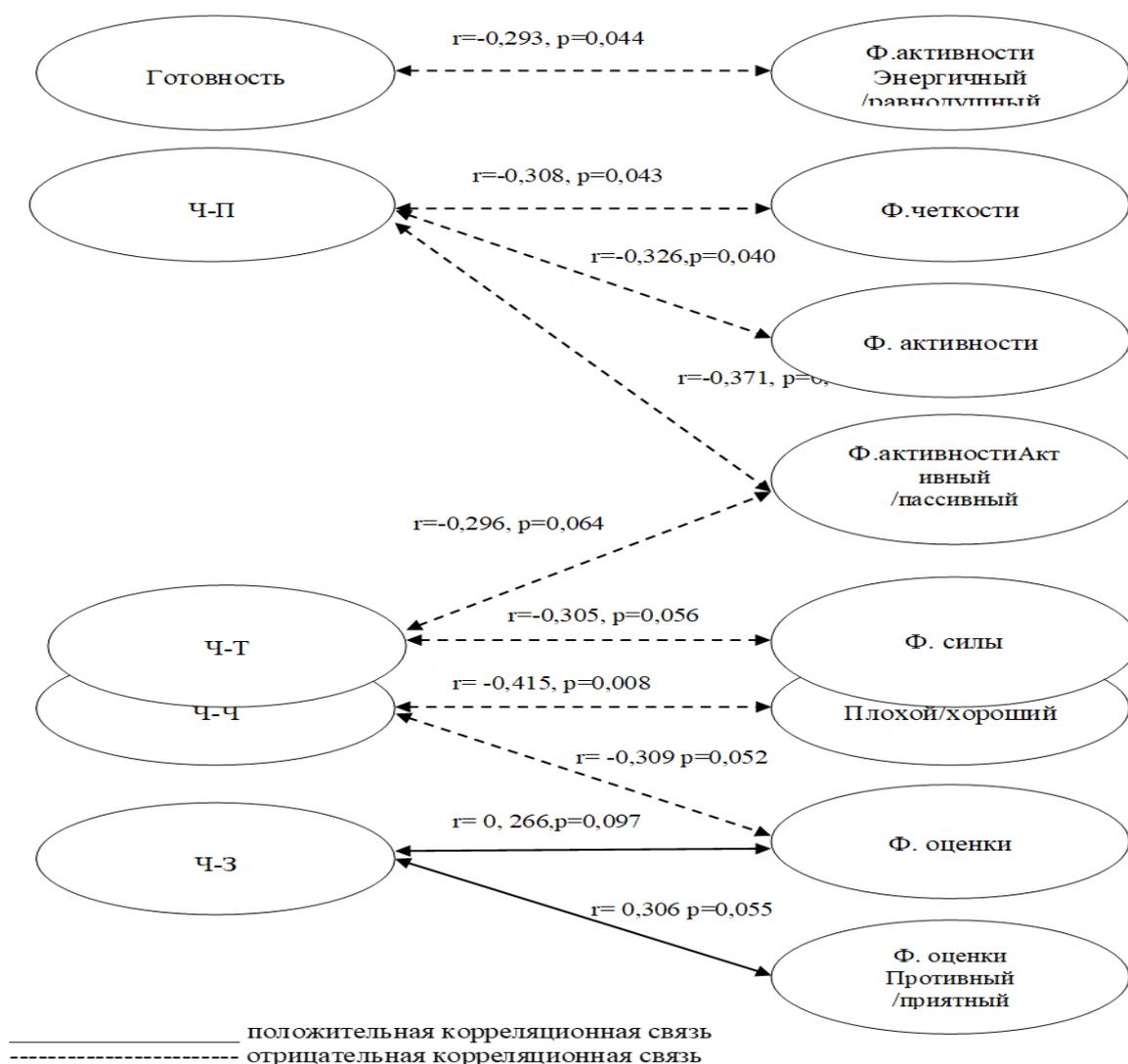


Рисунок 4. Корреляционная плеяда значимых корреляционных связей представлений о будущей работе и профессионального самоопределения детей, проживающих в семье

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

Чем ниже показатель готовности, тем выше показатель по «фактору активности». Дети, проживающие в семье, наиболее активны при выборе будущей профессиональной деятельности. Чем ниже показатель профессиональной направленности «человек-природа», тем выше значения по «фактору четкости» и «фактору активности». Дети, проживающие в семье, наиболее ярко и точно представляют себе выбор будущей профессиональной деятельности.

Чем ниже склонность по профессиональной направленности «человек – техника», тем выше показатель по «фактору силы». При высоких показателях дети, проживающие в семье, уверены, независимы, способны рассчитывать на собственные силы, в трудных ситуациях выбирая профессиональную деятельность.

Чем меньше показатель по профессиональной направленности «человек – человек», тем больше показатель по «фактору оценки». Дети, проживающие в семье, испытывают более приятное, положительное отношение к профессиональной направленности, осознают свой выбор как носителя позитивных, социально желательных характеристик.

Чем выше склонность к профессиональной направленности «человек – знаковая система», тем выше показатель по «фактору оценки», тем приятнее дети, проживающие в семье, рассматривают предмет деятельности.

Таким образом, мы показали, что существует взаимосвязь профессиональных представлений и профессионального самоопределения воспитанников центра помощи детям и детей, проживающие в семье. Наличие корреляционных связей между профессиональными представлениями и профессиональным самоопределением и уровнем профессиональной готовности позволяет сделать вывод о том, что несмотря на низкий уровень готовности к выбору профессиональной направленности, обе группы респондентов активно проявляют интерес к объекту профессиональной деятельности.

Библиографический список:

1. Жолудева С.В. Особенности формирования профессиональных представлений на разных этапах профессионального пути // Современная парадигма исследования профессиональных представлений / Под редакцией Е.И. Рогова. Ростов-на-Дону: Изд-во Фонд науки и образования, 2014. 252 с.
2. Жолудева С.В., Антонова А.О. Особенности представлений об успехе у студентов технических специальностей // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования. Часть 2: материалы IV Международной научно практической

конференции (21–22 ноября 2013 г., Россия, г. Ростов–на–Дону). Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2013. - С. 169-172.

3. *Жолудева С.В., Антонова А.О.* Представления об успешной профессиональной деятельности у студентов // Общество и экономика постсоветского пространства: Международный сборник научных статей. Выпуск VI. Часть II (Липецк, 17 января 2014 г.). / Отв. ред. А.В. Горбенко. - Липецк: Издательский центр «Гравис», 2014. - С. 86–90.

4. *Резанкина Г.В.* Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков: Учебно–методическое пособие для школьных психологов и педагогов. – М.: Генезис, 2007. – 128 с.

5. *Рогов Е.И., Антипова И.Г., Жолудева С.В, Науменко М.В, Панкратова, И.А., Рогова Е.Е, Скрынник Н.Е., Шевелева А.М,* Современная парадигма исследования профессиональных представлений / Под редакцией Е.И. Рогова. –Ростов–на–Дону: Изд-во Фонд науки и образования, 2014. – 252 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ПОСЕЩАЮЩИХ ПРОФИЛЬНЫЕ КЛАССЫ РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

FEATURES OF PROFESSIONAL REPRESENTATIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS ATTENDING SPECIALIZED CLASSES OF VARIOUS ORIENTATION

Науменко Марина Владимировна
Naumenko Marina

кандидат социологических наук, доцент

e-mail: mvnaumenko@sfedu.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. Статья содержит в себе теоретический обзор заявленных в теме понятий и описание исследования. В теоретической части произведён анализ источников и механизмов формирования представлений в целом и профессиональных представлений в частности. Практическая часть статьи посвящена описанию результатов исследования профессиональных представлений учеников старших классов школ, имеющих различную профильную направленность: психолого-педагогическую, социально-экономическую, медицинскую, полицейскую, it-классы. Приводится описание выборки и методов исследования. Формулируется вывод относительно существования различий в степени выраженности факторов

профессиональных представлений у старшеклассников, включённых в различные профильные классы и актуализируется вопрос о причинах подобных различий.

Ключевые слова: личность, направленность, опыт, профессиональные представления, профессиональный выбор, профиль обучения, старшеклассники.

Abstract. The article contains a theoretical overview of the concepts stated in the topic and a description of the study. In the theoretical part, the analysis of the sources and mechanisms of the formation of ideas in general and professional ideas in particular is carried out. The practical part of the article is devoted to the description of the results of the study of professional representations of high school students with different profile orientation: psychological and pedagogical, socio-economic, medical, police, IT classes. A description of the sample and research methods is given. The conclusion is formulated regarding the existence of differences in the degree of severity of factors of professional representations among high school students included in various specialized classes and the question of the causes of such differences is actualized.

Keywords: personality, orientation, experience, professional ideas, professional choice, learning profile, high school students.

Представления в психологии рассматриваются как вторичные, чувственные образы предметов и событий, вне ситуации соответствующего сенсорного воздействия, однако при наличии его действия в прошлом. В силу чего содержание и структура представлений определяется прошлым опытом индивида, а также личностным отношением и субъективной оценкой данного опыта. Таким образом процесс формирования представлений опосредуется, как объективными факторами, соотнесёнными с реально происходящими событиями, так и субъективными категориями аффективной сферы человека, связанными с личностными смыслами, ценностями, внутренней аналитической деятельностью и прочим. Причём в представлениях человека не только репродуктивно воспроизводится прошлый опыт, но и достраивается, упорядочивается, систематизируется, обобщается, то есть на основе ранее воспринимаемых элементов психика стремится достроить образ до целостной картинке и сформировать определённое отношение к этому образу. Подобные источники и механизм формирования неизбежно приводит к сложностям в выявлении и анализе представлений.

Представления о профессии формируются по тем же принципам, что и все остальные представления об окружающей действительности. Специфика

данного вида представлений состоит лишь в содержании и в источниках прошлого опыта, на которых это содержание базируется.

Формирование профессиональных представлений начинается еще в дошкольном детстве, когда на основе стремительно усваиваемой информации об окружающем мире и сюжетно-ролевой игры, являющейся ведущим типом деятельности и позволяющей ребёнку сориентироваться в социальном взаимодействии и как бы примерить на себя различные роли, происходит первичное осмысление различных профессиональных функций. Затем по мере роста, развития, накопления опыта и знаний на протяжении всего онтогенеза происходит расширение и уточнение представлений о профессии. Однако наиболее важным периодом в процессе становления представлений данного типа является период старшего школьного возраста, поскольку именно в этот период на основе накопленных представлений о содержании профессии и себе самом юношами и девушками совершается непосредственный профессиональный выбор.

Значимая специфика представлений о профессии на этапе завершения школьного обучения заключается в объединении различных сведений о профессии воедино, установлении их взаимосвязи, что позволяет определить значение каждого нового знания в его отношении к уже имеющемуся содержанию основных структурных элементов (цель, предмет, средства). В свою очередь, это содержательное обогащение становится способом развития самого образа профессии, его насыщения новыми представлениями, которые требуют нового обобщения, формирования концептуальных структур более высокого уровня [3].

Профессиональные представления старшеклассников, воплощающиеся в данном возрасте в виде шаблонов желаемого будущего и профессиональных мечтаний, становятся психологическими вехами, штрихами профессионального самоопределения. Однако часто профессиональные планы в старшеклассников весьма расплывчаты, молодой человек часто может вообразить себя в разных эмоционально привлекательных для него профессиональных ролях, не осознавая в должной мере требования реальности.

По мнению Е.В.Низьевой на особенности процесса профессионального самоопределения и соотнесённого с ним оформления профессиональных представлений школьников, оказывают

непосредственное влияние следующие основные группы факторов: личностные характеристики (субъективные представления о мире профессий, об «образе специалиста» и о себе); социальные факторы (мода, престиж, а также школа как социальный институт, референтные группы друзей и сверстников, семья, СМИ, интернет) [2].

Е.И. Рогов обращает внимание на то, что становление адекватных профессиональных представлений часто опосредуется совокупностью развернутых во времени приемов социального воздействия на личность, включение ее в разнообразные профессионально значимые виды деятельности: познавательную, учебно-профессиональную и прочие [4]. Таким образом приобщение старшеклассников к различным видам профессиональной деятельности, к сопряженным с этой деятельностью видам активности, знаниям и функциям, расширяет и уточняет представления о профессии, что крайне важно для старшеклассников, поскольку как можно более полные и точные профессиональные представления в конечном итоге приведут к безошибочному выбору профессионального пути, а расплывчатые и фрагментарные представления, вполне возможно, будут являться предпосылкой ошибок в профессиональном выборе, и как следствие формирования различных профессиональных деструкций [1].

Итак, как было отмечено выше, источников формирования профессиональных представлений достаточно много, однако именно интеракция и погруженность в процесс позволяет сделать представления более четкими и наполненными. В старшем школьном возрасте наибольшая погруженность в профессию обеспечивается по средствам включения школьников в профильные классы. В подобных классах ребята не только в усиленном режиме овладевают знаниями, востребованными в профессиях той или иной группы, но и погружаются в среду, характерную для профессий определённого типа, осваивая различные кейсовые задачи, выполняя проекты, посещая производственные базы и прочее.

Для выявления специфики формирования профессиональных представлений у старшеклассников, включённых в профильные классы различной направленности, было проведено исследование, приведённое ниже.

В исследовании использовалась анкета, позволяющая выявить профиль обучения каждого старшеклассника и опросник Е.И. Рогова, направленный на изучение представлений об объекте деятельности, предполагающий выявление представлений о профессии по четырём шкалам: оценка, чёткость, сила и активность.

В описываемом исследовании приняли участие школьники, обучающиеся в 10-11 классах Пролетарского района г. Ростова-на-Дону и посещающие профильные классы. Общее количество исследуемой выборки составило 144 человека, среди которых: 34 старшеклассника оказались включены в психолого-педагогические классы, 21 – в социально-экономические, 44 – в медицинские, 21 – в полицейские, 24 – в классы it направленности.

В результате применения методики Е.И. Рогова, направленной на изучение представлений об объекте деятельности, были получены результаты, средние значения которых представлены на рисунке 1.

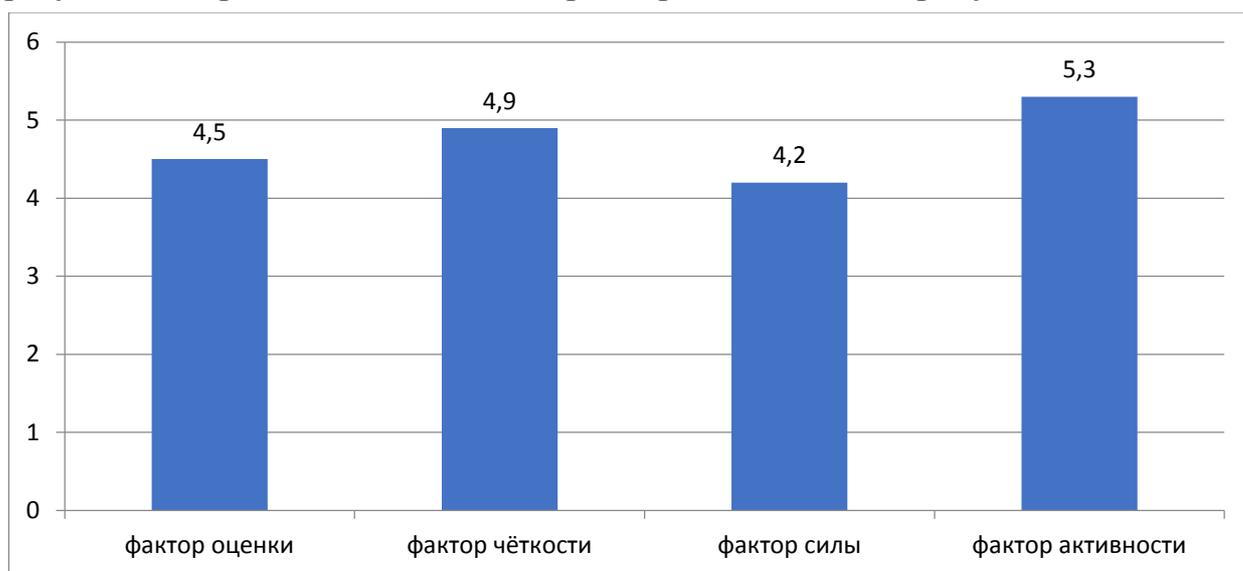


Рисунок 1. Средние значения факторов профессиональных представлений в целом по выборке старшеклассников

Как видно из рисунка, средние значения факторов, определяющих согласно методике Е.И. Рогова, представления о профессиональной деятельности у старшеклассников, участвующих в исследовании, находятся в диапазоне от 4,2 до 5,3 баллов. Причём наиболее выраженным является фактор активности образа (5,3 балла из семи возможных по методике), это может являться свидетельством того, что будущая профессиональная

деятельность представляется старшеклассникам по большей части активным процессом, требующим энергичности и инициативности.

Наименее представлен в средних значениях в целом по выборке такой фактор, как сила образа, что может свидетельствовать о сложностях в восприятии целостного образа профессии в силу малой информированности о ней или фиксации на наименее привлекательных сторонах профессии.

Далее были посчитаны средние значения по факторам профессиональных представлений у старшеклассников, дифференцированных согласно профильной направленности их классов по пяти группам: психолого-педагогические классы, социально-экономические, медицинские, группа, образованная старшеклассниками, посещающими полицейские профильные классы и группа школьников, посещающих it-классы. Результаты представлены на рисунке 2.

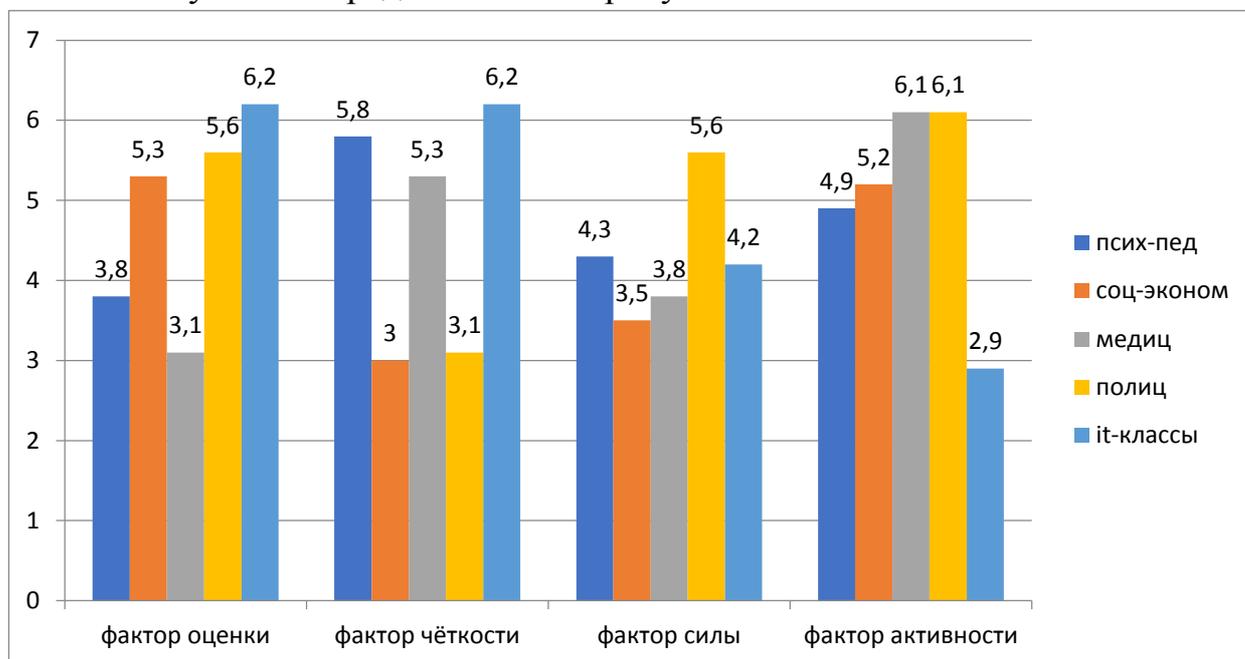


Рисунок 2. Средние значения факторов профессиональных представлений старшеклассников, дифференцированных по профильным классам

На диаграмме хорошо прослеживаются различия в профессиональных представлениях старшеклассников, включённых в профильные классы различной направленности. Так, по фактору оценки в профессиональных представлениях наиболее высокие показатели у старшеклассников, посещающих it-классы (средний балл по методике 6,2). Такие высокие значения, близкие к максимальным сигнализируют о том, что респонденты данной группы приписывают позитивные характеристики своей будущей деятельности и удовлетворены своими профессиональными планами.

Наименее привлекательный образ будущей работы сформирован у ребят, посещающих классы медицинской профильной направленности (средний балл 3,1). Подобные результаты могут свидетельствовать о критическом отношении к профессии, недостаточном уровне личностного принятия профессиональных планов, возможно сформированных под воздействием внешних факторов. Полученные данные настораживают, в связи с тем, что данные старшеклассники ориентированы на поступление в медицинские ВУЗы.

Данные по фактору чёткости, свидетельствующего о точности, контрастности, адекватности, яркости представлений о будущей профессии в сознании субъекта, также указывают на доминирование по средним значениям группы it-классов (средние значения по выборке 6,2), следовательно именно у данных старшеклассников существуют более детальные и понятные им представления о том, чем будет насыщена их будущая профессиональная жизнь.

Возможно, это связано не только с эффективностью деятельности специалистов, курирующих работу данных классов, но и в целом с социальной ситуацией развития подрастающего поколения, погружённого в гаджеты и легко осваивающего новые технологии, что позволяет старшеклассникам данной группы воспринимать свою будущую профессию как нечто, что является логическим продолжением их обыденного образа жизни, а следовательно, это просто, ясно, понятно, что и выражается в подобных баллах данной шкалы.

Вместе с тем, старшеклассники, обучающиеся в социально-экономических и полицейских классах, имеют крайне слабую степень чёткости представлений о своей профессии: 3 и 3,1 балла соответственно. Можно предположить, что это происходит в силу размытости объекта и условий деятельности: в случае с социально-экономическими классами сфера потенциальной будущей профессиональной деятельности слишком широка, а потому размыта. В случае с полицейскими классами можно предположить, что подобная неопределённость в представлениях о профессии возникает в силу фильтров, выстраиваемых взрослыми, ограждающими несовершеннолетних старшеклассников от специфики деятельности данного направления, которая может привести к их психической и физической травматизации.

Анализ средних значений по фактору силы образа указывает на то, что именно у старшеклассников, посещающих полицейские классы, данный фактор выражен в наибольшей степени (5,6 баллов) по сравнению с другими группами. В профессии они планируют рассчитывать на свои силы,

ориентированы на общую независимость, самостоятельность, самоконтроль. У старшеклассников из социально-экономических классов наименьшие баллы по данному фактору (3,5 балла), что указывает на их зависимость от внешних обстоятельств, ориентацию в своих представлениях на то, что контроль за ситуацией в сфере профессиональной деятельности будет принадлежать не им, и общую тревожность, связанную с выстраиванием образа профессионального будущего.

По шкале «активность образа» получены наиболее однородные данные по группам. За исключением it- классов, у всех остальных четырёх групп средние данные варьируются в диапазоне от 4,9 до 6,1, причём значение в 6,1 балл, выявлено в двух группах: медицинские и полицейские классы. Высокие значения по данному фактору указывают на представления школьников о профессии, как о сфере деятельности, требующей проявления эмоциональности, отзывчивости, общительности. Тогда как для старшеклассников it-классов характерны представления о профессии, связанные с интровертированностью, замкнутостью и сдержанностью.

Для анализа различий в профессиональных представлениях старшеклассников, обучающихся в классах различной профильной направленности, был использован непараметрический Н-критерий Краскела-Уоллиса. Результаты представлены в таблице 1

Таблица 1.
Результаты статистического анализа (Н-критерий Краскела-Уоллиса) степени выраженности факторов профессиональных представлений (методика Е.И.Рогова)

	Факторы			
	оценки	чёткости	силы	активности
Хи-квадрат	84,906	81,635	57,135	72,580
Ст.св.	4	4	4	4
Асимп.знач.	,000	,000	,000	,000

Исходя из полученных статистических данных можно говорить о том, что представления о будущей профессиональной деятельности по факторам, представленным в методике, у старшеклассников, обучающихся в профильных классах значительно различаются. Профессиональные представления старшеклассников, включённых в профильные классы различной направленности, существенно отличаются. Значимые различия зафиксированы по всем четырём факторам, определяющим профессиональные представления: фактору оценки, силы, чёткости, активности. При этом фактор оценки и чёткости наиболее выражен в группе старшеклассников, посещающих it-классы, фактор активности преобладает

в группе со средним уровнем, а фактор оценки – в группе с низким уровнем самооценки. Фактор силы образа - в группе старшеклассников, включённых в полицейские классы, а по фактору активности зафиксирована равная степень сформированности представлений у лиц, обучающихся в медицинских и полицейских классах.

Таким образом можно сделать вывод, что включённость старшеклассников в классы различной профильной направленности приводит к тому, что представления о профессиях у обучающихся формируются по-разному, так как в различной степени выражены факторы, составляющие основу представлений. Однако на основе результатов данного исследования возникают вопросы относительно причины подобных различий, которые могут быть связаны со спецификой функционирования классов той или иной направленности, со степенью доступности информации о профессиях, соответствующих тому или иному профилю или изначальной мотивированности обучающихся на получения знаний и включения в процесс подготовки, который может различаться в зависимости от профиля.

Библиографический список:

- 1. Науменко М.В.* К вопросу о взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональных представлений старшеклассников // Профессиональные представления. Сборник научных статей №4. - Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2012. – С.96-102.
- 2. Низьева Е.В.* Профессиональное самоопределение старшеклассников // Сборник научных трудов. Сев.КавГТУ, Серия: Гуманитарные науки. – 2008. - №6. - С.128-135.
- 3. Песков В.П.* Об изучении структуры представлений // Сибирский психологический журнал. Томск: Томский государственный университет. 2005. № 21 С. 171–174.
- 4. Рогов Е.И.* Значение профессиональных представлений в подготовке будущих специалистов // Совет ректоров. 2012. - №9 (59). - С. 28-36.



РАЗДЕЛ III

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НРАВСТВЕННОСТИ, КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-КУЛЬТУРНОЙ НОРМЕ СЛУЖЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ, КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

DYNAMICS OF IDEAS ABOUT MORALITY AS AN ORGANIZATIONAL
AND CULTURAL NORM OF OFFICIAL BEHAVIOR AMONG CADETS OF
UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Ермолаев Виктор Владимирович

Ermolaev Viktor

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: evv21@mail.ru

Россия, Москва, Московский государственный педагогический университет

Аннотация. На основе результатов лонгитюдного исследования, автором приведён анализ динамики представлений курсантов вузов МВД России о нравственности в служебном поведении. Результаты свидетельствуют, что с 2003 по 2019 годы в представлениях курсантов вузов МВД России о нравственности, как организационно-культурной норме служебного поведения, статистически значимых различий не выявлено. Полученные данные указывают на отсутствие позитивной динамики изменения представлений будущих офицеров полиции о нравственности в служебном поведении после реформы МВД России 2011 года.

Ключевые слова: представления о нравственности, поведенческие нормы, организационная культура, полиция.

Abstract. Based on the results of a longitudinal study, the author analyzes the dynamics of the ideas about morality of the cadets of the universities of the

Ministry of Internal Affairs of Russia in official behavior. The results show that from 2003 to 2019 there were no statistically significant differences in the views about morality as an organizational and cultural norm of official behavior of the cadets of the universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The data obtained indicate the absence of positive dynamics of changes in the perceptions of future police officers about morality in official behavior after the reform of the Ministry of Internal Affairs of Russia in 2011.

Key words: ideas about morality, behavioral norms. organizational culture, police.

Реформа МВД России, проведенная в 2011 году, одной из своих главных целей ставила достижение приверженности полицейских к морально-нравственным нормам в служебной деятельности. Реформе предшествовала значительная трансформация организационной культуры (далее – ОВД), которая выразилась в росте безнравственного поведения части сотрудников полиции, высоком уровне коммерциализации служебных полномочий и коррупции [18; 10].

Для преодоления сложившихся тенденций в деятельности ОВД в 2011 году была проведена реформа МВД России, которая во главу угла ставила достижение ключевой цели – формирования нового облика полицейского, обладающего высоким профессионализмом и морально-нравственными качествами. Предполагалось, что нравственность является не только одним из важнейших социально-психологических факторов, сколько определяющим нормы служебных отношений и практику правоприменения органов внутренних дел в целом, так как, по своей сути русская культура всегда отличалась высокой нравственностью. Об этом свидетельствуют её основные мировоззренческие принципы: справедливость, совесть, взаимопомощь, традиции и ценности коллективизма, чувство долга и любовь к Родине. Русская культура более ценила духовность и менее богатство или высокое качество жизни, которое не было в ней критерием жизненного успеха, счастья или праведности. Именно психология нестяжательства и коллективизма традиционно была культурной нормой и рассматривалась, как поведенческий ориентир в жизни каждого члена общества и, тем более, русского человека на государственной службе.

Однако, результаты научных исследований свидетельствуют, что указанная цель реформы МВД 2011 года, декларирующая необходимость возвращения доверия российских граждан к полиции, уважения к закону, веры в справедливость на всех уровнях правоприменения, не достигнута [8; 13]. Отсутствие успехов в достижении данной цели можно объяснить, как инертностью изменения организационной культуры такого социального института как ОВД, так и сохранением кадрового ядра полиции, которое

успешно прошло переаттестацию при реформе 2011 года, сохраняя двойные стандарты трактования нравственности в различных ситуациях правоприменения и не рассматривая приоритетность нравственного поведения как ценность и норму служебного поведения. Вместе с тем, мы предположили, что курсанты вузов МВД России, обучающиеся в после реформенный период, должны иметь иные представления о роли нравственности в служебном поведении и практике правоприменения с гражданами.

С целью проверки выдвинутой гипотезы мы провели лонгитюдное исследование динамики представлений о нравственности, как организационно-культурной норме служебного поведения, среди курсантов вузов МВД России, с 2003 по 2019 гг. Объектом исследования выступили представления о нравственности. Предметом - динамика представлений о нравственности, как организационно-культурной норме служебного поведения, среди курсантов вузов МВД России, поступивших в вуз МВД после реформы 2011 года. В качестве гипотезы выступило предположение о существовании различий в представлениях о нравственности, как организационно-культурной норме служебного поведения, среди курсантов вузов МВД России, поступивших в вузы МВД до и после реформы 2011 года.

Первый этап исследования был проведён в 2003 году, а второй – в 2019 году. Выборку эмпирического исследования составили курсанты 1-3 курсов четырёх вузов МВД России в количестве 124 человек на первом этапе и 98 человек - на втором. Диагностическая процедура проводилась очно на добровольной основе при условии анонимности, поэтому пол, возраст, специальное звание и занимаемая должность испытуемых не учитывались.

Применённые методики:

- 1.Методика психосемантической диагностики скрытой мотивации (ПДСМ) И.Л. Соломина [17];
- 2.Модифицированный вариант методики «Незаконченные предложения» [9].

Обработка эмпирических данных проводилась при помощи статистических методов исследования с применением непараметрического U-критерия Манна-Уитни в программе SPSS Statistics 23.

Методологическую основу исследования составила концепция В.Н.Мясищева [11], опираясь на которую, мы предположили, что нравственность, как внутриличностный регулятор поведения, представляет собой эмоционально окрашенные отношения, представления, оценки

явлений и событий, связанных с регуляцией жизни общества, группы или личности. Нравственность рассматривалась нами как внутренняя установка индивида действовать согласно своей совести и свободной воле – в отличие от морали, которая, наряду с законом, является внешним требованием к поведению личности [2], а нравственные нормы служебного поведения как переплетение социальных установок и личного сознания курсанта-полицейского, а именно, – правила общего характера, основанные на представлениях людей о добре и зле, достоинстве, чести, справедливости и т.д., служащие регулятором и мерилем оценки деятельности индивидов, организаций [19]. Понятие «представление» рассматривалось нами как «...степень субъективной определенности восприятия, понимания и воспроизведения социальной действительности и себя в ней» [1, с. 97], которая, в целом, выступает в качестве системы ценностей, идей и способов действия человека [21], отражает позицию личности по отношению к затрагивающим её ситуациям, событиям, объектам и сообщениям [20] и «выступает в качестве катализатора человеческой субъектной деятельности, механизма провокации свободного участия личности в объективных социальных процессах» [15, с. 20].

Результаты исследования

Основой для проведения первого этапа исследования послужили эмпирические данные, полученные автором при изучении представлений курсантов вузов МВД о нравственности в качестве регулятора служебного поведения а также работы А.В. Резепина [14], Ф.К. Свободного [16] и др., свидетельствующие, что в дореформенный период при поступлении в вузы МВД России статистически значимое количество абитуриентов демонстрировало выраженное смещение приоритетов при выборе образовательного учреждения - от цели служения Отечеству и самореализации в профессии, предполагающей, прежде всего, защиту граждан и государства от преступных посягательств, к уклонению от любых рисков служения («возможность не идти в армию») и использованию милиции как кадрового лифта для перехода в более «доходные структуры» [3]. Фактически к началу 2000-х годов, представления о службе и установки некоторой части курсантов фокусировались на стремлении в «избежать службы по призыву в Вооружённых силах...иметь властные полномочия, получить большие материальные преимущества...неучтённые доходы» [14, с. 14], что значительно противоречило нормам нравственного служебного поведения, сложившихся в российской ментальности.

На втором этапе исследования мы сравнили представления о нравственности, как организационно-культурной норме служебного поведения,

среди курсантов вузов МВД России, в 2003 и 2019 гг. В результате статистического анализа с применением непараметрического U-критерия Манна-Уитни достоверных различий в показателях представлений курсантов вузов МВД России о нравственности, как организационно-культурной норме служебного поведения, среди, между выборками 2003 и 2019 годов обнаружено не было.

Полагаем, что отсутствие положительной динамики в приверженности курсантов вузов МВД России к морально-нравственным нормам в служебной деятельности связано с кризисом управления организационной культурой ОВД [4]. Необходимо признать, что данный кризис объективно детерминирован длительным отсутствием в России системы нормативно-правовых актов, регламентирующих работу данного правоохранительного института по развитию нравственных качеств в числе основных профессионально-психологических компетенций. Реформа ОВД 2011 года проходила в условиях, когда в России не было «ни одной федеральной программы или национального проекта, доктрины или стратегии, концепции, посвящённой теме нравственности и программирующей соответствующую государственную функцию» [12, с. 314], а принятые после 2011 года ведомственные нормативные акты МВД России по формированию нравственных норм в служебном поведении представляли, скорее, декларацию о намерении, так как не были закреплены в компетентностной модели формирования кадров полиции, одном из основных инструментов изменения организационной культуры ОВД. В этом контексте результаты исследования подтверждают данные, полученные Ю.П. Зинченко [7], А.Л. Журавлевым [6], А.Б. Купрейченко [6], А.В. Юревичем [5] и др., которые неоднократно отмечали, что нравственные нормы являются наиболее универсальными регуляторами социального поведения и развития организационной культуры социальных институтов и играют решающую роль в её изменении.

Выводы:

1. В представлениях курсантов вузов МВД России о нравственности, как организационно-культурной норме служебного поведения, с 2003 по 2019 годы статистически значимых различий не выявлено, что указывает на отсутствие позитивной динамики изменения представлений будущих офицеров полиции о нравственности в служебном поведении после реформы ОВД в 2011 году.

2. Социально-профессиональная норма служебных отношений в организационной культуре ОВД, когда закон один для всех, всеми соблюдается и основывается на нравственности — честности, совести,

справедливости в ситуациях правоприменения, остаётся не сформированной в представлениях курсантов вузов МВД России и представляет собой, возможно, самый сильный, вызов к управлению организационной культурой ОВД.

3. Состояние управляемости организационной культурой ОВД, проявляющееся в недостижении одной из основных организационных целей, свидетельствует о наличии серьёзных организационных вызовов к её управлению.

Библиографический список:

1. *Абульханова К.А.* Социальное мышление личности. Часть 3: Социальные представления и мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. – М.: ИП РАН, 2002. С. 88–103.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК. – 2003. – 672 с.
3. *Ермолаев В.В.* Социально-психологические факторы эффективности выбора профессиональной специализации курсантами высших образовательных учреждений МВД России: дис. ...канд. психол. наук: М., 2003. – 241 с.
4. *Ермолаев В.В., Воронцова Ю., Четверикова А.И., Насонова Д.К.* Вектор управления организационной культурой органов внутренних дел: психические состояния и «картина мира» сотрудников в динамике социальных страхов пандемии COVID-19 // Социальная психология и общество. 2022. – Том 13. №1. С. 189–208. doi: <https://doi.org/10.17759/sps.2022130112>
5. *Журавлев А.Л.* Психология нравственности / отв. ред. А.Л. Журавлёв, А.В. Юревич. – М.: ИП РАН, 2010. – 508 с.
6. *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. – М.: ИП РАН, 2003. – 436 с.
7. *Зинченко Ю.П.* Теоретико-методологические основания психологических исследований: детерминация и социальное значение. Монография. – М.: Издательство института повышения квалификации и подготовки работников образования, 2011. – 308 с.
8. *Корчагина К.А.* Коррупция в органах внутренних дел – один из факторов дестабилизации российского общества // Юристъ-Правовед. 2017. № 3(82). – С. 107–112.
9. *Кравцова Ю.А., Ермолаев В.В.* Методы изучения организационной культуры в высших образовательных учреждениях МВД России. – Воронеж: Воронежский институт МВД России, 2008. – 124 с.

10. *Кучапина К.С.* Коррупция в органах внутренних дел: причины, последствия, организация противодействия // Правовая культура. 2011. №1(10). – С. 219–222.
11. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
12. *Нравственное государство. От теории к проекту / под общ. ред. С.С.Сулакшина.* – М.: Наука и политика, 2015. – 424 с.
13. *Омелин В.И., Астишина Т.И.* Особенности выявления преступлений коррупционной направленности, совершаемых сотрудниками органов внутренних дел // Вестник уфимского юридического института МВД России. 2018. № 3(81). С. 25–31.
14. *Резепин А.В.* Социально-психологические условия формирования профессиональных установок у курсантов вуза МВД России : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : Москва, 2005. – 24 с.
15. *Сафина А.М.* Представление как социальный феномен и инструмент анализа общественного бытия : автореф. дис... канд. философ. наук : Казань, 2010. – 24 с.
16. *Свободный Ф.К.* Профессиональный «Я-образ» сотрудника органов внутренних дел и оптимизация его формирования в высшем образовательном учреждении МВД России : дис. ... канд. психол. наук : Москва, 2003. – 204 с.
17. *Соломин И.Л.* Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. – СПб: Речь, 2006. – 171 с.
18. *Сторчилова Н.В.* Коррупция в органах внутренних дел и ее предупреждение : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : Москва, 2010. – 33 с.
19. *Теория государства и права: Учебник / под ред. В.К. Бабаева.* – М.: Юристъ, 2003. – 592 с.
20. *Jodelet D.* Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie / Psychologies sociale. S. Moscovici (ed.). – Paris: PUF, 1984. – P. 357–378.
21. *Moscovici S.* Foreword Herzlich C. Health and Illness: A Social Psychological Analysis. – London: Academic Press, 1973. P. 3–17.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕЙСТВУЮЩИХ И БУДУЩИХ
МЕНЕДЖЕРОВ О ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К
УПРАВЛЕНЧЕСКОМУ ТРУДУ**

**IDEAS OF CURRENT AND FUTURE MANAGERS ABOUT PERSONAL
READINESS FOR MANAGERIAL WORK**

Ермолин Алексей Викторович

Ermolin Alexey

кандидат психологических наук

e-mail: alexermolin2012@yandex.ru

Красноперова Дарья Михайловна

Krasnoperova Darya Mikhailovna

студент 2 курса бакалавриата

e-mail: darya.crasnoperova@gmail.com

*Россия, Киров, Кировский филиал Российской академии народного
хозяйства и государственной службы при Президенте РФ*

Аннотация. Статья посвящена исследованию представлений студентов, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление», и действующих менеджеров об их личностной готовности к управленческой деятельности. В материале рассматривается проблема размытости представлений будущих менеджеров об управленческом труде. С использованием методики В.Н. Машкова выполнен сравнительный анализ показателей встречаемости ограничений личности исследуемых. Автором была изучена группа студентов 1-2 курса и группа действующих менеджеров. На основании полученных данных было выявлено, что представления действующих менеджеров о личностной готовности к управленческому труду более полные и структурированные, чем у студентов.

Ключевые слова: студенты, менеджеры, управленческий труд, личностная готовность к управленческому труду, менеджмент, ограничения личности менеджера, самооценка, представление.

Abstract. The article is devoted to the research of the ideas of students studying in the speciality of "State and municipal management" and current managers about their personal readiness for managerial work. The article deals with the problem of blurring ideas of future managers about managerial work. Using the technique of V.N. Mashkov, a comparative analysis of the indicators of the occurrence of personality limitations of the studied is performed. The group of 1-2 year students and the group of current managers are examined by the author. Based on the received information, it is revealed that the ideas of current managers about personal readiness for managerial work are more complete and structured than those of students.

Keywords: students, managers, managerial work, personal readiness for managerial work, management, personality limitations of the manager, self esteem, impression.

Вопреки процессам глобализации и компьютеризации, которые происходят во всех сферах жизнедеятельности современного общества, все еще требует изучения проблематика, которая касается использования эффективных методов и практических форм управления организацией. Формирование профессиональных компетенций специалиста подразумевает овладение им знаниями, умениями и способностями, которые необходимы для работы по определенной специальности. Однако в настоящее время во всех видах профессиональной деятельности возрастает роль управления людьми и отношениями, которое становится особым видом профессиональной деятельности. Управление подразумевает под собой процесс прогнозирования, планирования, организации, мотивации, координации и контроля, направленный на формулировку и достижение цели организации. Исследование вопросов формирования представлений молодых людей об управленческой деятельности достаточно актуально для современных ученых.

Для того чтобы объективно оценить представления студентов, необходимо не только провести исследование в их группе, но и сравнить их показатели с показателями уже действующих менеджеров, которые имеют определенный опыт работы. В таком случае показатели действующих менеджеров будут выступать своеобразным эталоном, так как их представления о личностной готовности к управленческому труду должны быть более полные и структурированные. Именно это сравнение в рамках исследования было проведено автором.

Теоретико-методологическую основу исследования составила «Методика самооценки ограничений развития менеджера» В.Н. Машкова. В качестве объектов исследования была выбрана группа студентов 1-2 курса, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление» в Кировском филиале РАНХиГС, которая состояла из 19 человек, и группа действующих менеджеров, состоящая из 8 человек.

В методике выделено 11 ограничений, которые могут встретиться у менеджера:

1. Неумение управлять собой
2. Размытые личные ценности
3. Смутные личные цели
4. Остановленное саморазвитие

5. Недостаточность навыка решать проблемы
6. Недостаток творческого подхода
7. Неумение влиять на людей
8. Недостаточное понимание особенностей управленческого труда
9. Слабые навыки руководства
10. Неумение обучать
11. Низкая способность формировать коллектив [1, с. 308-313].

У каждого исследуемого были выделены ограничения, которые занимали три первых места, с 1-го по 3-е в столбце «Обратный ранг». В соответствии с этими данными была найдена средняя величина встречаемости данных ограничений в качестве доминирующих у личности исследуемых. Средняя величина встречаемости ограничений была найдена по группе студентов и отдельно по группе действующих менеджеров. Полученные результаты приведены в таблице ниже.

Таблица 1. Показатели встречаемости ограничений личности исследуемых.

Ограничение	Показатель встречаемости ограничения в качестве доминирующего среди студентов, %	Показатель встречаемости ограничения в качестве доминирующего среди действующих менеджеров, %
Неумение управлять собой	47,37	75
Размытость личных ценностей	47,37	87,5
Смутные личные цели	63,16	75
Остановленное саморазвитие	63,16	50
Недостаточность навыка решения проблем	57,89	62,5
Недостаток творческого подхода	89,47	62,5
Неумение влиять на людей	52,63	37,5
Недостаточное понимание особенностей управленческого труда	84,21	37,5
Недостаток способности руководить	68,42	37,5
Неумение обучать	57,89	50
Низкая способность формировать коллектив	78,95	62,5

Исходя из полученных результатов, можно прийти к следующим выводам:

- Осознание неумения управлять собой встречается среди действующих менеджеров чаще (практически на 28 %), чем среди студентов. Вероятно, это связано с тем, что студенты еще находятся в рамках образовательного процесса, где преобладает значительный внешний контроль, процесс получения новых впечатлений, знаний и положительных эмоций, нежели возникновение стрессовых ситуаций. Именно это обосновывает такую разницу в показателях данного ограничения.

- Осознание размытости личных ценностей встречается среди действующих менеджеров чаще (на 40 %), чем среди студентов. Данный факт может быть связан с тем, что на менеджеров значительное влияние оказывает политика их компаний, в связи с чем они отказываются от личных принципов и ценностей и принимают в качестве собственных общеколлективные ценности. А студенты еще не подвержены подобному влиянию, именно поэтому они имеют более четкие ценности и принципы. То же самое происходит и с осознанием смутных личных целей. Среди действующих менеджеров он также встречается чаще (практически на 12 %), чем среди студентов. И имеет такое же объяснение. Действующие менеджеры, вероятно, отказываются от личных целей и принимают в качестве собственных общеколлективные цели.

- Осознание остановленного саморазвития встречается среди студентов чаще (на 13 %), чем среди действующих менеджеров. Причина такого результата кроется в том, что студенты еще не до конца осознают свои слабые стороны в силу недостаточного профессионального опыта, по сравнению с менеджерами, которые уже на практике столкнулись со своими «слабостями» и сейчас могут работать над собственным личностным ростом.

- Осознание недостаточности навыка решения проблем встречается среди действующих менеджеров немного чаще (почти на 5 %), чем среди студентов. Вероятно, это связано с тем, что у студентов искаженное представление о решении проблем, так как они еще не встречались с принятием управленческих решений и не сталкивались с подобными проблемами. Менеджеры же, в свою очередь, уже неоднократно сталкивались с решением проблем, поэтому могут более критично оценить себя.

- Осознание недостатка творческого подхода встречается среди студентов чаще (практически на 27 %), чем среди действующих менеджеров. Так как в качестве выборки была взята группа студентов 1-2 курсов, такой результат неудивителен. Исследования проходили молодые

люди, которые совсем недавно окончили школу. В последние годы их обучения в школе они упорно готовились к Единым Государственным Экзаменам, подготовка по которым проходит по четкому алгоритму, где нет места креативности. Студенты только начинают применять творческий подход в своей деятельности. Менеджеры же, в свою очередь, экспериментируют, рискуют и сохраняют творческий подход в работе на протяжении всей своей трудовой деятельности.

- Осознание неумения влиять на людей, недостаточности понимания особенностей управленческого труда, неумения обучать, недостатка способности руководить и низкой способности формировать коллектив встречается среди студентов чаще, чем среди действующих менеджеров. Данный результат не удивителен, так как у студентов еще нет профессионального опыта, где они могли бы реализовать себя в данных направлениях. В то время как менеджеры ежедневно сталкиваются с данными аспектами в своей работе.

Таким образом, анализ данных показателей говорит о том, что 7 ограничений (из 11 представленных) чаще встречаются у студентов, чем у действующих менеджеров. Именно этот факт позволяет сделать вывод о том, что представления менеджеров о личностной готовности к управленческому труду более полные и структурированные. Представления студентов, исходя из проведенного исследования являются «размытыми» и неполными. Данная проблема является решаемой благодаря учебным и производственным практикам, к которым привлекаются студенты во время обучения. Именно данные практики способствуют формированию представлений студентов об их личностной готовности к управленческому труду.

Библиографический список:

1. Конышев В.А. Эффективность менеджера - успех деятельности предприятия// Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2. - С. 308-313.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ПЕРВОКУРСНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ
МОТИВАЦИИ К УСПЕХУ**

**FEATURES OF PROFESSIONAL REPRESENTATIONS OF FIRST-YEAR
STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS
MOTIVATION FOR SUCCESS**

Желдоченко Людмила Дмитриевна
Zheldochenko Lyudmila

кандидат психологических наук, доцент
e-mail: ludmilakateryna@yandex.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. В статье рассматривается проблема сформированности профессиональных представлений у студентов на начальном этапе обучения в вузе, вопросы учебно-профессиональной мотивации и мотивации к успеху. Представлены результаты эмпирического исследования представлений об объекте деятельности у первокурсников с разной мотивацией к успеху. Показано, что у студентов с полными и четкими представлениями об объекте будущей деятельности, мотивация к успеху значительно выше, чем у студентов с мозаичными, фрагментарными профессиональными представлениями.

Ключевые слова: профессия, профессиональные представления, профессиональное развитие, мотив, учебно-профессиональная мотивация, мотивация к успеху.

Abstract. The article deals with the problem of the formation of professional ideas among students at the initial stage of study at the university, the issues of educational and professional motivation and motivation for success. The results of an empirical study of ideas about the object of activity among first-year students with different motivation for success are presented. It is shown that students with complete and clear ideas about the object of future activity have significantly higher motivation for success than students with mosaic, fragmentary professional ideas.

Keywords: profession, professional ideas, professional development, motive, educational and professional motivation, motivation for success.

Проблема профессионального развития становится все более актуальной и обсуждаемой темой. От того насколько сформированы полные и целостные представления о будущей профессии, во многом зависит учебно-профессиональная мотивация студентов на этапе обучения в вузе, построение дальнейшей профессиональной карьеры. Это определяет важность всестороннего и комплексного изучения проблемы формирования

адекватных профессиональных представлений, а также вопросов мотивации студентов на этапе обучения в вузе.

Под профессиональными представлениями ученые понимают совокупность образов, обладающих отражающей, регулирующей, мотивирующей, оценочной, прогностической функциями и обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности [7, 8]. Изучаемый феномен имеет сложную многокомпонентную структуру. Так, по мнению Г.С.Помаз, профессиональные представления включают в себя три структурных компонента, к которым относятся: представление о профессии и личности профессионала; представление о себе как будущем профессионале; представление о возможном профессиональном будущем [6].

В исследованиях Н.Л.Кирт установлено, что наиболее вариативными параметрами представлений будущих специалистов о своей профессии является: уровень притязаний, потребность в самореализации, профессиональном самоопределении, в обучении, в создании условий деятельности, в достижениях и экзистенциальных мотивациях, жизненные и профессиональные планы, временная перспектива [3].

Многочисленные исследования показывают, что адекватные профессиональные представления детерминируют мотивационные аспекты учебной и профессиональной деятельности. Изучая процесс формирования и функционирования мотивации, ученые выделяют смыслообразующие мотивы трудовой деятельности. Так, К. Обуховский в качестве существенного аспекта мотивации выделяют существование отдаленных целей [5].

И.Л. Аристова отмечает, что профессиональная мотивация формируется у молодежи под влиянием окружающей действительности, работы по профессиональной ориентации и с помощью профконсультаций. Интерес к профессии как сложный мотив предопределен сформировавшейся до поступления в вуз системой мотивов. Вместе с тем в процессе профессиональной подготовки в вузе в мотивации происходят определенные изменения. При этом следует иметь в виду, что мотивационный фактор влияет на учебу сильнее, чем фактор интеллекта [1].

Важно отметить, что мотивация профессиональной деятельности носит сложный характер и на разных этапах профессионализации задействованы разные содержательные группы мотивов. Но на каждом этапе важно учитывать соответствие предъявляемых профессией требований и своих способностей и склонностей, то есть можно предположить, что от уровня сформированности профессиональных

представлений зависит уровень как учебно-профессиональной, так и профессиональной мотивации, а также успешности профессиональной самореализации [2, 4].

Для подтверждения гипотезы о том, что у студентов с разной мотивацией к успеху профессиональные представления могут различаться, было проведено эмпирическое исследование, включающие следующие методики: методика Е.И. Рогова на определение представлений об объекте деятельности, тест на мотивацию к успеху Т.Элерса. Методы математической и статистической обработки, представление полученных данных: описательная статистика, определение достоверности различий: критерий Краскала-Уоллеса.

На первом этапе исследования была изучена мотивация к успеху у студентов гуманитарного направления подготовки 1 курса по методике Т.Элерса. Респондентами выступили 75 человек. Результаты представлены на рисунке 1.

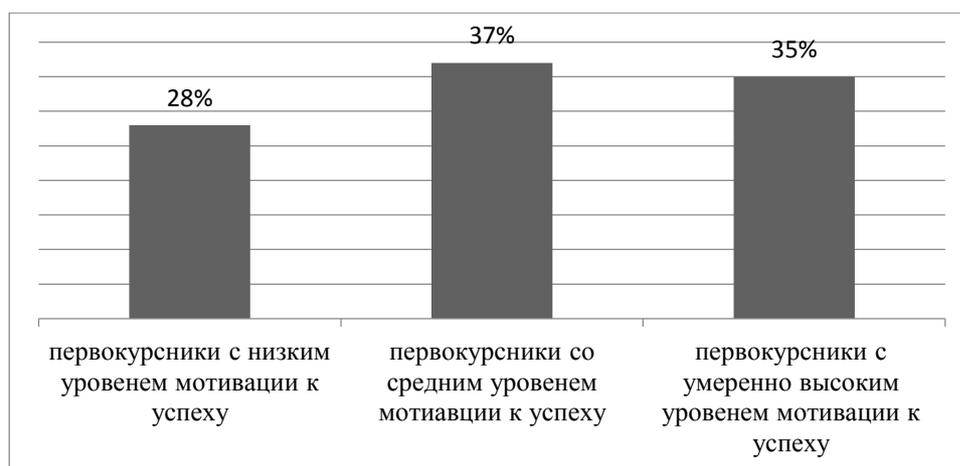


Рисунок 1. Соотношение студентов первокурсников, с разной мотивацией к успеху (в %)

Большее количество респондентов показали средний уровень мотивации к успеху. Это составило 37% от всей выборки. Для данной группы респондентов характерно то, что учение и труд выступают для них в качестве средства достижения личного благополучия, все положительные мотивы связаны с результативной стороной деятельности. Обычно владеют системой знаний на уровне оперирования понятиями, умения сформированы на уровне самоуправления деятельностью по алгоритму.

Чуть меньшее количество респондентов показали умеренно высокий уровень мотивации к успеху, что составило 35 % от всей выборки. То есть

данные респонденты отличаются сильным стремлением к успеху и при достаточно большой активности, упорстве и настойчивости они смогут стать хорошим специалистом своего дела. Как правило, по мере достижения профессиональных успехов, самооценка человека повышается, он становится более уверенным в своем стремлении к жизненному успеху. Мотивированный на успех, человек стремится к нему и, как правило, много работает для достижения успеха.

Меньше трети всей выборки, что составило 28% респондентов выявлен низкий уровень мотивации к успеху. Характерным признаком низкой мотивации к успеху является стремление избегать гипотетических неудач, поэтому обычно данные респонденты с неудовольствием берутся за новые задания, стараясь избежать ситуаций, где есть даже малейшие сомнения в результате. Это говорит о том, что студенты данной группы не понимают специфики данной профессии. Данным респондентам нужно немного больше углубиться в профессию, изучить суть работы педагога-психолога.

Никто из первокурсников не показал высокой мотивации к успеху, поэтому, в дальнейшем исследовании приняли участие только три группы респондентов по 25 человек в каждой:

- 1 группа – первокурсники с низким уровнем мотивации к успеху;
- 2 группа – первокурсники со средним уровнем мотивации к успеху;
- 3 группа – первокурсники с умеренно высоким уровнем мотивации к успеху.

Далее, согласно задачам нашего эмпирического исследования, нам важно было изучить профессиональные представления первокурсников в каждой группе, по уровню мотивации к успеху, а также установить достоверность различий по изучаемому феномену. Для этого на следующем этапе мы изучили представления студентов об объекте деятельности, применяя опросник Е.И.Рогова.

Сопоставление профессиональных представлений студентов с разным уровнем мотивации к успеху представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Степень выраженности профессиональных представлений первокурсников с разным уровнем мотивации к успеху (в баллах)

При сравнении всех трех групп с разным уровнем мотивации к успеху можно увидеть, что наименее выражены профессиональные представления у группы студентов с низкой мотивацией к успеху, причем это можно наблюдать по всем четырем факторам.

По фактору четкости образа у первокурсников с низким уровнем мотивации выявлены самые низкие показатели, всего 2,5 балла, что свидетельствует о расплывчатом и нечетком представлении об объекте будущей деятельности. Тогда как в группе респондентов с высоким и средним уровнем мотивации к успеху фактор четкости проявлен более чем в два раза выше и это свидетельствует, что у данной группы студентов имеется довольно четкое представление о своей будущей профессии.

Если сравнивать показатели по фактору активности в разных группах респондентов, то можно увидеть, что наиболее высокий показатель его также в группе респондентов с высоким уровнем мотивации к успеху. Затем, по степени выраженности располагаются значения второй и третьей группы респондентов. В группе респондентов со средним уровнем мотивации к успеху этому фактору придается самое низкое значение из всех факторов, хотя показатель его чуть выше, чем в группе респондентов с низким уровнем мотивации к успеху (3,4 балла – 2,6 баллов).

Следовательно, можно предположить, что первокурсники с умеренно высоким и средним уровнем мотивации к успеху, представляют объект деятельности в большей степени активным, эмоционально отзывчивым.

Первокурсники с низким уровнем мотивации к успеху представляют объект деятельности пассивным, замкнутым и непонятным.

По фактору силы наибольшее значение придают респонденты с умеренно высоким уровнем мотивации к успеху, это может свидетельствовать о том, что в представлениях данной группы для достижения успеха необходимо проявлять волевые качества. В группе же респондентов с низким уровнем мотивации к успеху по этому фактору придается наименьшее значение. Хотя по баллам этот фактор наиболее проявлен все-таки в группе с умеренно высоким уровнем мотивации к успеху, а наименее – в группе с низкой мотивацией к успеху, но важно отметить, что разница по баллам не велика (н.у. – 3,5балла, с.у. – 4,1балл, в.у. – 4,9 балла).

Следовательно, можно предположить, что у первокурсников с умеренно высоким и средним уровнем мотивации к успеху представления об объекте деятельности связаны с тем, что они более уверенны и независимы, а также склонны рассчитывать на свои силы в трудных жизненных ситуациях, в отличие от первокурсников с низким уровнем мотивации к успеху, которые представляют объект деятельности зависимым от внешних обстоятельств и оценок, неспособных настаивать на своем.

Если сравнить группы по фактору оценки, то мы видим, что в группах с низким и средним уровнями мотивации к успеху этот фактор второй по значимости. В группе с умеренно высоким уровнем мотивации он – третий по значимости. По баллам этот фактор наиболее проявлен в группе с высоким уровнем мотивации к успеху (5,8 баллов). В группе с низким уровнем мотивации к успеху он представлен на 3,1 балл, В группе со средним уровнем – на 3,9.

Следовательно, можно предположить, что первокурсники с умеренно высоким и средним уровнем мотивации принимают объект будущей деятельности, осознают его как носителя социально желательных характеристик, в целом, представления об объекте имеют положительную окраску, по сравнению первокурсниками с низким уровнем мотивации к успеху.

Для проверки предположений о достоверности различий, нами была проведена статистическая обработка данных с помощью критерия Краскала-Уоллеса. В результате выявлены достоверно значимые различия в показателях фактору оценки ($H=68,474$, $p=0,000$), по фактору активности ($H=65,577$, $p=0,000$) и по фактору четкости ($H=72,525$, $p=0,000$).

Таким образом, можно заключить, что у первокурсников с умеренно высоким и средним уровнем мотивации к успеху, объект будущей

деятельности представляется позитивно, активным, эмоционально отзывчивым, способным проявлять волевые качества, уверенность, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, наделяя ее социально желаемыми характеристиками, в определенном смысле удовлетворены всеми аспектами будущей профессиональной деятельности. У первокурсников с низким уровнем мотивации к успеху, представления об объекте деятельности и о своей будущей работе частичные, неполные, несформированные.

Библиографический список:

1. *Аристова И.Л.* Общая психология. Мотивация, эмоции, воля. - Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2003. - 104 с.
2. *Горбунова К.Ю., Маслова Т.М.* Мотивация достижения успеха у первокурсников вуза // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 5 (61). С. 484-486.
3. *Кирт Н.Л.* Динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения: дис. ... канд. психол. Наук / Карельский государственный педагогический университет, 2002.
4. *Коваленко В.И., Буравцова Н.В., Шпехт М.В.* Исследование учебной мотивации, мотивации успеха и боязни неудачи у студентов психологов // *Paradigmata poznani*. 2017. № 1. С. 99-104.
5. *Обуховский К.* Галактика потребностей. Психология влечений человека. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 296 с.
6. *Помаз Г.С.* Детерминанты развития представлений о профессии студентов психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ростов н/Д, 2006. 25 с.
7. *Evgeny I. Rogov, Lyudmila D. Zheldochenko*, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 321,175-179 (2019).
8. *Lyudmila Zheldochenko and Oksana Nikolenko* The problem of professional identity in the professional development of the individual E3s Web of Conferences 210, 22001 (2020) <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021022001>

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАРЬЕРНОЕ РАЗВИТИЕ В
ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**
PROFESSIONAL CAREER DEVELOPMENT IN THE REPRESENTATIONS
OF FUTURE TEACHERS

Кремень Фаина Маратовна

Kremen Faina

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: fmkremen@gmail.com

Кремень Сергей Анатольевич

Kremen Sergei

кандидат педагогических наук, доцент

e-mail: skremen@yandex.ru

Россия, Смоленск, Смоленский государственный университет

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессионального развития будущих педагогов через концепт карьеры, объединяющий содержательные и статусно-ролевые аспекты профессионализма. Анализируются структурный и динамический компоненты представлений о карьере учителя. Приводятся результаты интервью с 22 студентами магистратуры Смоленского государственного университета программы «Педагогическое образование», проведенного для выявления полноты, разносторонности, целостности их карьерных представлений. Полученные данные свидетельствуют о сложившихся представлениях о содержании педагогической профессии, положительном отношении к ней со стороны опрашиваемых, однако представления о карьере носят фрагментарный и односторонний характер – у большинства студентов не актуализированы в сознании социально-статусные компоненты, что обуславливает необходимость целенаправленного формирования представлений о карьерном развитии в педагогической профессии на этапе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: карьера, педагогическая профессия, профессиональное развитие, профессиональные представления, профессиональная подготовка, студент, образование.

Abstract. The article deals with the issues of professional development of future teachers through the concept of a career, which combines the content and status-role aspects of professionalism. The structural and dynamic components of ideas about a teacher's career are analyzed. The results of an interview with 22 master's students of the Smolensk State University of the program "Pedagogical Education", conducted to identify the completeness, versatility, integrity of their career ideas are given. The obtained data testify to the prevailing ideas about the content of the teaching profession, a positive attitude towards it on the part of the

respondents, however, ideas about a career are fragmented and one-sided - most students do not have social status components updated in their minds, which necessitates the purposeful formation of ideas about career development in the teaching profession at the stage of professional training.

Key words: career, teaching profession, professional development, professional representations, professional training, student, education.

Профессия педагога в современном обществе занимает особое место: с одной стороны, ее основная цель – образование подрастающих поколений – остается неизменной на протяжении долгого времени, с другой, содержание образования и методы профессиональной деятельности должны постоянно развиваться, отвечая на запросы общественных изменений, особенно в период глобальных вызовов и нестабильности. В этой связи, вопросы профессионального развития учителя приобретают первостепенную значимость. В педагогических и психологических исследованиях, посвященных изучению личности и деятельности педагога, задач и содержания его профессиональной подготовки накоплен обширный научный опыт (С.Г. Вершловский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Орлов, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, А.П. Тряпицына, А.И. Щербаков и другие). Развитие концепции сопровождения педагогической деятельности включило в круг рассматриваемых вопросов понятие карьеры. В частности, М.В. Александровой карьера учителя рассматривается как возможность проектирования процесса профессионального роста в системе непрерывного образования [1]. На наш взгляд, важно уделять внимание сопровождению карьерного развития не только работающих педагогов, но формированию представлений о будущей карьере на этапе профессиональной подготовки.

В нашем исследовании под карьерным развитием понимается динамика положения и активности личности в трудовой сфере [2]. Понятие карьеры позволяет учитывать влияние совокупности различных факторов (психологические, социальные, экономические) на профессиональное развитие. Е.И. Рогов справедливо утверждает, что в процессе профессионализации важны как объективные, определяемые социумом, так и субъективные, связанные с профессиональными представлениями, критерии. К первым можно отнести должностное продвижение, а ко вторым – профессионально важные качества и объективную самооценку [6, с. 494].

Мы считаем необходимым на этапе профессиональной подготовки педагогов формировать представление о карьерном развитии. Решение данной задачи опирается на психологическую основу самореализации личности в профессиональной деятельности. При этом, осознанный выбор

карьерного пути возможен лишь в том, случае, когда специалист осведомлен о собственных карьерных ресурсах и владеет системой управления ими. Е.А. Могилевкин выделяет карьерную компетентность – системное представление о карьере, возможностях и путях карьерного роста, как основу карьерной самоэффективности – способности к карьерному целеполаганию, карьерному планированию и умению решать карьерные проблемы [5].

На наш взгляд, представления о карьерном развитии должны включать следующие аспекты: структурный и динамический. Структурный аспект, в свою очередь состоит из содержательного и статусно-ролевого компонентов. Первый раскрывается через изучение профессиональной мотивации, установок и ценностей, а также особенностей педагогической Я-концепции, личностных свойств, профессиональных знаний и компетенций.

Большое внимание исследователей привлекают вопросы мотивации выбора профессии учителя. Канринус и Фоккенс-Бруинсма установили, что из основных групп мотивов: альтруистических, внешних и внутренних, определяющее влияние на успешность деятельности оказывают первые и последние, а также их сочетание [8]. Ватт и Ричардсон среди наиболее значимых факторов успешного выбора педагогической профессии отметили способности к обучению, внутреннюю ценность карьеры, ценности социальной полезности, предшествующий опыт преподавания и обучения и ценности личной полезности [10].

Второй компонент представляет собой «внешний» социальный аспект профессии: профессиональный статус, веер профессиональных ролей, возможности трудоустройства и функционал, формальные критерии карьерного успеха. На сегодняшний день у профессионалов в сфере образования существует много возможностей карьерного развития. На региональном и федеральном уровнях созданы центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. Для тех, кто стремиться к самосовершенствованию и самореализации, государство предоставляет разнообразные формы поддержки, стимулирующие рост профессионального мастерства, освоение инновационных технологий и их распространение: выделение грантов, присуждение государственных и региональных премий за особые профессиональные достижения, дополнительные денежные вознаграждения регионального или муниципального уровня.

Презентация лучших педагогических практик и обмен опытом происходит в условиях совершенствования системы профессиональных конкурсов: помимо традиционного «Учителя года», появляются конкурсы

или номинации «Учитель-исследователь», «Лучший педагог-наставник», участие в которых позволяет повышать социальный статус, способствовать развитию карьеры [7].

Сегодня профессиональное развитие в государственной системе образования предполагает достаточно широкий веер профессиональных ролей: учитель-предметник, классный руководитель, педагог-организатор, методист, наставник, завуч, исследователь и другие. Перспективы карьеры предлагает частная сфера образовательных услуг, спектр которых чрезвычайно широк: центры раннего развития, специализированные школы, творческие студии. Использование современных IT-технологий позволяет создавать образовательные сайты, авторские программы, организовывать дистанционное обучение и консультирование.

Представления о динамике карьерного развития включают определение конкретных профессиональных траекторий, включающих выбор предпочитаемой роли, уточнение целей и задач, конкретизации ожидаемых результатов для каждого этапа продвижения, а также оценки ресурсов и инструментов. Динамический аспект, с одной стороны, задает «внешние ориентиры» карьерного развития (институциональные, образовательные, временные, финансовые), с другой стороны, определяет задачи личностного и профессионального роста (совершенствование личностных качеств, повышение профессиональной компетентности, включая развитие актуальных «мягких навыков»).

Вертикальная карьера в сфере образования связана с должностями заместителя директора и директора внутри образовательной организации или руководителя подразделения системы управления образованием муниципального или регионального уровня. Горизонтальная карьера предоставляет возможности освоения широкого круга должностей и специализаций: педагога-организатора, разработчика образовательных программ, исследователя, вузовского преподавателя.

В последние годы система карьерного развития педагога в России получила институциональное оформление во внедрении национальной системы учительского роста, где определены траектории горизонтальной и вертикальной карьеры педагога. Горизонтальная карьера разворачивается в рамках обобщенной трудовой функции А (профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся) в системе учитель – старший учитель (учитель-методист) – ведущий учитель (учитель-наставник). Эта система дополняется траекторией вертикальной карьеры педагога, не предполагающей его переход на управленческие позиции, с помощью введения трудовых функций требующих более высоких уровней

квалификации от педагога: В (проектирование образовательных программ) и С (координация деятельности участников образовательных отношений по проектированию и реализации образовательных программ).

Успешное карьерное развитие невозможно без понимания будущими педагогами необходимости профессиональной самореализации, стремления к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, осознания творческого характера педагогической профессии. Развитию личности в профессии посвящен ряд исследований (А.К. Маркова, Л.М. Митина и другие), определяющих содержание уровней или стадий профессионального развития учителя, внешних и внутренних условий процесса профессионального роста [3,4]. Определяющим фактором карьерного развития личности является внутренняя активность, которая формирует осознанную позицию и определяет профессиональное поведение, обеспечивающие профессиональные достижения и карьерное развитие.

Нами было проведено исследование с целью изучения представлений о карьерном развитии педагогов на этапе профессиональной подготовки в вузе. Задачей исследования было выявить полноту, разносторонность, целостность изучаемых представлений, их структуру: включенность содержательных и социально-статусных компонентов. Представленное исследование является частью сравнительного исследования карьерных представлений российских и американских студентов, проведенного авторами [9].

Исследование проводилось с использованием метода устного опроса – интервью. План интервью включал вопросы, направленные на определение причин выбора педагогической профессии, понимания содержания педагогического труда, самооценки собственных склонностей и способностей в избранной деятельности, представлений о профессиональном развитии, возможностях горизонтальной и вертикальной карьеры.

В качестве интервьюируемых были выбраны студенты первого курса уровня магистратуры для того, чтобы оценить их представления о карьерном развитии, сформированных ранее на этапе бакалаврской подготовки. В исследовании приняли участие 22 студента Смоленского государственного университета направления подготовки «Педагогическое образование». Возраст опрошенных от 21 года до 28 лет, средний возраст 21,8 лет, поскольку большинство опрошенных поступило в магистратуру сразу после окончания бакалавриата. Три четверти студентов (77,3%) продолжили педагогическую подготовку, полученную ранее, и только 22,7% пришли на педагогическое направление после других специальностей

(социальные науки). Что касается наличия педагогического опыта, практически все опрошенные отметили, что в процессе бакалаврской подготовки прошли педагогическую практику в школе или занимались воспитательной деятельностью в летних лагерях, но опыт реальной трудовой деятельности имеют только половина опрошенных: 27,3% – по специальности – в учреждениях образования различного уровня (от дошкольного до среднего профессионального), 22,7% – в других сферах (управление, сфера услуг и т.д.).

Результаты исследования. По мнению опрошенных, выбор педагогической профессии обусловлен как внешними, так и внутренними мотивами. В первую группу входят интерес к предмету, любовь к детям, которые преобладают у 63,7%, остальные 36,4% отметили такие внешние факторы, как получение высшего образования, влияние родителей или знакомых, другие обстоятельства. Анализ ответов показывает в 45,5% случаев наличие связи между внутренней мотивацией к педагогическому труду и личным положительным опытом взаимодействия с учителем (родителем, родственником, любимым учителем), соответственно у 27,3% опрошенных с преобладанием внешних мотивов нет родственников педагогов или любимого учителя.

Среди привлекательных сторон труда учителя можно выделить несколько групп факторов: к обусловленным содержанием деятельности относятся работа с детьми (50%) и возможности познания, саморазвития (40,1%); среди внешних причин привлекательности названы большой отпуск (22,7%), социальное признание (18,2%). При этом 54,2% опрошенных назвали какую-либо одну сторону деятельности: 36,4% внутреннюю и 18,2% – внешнюю. Только 22,7% выбрали два аспекта и 9,1% более трех.

По нашему мнению, преобладание отдельных мотивов говорит об одностороннем восприятии профессии, что повышает риски потери интереса и удовлетворенности. Напротив, взаимодополняющие мотивы образуют более устойчивую и гибкую систему стимулов.

Положительное отношение к педагогической профессии высказали 81,8% студентов, отметив, однако, в половине случаев ее сложность, обусловленную невысокой заработной платой, большим объемом разнообразной работы, большой ответственностью, завышенными требованиями со стороны родителей. На протяжении профессиональной подготовки положительное мнение сохранилось у 54,5% опрошенных, 36,4% благодаря педагогической практике либо началу собственной трудовой деятельности стали более дифференцированно относиться к

различным сторонам учительского труда педагога, в частности выделяя недостаточную практическую подготовку как одну из сложностей профессиональной адаптации.

Среди трудностей педагогической деятельности 31,8% опрошенных назвали проблемы взаимодействия (с администрацией, коллегами, родителями) и большое количество «бумажной» работы, 22,7% – работу с «трудными» детьми, 9,1% – низкую заработную плату.

Анализ результатов самооценки своих личностных особенностей показывает, что 59,1% опрашиваемых положительно оценивают свои способности и качества характера, считая их важными для избранной профессии, 27,3% отмечают среди своих характеристик как качества, способствующие работе учителя, так и те, что ее затрудняют: проблемы эмоционально-волевой регуляции, недостаточно развитые коммуникативные особенности. Еще 13,6% опрошенных, имеющих внешнюю мотивацию выбора направления обучения, затруднились выделить среди своих качеств какие-либо черты, нужные для профессии педагога. Среди личностных особенностей чаще всего упоминались: любовь к детям, отзывчивость, эмпатия (45,5%), коммуникативные и организаторские способности, активность (31,8%), терпение, устойчивость к стрессам, также творческие способности (22,7%). Готовность к саморазвитию и самосовершенствованию отнесли к важным личностным характеристикам педагога только 18,2% опрошенных.

На вопрос о необходимости профессионального саморазвития большинство ответили утвердительно. При этом 72,2% считают важным развивать и совершенствовать личностные характеристики: эмоционально-волевые (45,5%), коммуникативные (36,4%), организаторские (18,2%); 50% высказались за постоянное совершенствование знаний по предмету и методике работы; 27,3% отдельно выделили постоянную готовность к саморазвитию и самосовершенствованию. Очевидно, что интервьюируемые в полной мере осознают, что профессия педагога требует постоянного саморазвития личностных характеристик и профессиональных компетенций.

Отвечая на вопрос о профессиональных планах, 68,2% опрошенных, имеющих опыт педагогической работы, выразили желание работать или продолжать работу в школе или других учреждениях системы образования (колледже, вузе). Интересно, что 9,1% студентов, ранее не собиравшиеся работать в образовании, за период обучения изменили свое мнение и готовы себя попробовать в роли педагога. Причины, по которым 31,8% ответивших не собираются в ближайшее время работать педагогом различны: низкая

заработная плата в сочетании с высокой нагрузкой и большой ответственностью (13,6%), предпочтение другой сферы деятельности (9,1%) или наличие другой работы (4,5%), а также неуверенность в своих силах. У всех студентов из данной группы еще на этапе поступления преобладали внешние мотивы, которые не изменились за время обучения.

Представления о возможностях карьерного роста в педагогической профессии также весьма неоднородны: 18,2% не задумывались о возможностях профессионального развития или не видят их, 36,4% видят его в первую очередь в росте профессионального мастерства, в том числе путем самообразования, только 22,7% отметили социальный аспект развития – должностное продвижение, связанное с возможностью горизонтальной или вертикальной карьеры, в основном речь шла о возможностях преподавания в вузе. То есть три четверти респондентов не связывают представления о профессиональном развитии с карьерным продвижением, этот аспект профессии не актуализируется в их сознании.

В связи с данными результатами, для более детализированного представления студентами путей и инструментов карьерного развития интервьюируемым был задан уточняющий вопрос о возможностях профессионального роста в сфере образования, на который 18,2% затруднились ответить. Среди инструментов карьеры чаще называют программы повышения квалификации (36,4%) и профессиональные конкурсы, стимулирующие рост мастерства (13,6%). Также 31,8% опрошиваемых имеют представления о возможностях вертикальной карьеры в системе образования по административной линии; 22,7% назвали варианты горизонтальной карьеры: методическую или исследовательскую специализацию, работу педагогом-психологом, преподавание в вузе. О возможности современных альтернативных путей карьерного развития – создании собственных онлайн-курсов, учебных программ – упомянул только один опрошенный.

По результатам интервью можно сделать следующие *выводы*:

- опрошенные студенты обладают сложившимися представлениями о различных сторонах педагогической профессии, о необходимых для нее личностных характеристиках, при этом часть опрошенных, несмотря на получение педагогического образования, не обладают необходимой мотивацией и психологическими качествами для данной профессии;

- опрошенные рассматривают развитие в профессиональной деятельности в основном как совершенствование в учебно-методической работе, а также развитие личностных характеристик;

- респонденты не обладают целостными представлениями о карьерном развитии, где содержательные аспекты заметно преобладают над социально-статусными; многие опрошенные не осознают возможности карьерного развития в педагогической профессии.

По итогам исследования можно заключить, что уже на этапе профессиональной подготовки необходимо целенаправленно формировать систему представлений о будущем карьерном развитии в избранной педагогической профессии. Данная деятельность должна комплексно осуществляться на уровне и теоретической подготовки, и практического обучения, формируя у студентов представления о карьерных возможностях в сфере образования, навыки построения собственных карьерных траекторий, предоставляя возможность оценить свой учебно-профессиональный потенциал в разнообразных видах и формах педагогической деятельности (предметно-методической, исследовательской, творческой, проектной и других). Развитые представления о карьерном развитии: ориентация на широкий спектр потребностей сферы образования, готовность к постоянному профессиональному и личностному совершенствованию составляют основу формирования целенаправленной и управляемой карьерной траектории педагога.

Библиографический список:

1. *Александрова М.В.* Концептуальная модель управления карьерой педагога в территориальной образовательной системе // Гуманитарный вектор. 2008. №1. – С. 38-40.
2. *Кибанов А.Я.* Управление деловой карьерой персонала // Управление персоналом организации /Под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2005. – С 427-443.
3. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. – 312 с.
4. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 319 с.
5. *Могилёвкин Е.А.* Карьерный рост: диагностика, технология, тренинг. – СПб.: Изд-во Речь, 2007. – 336 с.
6. *Рогов Е.И.* Роль профессиональных представлений в становлении личности профессионала // Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – С. 486-497.

7. Суржикова Л.Ф., Молчанова А.В. Построение профессиональной карьеры современного педагога в условиях региональной образовательной системы // Человеческий капитал. 2015. № 03 (75). – С. 34-38.
8. *Canrinus E. T., Fokkens-Bruinsma M.* Motivation to become a teacher and its relationships with teaching self-efficacy, professional commitment, and perceptions of the learning environment (Paper presented at the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement). – University of Groningen, The Netherlands. 2011. – Pp. 4-7.
9. *Kremen S.A., Kremen F.M.* Career Development Of Future Teachers: Research On American And Russian Students. In & R. Valeeva (Ed.), Teacher Education-IFTE 2019, European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – European Publisher, 2020. – № 78. – Pp. 316-331.
10. *Richardson P.W. & Watt H.M. G.* (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.). The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement; Advances in Motivation and Achievement. – Bingley, U.K.: Emerald. – Volume 16B. – Ch. 5. – Pp. 139-173.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ИХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ**
THE INTERRELATION OF STUDENTS' WORLD VIEW AND THEIR
REPRESENTATIONS ABOUT CIVIL SERVANTS

Мельничук Андрей Степанович
Melnichuk Andrey Stepanovich
кандидат психологических наук, доцент
e-mail: melnichook@rambler.ru

Юркина Кристина Владимировна
Yurkina Kristina Vladimirovna
магистр психологии
e-mail: kristisha-y@mail.ru

*Россия, Москва, Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ*

Аннотация. Обсуждаются результаты опроса 90 студентов. Для выявления представлений о госслужащих использовался психосемантический подход (приписывания типичному госслужащему 69 качеств, выраженных фразеологизмами). Выявлено, что наибольшее количество взаимосвязей с качествами госслужащего имеют базисные убеждения в контроле и

ценности своего «Я». Выраженность этих убеждений прямо коррелирует с атрибуцией госслужащему позитивных характеристик. Сила базисного убеждения в справедливости мира прямо связана с приписыванием госслужащему решительности и профессионализма/ Базисное убеждение в своей удаче прямо коррелирует с представлением о госслужащем как человеке, склонном «идти по линии наименьшего сопротивления» и приспособляться к обстоятельствам, (проявляя недостаточную принципиальность во взглядах). Базисное убеждение в доброжелательности мира прямо связано с атрибуцией госслужащему несамостоятельности в принятии решений и действиях. Социально-мировоззренческие ориентации на ограничение личных интересов во благо общественным интересам и на необязательность соблюдения норм права прямо связана с атрибуцией госслужащему негативных качеств.

Ключевые слова: базисные убеждения, государственные служащие, социально-мировоззренческие ориентации, социальные представления, студенты.

Abstract. The results of a survey of 90 students are discussed. To identify representations about civil servants a psychosemantic approach was used (the attributing of 69 qualities, expressed by phraseological units, to a typical civil servant). It was revealed that basic beliefs in the control and values of their «I» have the greatest number of interrelations with the qualities of the civil servants. The severity of these beliefs directly correlates with the attribution to the civil servant of positive characteristics. The strength of the basic belief in the justice of the world is directly related with attributing decisiveness and professionalism to a civil servant. The basic belief in one's luck is directly correlates with the representation about a civil servant as a person who is inclined to «follow the line of least resistance» and adapt to circumstances showing insufficient principles in his views. The basic belief in the benevolence of the world associated with the attribution to the civil servant the lack of independence in decision-making and actions. The social worldview orientations on the restriction of personal interests for the benefit of the public interests and on the optional observance of the legal rules is directly related to the attribution of negative qualities to a civil servants.

Keywords: basic beliefs, civil servants, social-worldview orientations, social representations, students.

В современных условиях особое значение приобретает характер отношений между государством и обществом. Одним из условий их конструктивности выступает образ госслужащих, существующий в сознании представителей различных социальных групп. в т.ч. – у студентов. В нашей статье, опубликованной в сборнике материалов данной конференции 2021 г.[1], рассматривались социально-психологические детерминанты формирования представлений о чиновниках (личный опыт общения с работниками органов власти, мнения окружающих людей,

влияние информации из СМИ, исторические традиции и присутствующие в литературных произведениях стереотипы).

Кроме того мы предположили, что на образ госслужащих способны влиять и личностные особенности граждан, в их число целесообразно включить присущее человеку мировоззрение, способное опосредовать получение информации «извне» и её интерпретацию. При этом была прослежена возможная связь представлений о госслужащих с такими компонентами мировоззрения как «глобальные» базисные убеждения о мире и себе (Р. Янофф-Бульман), а также более частные социально-мировоззренческие ориентации человека (на патернализм или самостоятельное обеспечение благополучия, на законность или пренебрежение нормами права, на приоритетность личных или общественных интересов и на значимость мнения граждан при принятии управленческих решений). Недостаточная изученность указанной связи побудила авторов к проведению эмпирического исследования по проблеме, результаты которого описаны в настоящей статье.

В опросе приняли участие 90 студентов вузов г. Москвы и Южно-Сахалинска (медиана возраста – 20 лет). Для выявления представлений о госслужащих был применен вариант психосемантического подхода, основанный на оценке фразеологизмов [3, 4, 5]. Участникам нашего опроса предлагалось оценить по шкале от 1 до 7 баллов, в какой мере к типичному российскому госслужащему можно отнести качества, выраженные 69 фразеологизмами (характеризующими чиновника как субъекта деятельности, его личностные и моральные качества, поведение в межличностных отношениях). Диагностика мировоззрения осуществлялась с помощью «Шкалы базисных убеждений» Р.Янофф-Бульман в варианте М.А. Падун и А.В. Котельниковой [2], а также путем оценки респондентами степени согласия с «полярными» утверждениями, характеризующими ориентации на патернализм, законность, демократию, приоритетность индивидуальных / общественных интересов.

Исследование показало, что по мере роста уверенности в способности контролировать события своей жизни студент начинает во все большей степени приписывать типичном госслужащему позитивные качества (вовлеченность в работу, решительность, находчивость, самостоятельность.) (табл.1).

Таблица 1. Взаимосвязь атрибуции типичному госслужащему качеств с выраженностью базисного убеждения в контроле

Фразеологизмы	Взаимосвязь силы атрибуции госслужащему выраженного фразеологизмом качества и базисного убеждения в контроле	
	г	р
Болезнь душой за дело	0,325	0,002
Брать быка за рога	0,297	0,005
Жить своим умом	0,296	0,005
Держать ухо востро	0,229	0,032
Не лезть за словом в карман	0,225	0,041
Играть с огнем	0,221	0,039
Стоять на своем	0,218	0,040
Брать в свои руки	0,214	0,043

Возможно, при оценке госслужащего студенты в определенной мере проецируют на него представление о себе как людях, воспринимающих происходящие события в качестве результата собственной активности и ответственности. (в т.ч. - в рамках профессиональной деятельности). Можно сказать, что контроль неразрывно связан с ответственностью, а, следовательно, в картине мира студента с выраженным убеждением в контроле выполняемая госслужащими работа вполне логично связывается с ответственным и принципиальным отношением к ней. В данном плане интересна прямая связь между убеждением в контроле и фразеологизмами «играть с огнем» и «держат ухо востро». Можно предположить, что респонденты обладающие верой в свою возможность выбрать максимально выигрышную стратегию и контролировать события (отслеживая их изменения) считают вполне позволительным идти на риск и соответственно, атрибутируют это качество чиновнику.

Базисное убеждение в ценности своего «Я» прямо коррелирует с фразеологизмами, отражающими скорее положительные характеристики типичного государственного служащего (за исключением связи со склонностью выбирать более легкие пути) (табл. 2).

Таблица 2. Взаимосвязь атрибуции госслужащим качеств с выраженностью базисного убеждения в ценности своего «Я»

Фразеологизмы	Взаимосвязь силы атрибуции госслужащему выраженного фразеологизмом качества и базисного убеждения в ценности своего «Я»	
	г	р
Болеть душой за дело	0,242	0,022
Бороться с самим собой	0,231	0,028
Брать быка за рога	0,223	0,035
Быть мастером на все руки	0,260	0,014
Идти по линии наименьшего сопротивления	0,262	0,015
Играть с огнем	0,210	0,050
Не лезть за словом в карман	0,251	0,022

Люди, с рассматриваемым убеждением обладают высокой самооценкой и, в большей степени, психологически независимы от чиновников. В этой связи, даже к возможному некорректному поведению госслужащих они будут относиться снисходительно или же не обращать на это внимания. В пользу этого может говорить, например, то, что выраженность убеждения в значимости своего «Я» прямо связано с принятием убеждения, что «Люди должны сами отвечать за свое благополучие» ($r=0,346$; $p=0,001$). Отметим, что сходство характера взаимосвязей между приписыванием госслужащему качеств и базисными убеждениями в контроле и в ценности своего «Я» может быть обусловлено и тем, что эти убеждения тесно связаны друг с другом ($r=0,512$; $p=0,0001$).

В отношении других базисных убеждений выявлено гораздо меньше связей. Так убеждение в своей удаче прямо коррелирует с атрибуцией чиновникам только двух фразеологизмов - «Идти по линии наименьшего сопротивления» ($r=0,311$; $p=0,004$) и «Держать нос по ветру» ($r=0,260$; $p=0,018$). Тенденция видеть госслужащего как человека, старающегося приспособливаться к жизненным обстоятельствам (проявляя недостаточную принципиальность во взглядах) может иметь следующее объяснение. Чем более студент уверен в своей способности успешно выходить из трудных ситуаций (и, соответственно, субъективно готов к рискованным поступкам), тем более он воспринимает чиновника как не имеющего возможности для проявления «настоящей свободы» (в силу специфики деятельности функционирующего в достаточно жесткой системе правил и согласований).

Отметим наличие следующей обратной корреляции – чем более выражено базисное убеждение в доброжелательности мира, тем в меньшей

степени студенты приписывают госслужащему фразеологизм «Жить своим умом» ($r=-0,216$; $p=0,044$). Также указанное базисное убеждение на уровне тенденции обратно коррелирует с атрибуцией чиновнику склонности «Сглаживать острые углы» ($r=-0,209$; $p=0,052$). Мы полагаем, что в рамках безопасного и доброжелательного мира «жить своим умом» чиновнику не положено, ведь он является частью строгой иерархической структуры и наделен определенным кругом полномочий, он должен ставить общественные интересы выше своих. Также ему недопустимо и «смягчать» характеристики ситуации, т.к. он должен точно отражать ее текущее состояние.

Достаточно интересно, что усиление убеждения в справедливости мира прямо коррелирует с субъективной применимостью к типичному госслужащему фразеологизмов «Брать быка за рога» ($r=0,286$; $p=0,006$) и «Быть мастером на все руки» ($r=0,2683$; $p=0,007$). Данную тенденцию можно объяснить следующим образом. Студенты, считающие мир справедливым, верят в то, что типичный чиновник является профессионалом своего дела, а, следовательно, с готовностью приступает к решению рабочих задач, обладая необходимыми компетенциями.

Далее рассмотрим связь восприятия госслужащих с социально-мировоззренческими ориентациями¹. Как показало исследование (табл. 3), чем больше человек придерживается позиции правового нигилизма, тем больше приписывает типичному госслужащему негативные качества (неэффективность деятельности, отсутствие прогностичности, ориентация на личные интересы вместо общественных, самоуверенность, трусость, склонность к панике). Имеет место и обратная тенденция - чем больше студенты ориентированы на позицию «закон есть закон», тем больше они приписывают госслужащему положительные характеристики (ответственность, самоконтроль, активность жизненной позиции).

Такие результаты во многом обусловлены восприятием чиновников как «проводников» законов в жизнь. Если студент разделяет «неправовые» ориентации, то он видит в госслужащих препятствие на пути к удовлетворению своих личных интересов (негативного отношения с формированием к работникам структур власти). Если же правовые нормы имеют самоценность, то чиновники рассматриваются как осуществляющие

¹ Здесь и далее прямая корреляция предполагает что сила приписывания фразеологизма увеличивается вместе с предпочтением правого высказывания, а обратная корреляция предполагает, что сила приписывания фразеологизма увеличивается вместе с предпочтением левого высказывания.

важную работу по их воплощению в жизнь (в силу чего их образ будет более позитивным).

Таблица 3. Взаимосвязь атрибуции типичному госслужащему выраженных фразеологизмом качеств с социально-мировоззренческой ориентацией на соблюдение законности

Фразеологизмы	Взаимосвязь силы атрибуции госслужащему выраженного фразеологизмом качества и выбора ориентации между высказываниями «Закон, каким бы он ни был, требует безусловного исполнения» - «Закон, который, так или иначе, ограничивает права или возможности граждан, может ими не соблюдаться	
	г	р
Толочь воду в ступе	0,311	0,004
Бить баклуши	0,230	0,030
Делать спустя рукава	0,275	0,009
Не видеть дальше своего носа	0,226	0,0342
Ходить вокруг да около	0,284	0,007
Ловить рыбу в мутной воде	0,254	0,022
Быть себе на уме	0,234	0,028
Задирать хвост	0,271	0,014
Поджать хвост	0,277	0,009
Делать из мухи слона	0,275	0,009
Плакаться (кому-то) в жилетку	0,230	0,033
Держать свое слово	-0,305	0,004
Держать себя в узде	-0,218	0,043
Брать в свои руки	-0,277	0,009

Как видно из таблицы 4, чем больше человек ориентирован на ограничение личных интересов во благо общественным, тем больше он приписывает типичному государственному служащему негативные характеристики.

Такой результат оказался противоположным нашим предположениям. Его можно объяснить тем, что человек, ориентированный на ограничение личных интересов в пользу общественных, с большой вероятностью полагает, что чиновник обязан быть бескорыстным «слугой общества». В силу этого, могут более остро восприниматься многочисленные факты того, что работники органов власти и управления действуют противоположным

образом (что становится основой атрибуции типичному госслужащему негативных черт).

Таблица 4. Взаимосвязь атрибуции типичному госслужащему выраженных фразеологизмом качеств с социально-мировоззренческой ориентацией на приоритетность личных и общественных интересов

Фразеологизмы	Взаимосвязь силы атрибуции госслужащему выраженного фразеологизмом качества и выбора ориентации между высказываниями «Личные интересы – это главное для человека, их нельзя ограничивать даже ради блага общества» - «Людям следует ограничивать свои личные интересы во имя интересов государства и общества»	
	г	р
Плясать под чью-то дудку	0,230	0,030
Быть козлом отпущения	0,336	0,001
Валить с больной головы на здоровую	0,220	0,044
Сесть в лужу	0,298	0,005
Поджать хвост	0,277	0,009
Жить своим умом	-0,332	0,002
Бороться с самим собой	-0,232	0,029
Стоять на своем	-0,240	0,024

Была выявлена одна значимая корреляция в отношении социально-мировоззренческой ориентации, «на демократию» (её полюсами являются высказывания «Мнение граждан должно иметь определяющее значение при принятии любых решений органами государственной и местной власти» и «На основании мнения большинства граждан могут быть приняты импульсивные и непродуманные решения, поэтому последнее слово должно оставаться за профессионалами»).

Чем больше студент считает, что мнение граждан должно играть решающую роль при принятии государственных решений, тем больше он приписывает типичному чиновнику фразеологизм «держат камень за пазухой» ($r=0,282$; $p=0,009$). Данная тенденция может объясняться тем, что следствием указанной социально-мировоззренческой ориентации становится мнение о том, что чиновники своими действиями искажают «волю народа» и заботятся о своих интересах. При этом значимых связей между атрибуцией фразеологизмов и мировоззренческой ориентацией на

патернализм или самостоятельное обеспечение своего благополучия в рамках всей выборки выявлено не было.

Проведенное исследование подтвердило правомерность тезиса о наличии значимых взаимосвязей между представлениями студентов о госслужащем и спецификой их мировоззрения. Вместе с тем, не все из ожидаемых корреляций имели место, а большая часть выявленных была противоположна предполагаемым. Особо отметим, весьма противоречивую ситуацию, выявленную при анализе взаимосвязей в подгруппах на основе пола респондентов и профиля их обучения. С одной стороны, результаты в подгруппах во многом отличаются от результатов по выборке в целом. С другой стороны, в сравниваемых подгруппах общие корреляции отсутствуют или являются единичными (причем совпадающие часто имеют противоположную направленность). Соответственно, необходимо проведение дополнительного исследования, нацеленного на уточнение того, являются ли выявленные тенденции устойчивыми или же выступают артефактом конкретной выборки.

Библиографический список:

- 1. Мельничук А.С., Юркина К.В.* Детерминанты социальных представлений о государственных служащих // Профессиональные представления: электронный сборник научных трудов № 13 / Под редакцией Е.И. Рогова. Ростов-на-Дону: Изд-во «Фонд науки и образования», 2021. - С 125-134.
- 2. Падун М.А., Котельникова А.В.* Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р.Янофф-Бульман. // Психологический журнал, 2008. Т. 29. № 4. - С. 98-106.
- 3. Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. 3-е изд., -М.: Эксмо. 2010. 480 с.
- 4. Селезнева Е.В., Долотова О.Б.* Представления студентов о качествах и поведении лидера // Акмеология. 2016. № 4(60). - С. 106-114.
- 5. Селезнева Е.В.* Представления о лидере и руководителе: общее и особенное // Вестник Московского государственного областного университета. 2018. № 3. - С 183-194.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**ORGANIZATION OF ASSESSMENT OF EDUCATIONAL RESULTS OF
STUDENTS IN THE REPRESENTATION OF DISTANCE LEARNING**

Нефедьев Леонид Анатольевич

Nefediev Leonid

доктор физико-математических наук, профессор

e-mail: nefediev@yandex.ru

Гарнаева Гузель Ильдаровна

Garnaeva Guzel

кандидат физико-математических наук, доцент

e-mail: guzka-1@yandex.ru

Низамова Эльмира Ильгамовна

Nizamova Elmira

старший преподаватель

e-mail: enizamova@yandex.ru

Шигапова Эльвера Дамировна

Shigarova Elvera

старший преподаватель

e-mail: elvshi@mail.ru

Россия, Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация. В статье представлены результаты и анализ работы по проектированию, разработке и апробации компьютерной программы дистанционного контроля знаний, позволяющей осуществлять генерирование индивидуальных заданий текущего и промежуточного контроля случайным образом из сформированного банка заданий и автоматическую систему фиксирования и подсчета академического рейтинга студента в рамках освоения учебного курса при дистанционном и смешанном обучении. Подробно описаны структурные элементы компьютерной программы и их функциональные возможности. А также показано влияние использования программы на оптимизацию процедуры распределения заданий контроля, регистрацию результатов выполнения заданий. Результаты исследования могут быть использованы при осуществлении текущего и промежуточного контроля знаний обучающихся при дистанционном и смешанном обучении.

Ключевые слова: контроль результатов обучения, смешанный формат обучения, контроль знаний, система образования, средства оценивания.

Abstract. The article presents the results and analysis of the work on the design, development and testing of the computer program of remote control knowledge, allowing to generate individual tasks of the current and intermediate control

randomly from the formed bank of tasks and an automatic system of fixing and counting the academic rating of the student in the framework of the mastering the course. The structural elements of the program and their functionality are described. The influence of the use of the program on the optimization of the procedure for the distribution of control tasks, registration of the results of the tasks. The results of the study can be used in the implementation of current and intermediate control of students' knowledge in distance and mixed learning.

Keywords: control of educational results, blended learning format, knowledge control, education system, assessment tools.

Результат обучения определяется не только подобранным содержанием учебного материала и методикой её преподавания, включенностью обучающихся во все виды деятельности, в том числе и самостоятельную работу, но и правильно реализованной системой учета и проверки знаний и навыков обучающихся [11]. С одной стороны, контроль результатов обучения – это внешняя обратная связь, обеспечивающая получение информации преподавателем о результатах учебной деятельности обучающихся, позволяющая установить соответствие усвоенных знаний и умений образовательному стандарту. С другой стороны – внутренняя обратная связь, помогающая обучающемуся критически оценить уровень освоения материала учебного курса и скорректировать свою учебную деятельность [7].

При традиционном обучении какая бы форма организации контроля знаний обучаемого не использовалась, она проводится с целью определения уровня учебных достижений и выявления сильных и слабых сторон в знаниях и навыках, которыми владеют обучающиеся. Возникающие при этом проблемы, прежде всего, связаны с правильно подобранными средствами оценивания и их критериями [5,6]. При обучении в дистанционном и смешанном формате могут возникнуть те же проблемы с организацией контроля результатов обучения, что и при традиционном форме обучения. Однако, следует отметить, что при реализации контролирующей функции обучения дистанционная и смешанная формы имеют свою специфику, обусловленную прежде всего разнесенностью преподавателя и обучающегося в пространстве, а иногда и во времени, ограничивающие возможность наблюдения за ходом процесса прохождения контроля результатов обучения [4,8,9,10].

Целью исследования является проведение пилотного проекта компьютерной программы дистанционного контроля знаний позволяющей осуществлять генерирование индивидуальных заданий текущего и

промежуточного контроля случайным образом из сформированного банка заданий и автоматическую систему фиксирования и подсчета академического рейтинга студента в рамках освоения учебного курса.

Авторами использовались такие методы исследования как: теоретический анализ проблемы исследования, основанный на изучении научно-методической литературы, материалов конференций по использованию цифровых технологий в системе контроля знаний, нормативных документов, сопровождающих процесс подготовки учителя физики, изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдение, беседа, анкетирование.

Одной из наиболее эффективных моделей современного образования в вузе представляется модель смешанного обучения как сочетание традиционной очной формы обучения и элементов дистанционного обучения с использованием современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [1,2,3]. Учебный процесс по реализации образовательных программ подготовки по всем направлениям в период пандемии был переведен на дистанционную форму и осуществлялся на различных платформах онлайн обучения. В Казанском федеральном университете такой платформой стала Microsoft Teams. Все этапы процесса обучения, в том числе текущий и итоговый контроль были организованы на этой платформе.

Для организации текущего и промежуточного контроля освоения дисциплины «Современная квантовая физика в образовании» при дистанционном и смешанном обучении авторами была спроектирована и разработана компьютерная система контроля результатов обучения «Контроль», которая состоит из двух программ:

- 1) программа распределения заданий,
- 2) программа регистрации результатов выполнения заданий.

Первая программа позволяет осуществить распределение индивидуальных заданий самостоятельных, контрольных, экзаменационных и зачетных работ по выбору обучающихся номера задания случайным образом. После выбора номера задания обучающимся на экране монитора появляется содержание задания. Система контроля фиксирует закрепление задания за данным обучающимся и исключает это задание из списка для выбора других студентов.

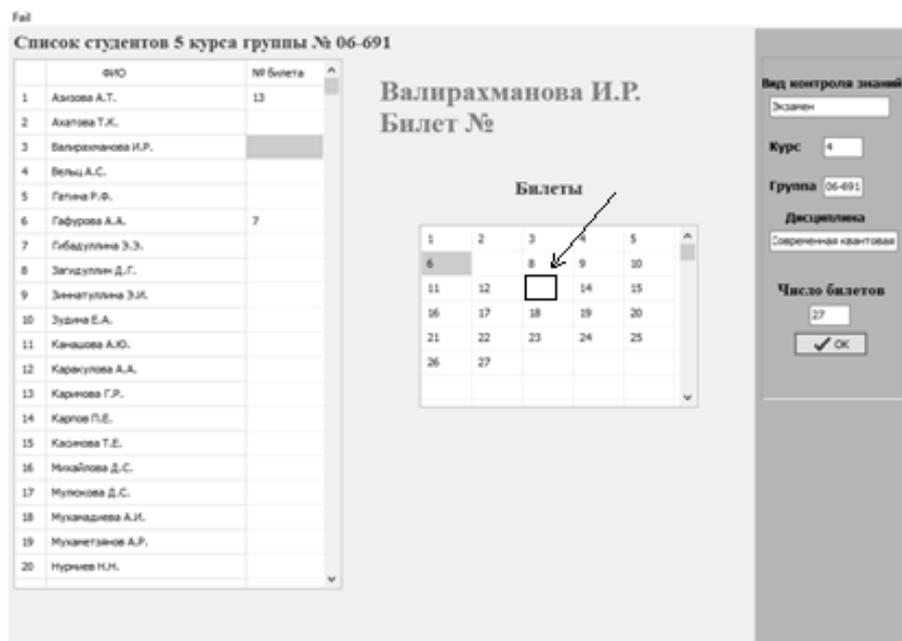


Рисунок 1. Окно программы распределения заданий

На рисунке 1 показан фрагмент выполнения программы по выбору билета экзамена и фиксирования номера билета за конкретным студентом. На этом рисунке видно, что в поле номеров билетов отсутствуют номера выбранных студентами билетов. Ячейки этих билетов пустые и программа исключает возможность повторного выбора этих заданий другими студентами.

На рисунке 2 показан вид представления заданий экзаменационного билета, автоматически открывающегося после осуществления студентом выбора номера билета.

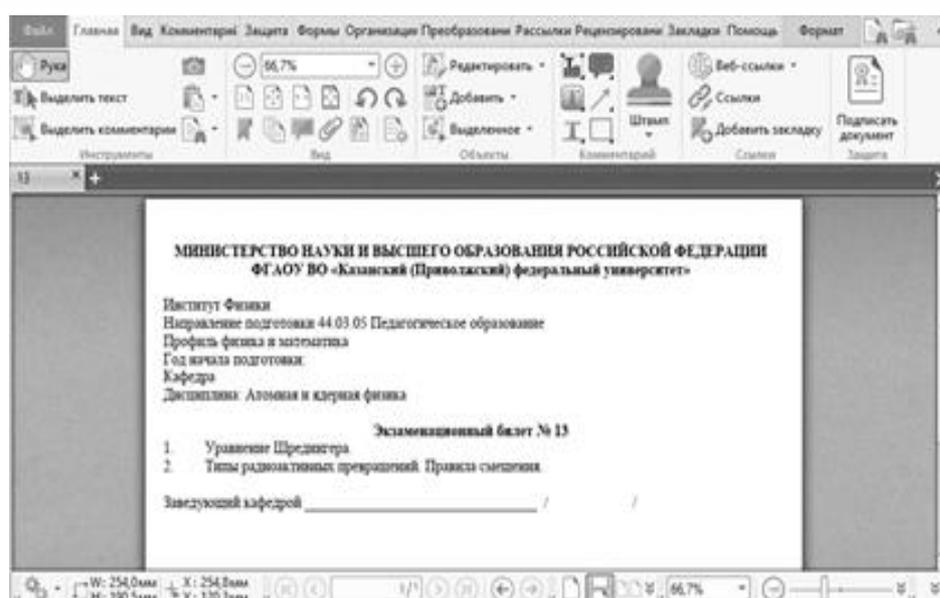


Рисунок 2. Вид заданий экзаменационного билета

После распределения заданий осуществляемого текущего или промежуточного контроля обучающиеся выполняют полученные задания в течение отведенного времени для этой формы контроля. При этом преподаватель ведет видеонаблюдение за самостоятельностью выполнения заданий. По истечении времени обучающиеся имеют возможность прикрепить файлы с результатами выполненных практических заданий и устно ответить на теоретические вопросы публично или в отдельном канале. Преподаватель оценивает ответы и выполненные задания согласно критериям оценивания этой формы контроля и фиксирует результаты в баллах в программе регистрации результатов выполнения заданий. Программа подсчитывает сумму баллов за все задания и переводит её в 5-тибалльную шкалу оценивания согласно положению о балльно-рейтинговой системе. На рисунке 3 представлен фрагмент программы регистрации результатов выполнения заданий, где в столбце «Баллы» указана сумма баллов, набранная студентами за все формы текущего контроля в течение семестра. В столбце «Доп» выставляются дополнительные баллы, которые обучающиеся могут получить за осуществление иных видов деятельности. В столбцах 1,2,3 указываются баллы за соответствующие задания билета. Количество столбцов может быть изменено в соответствии с количеством заданий в билете.

ФНО	Баллы	Доп.	1	2	3	Сумма	Оценки	
1	Азиева А.Р.	25	12	10	12	5	64	удовл.
2	Алексеева А.Ю.	28	20	12	13	18	91	отл.
3	Андреева В.С.	0	0	0	0	0		
4	Афанасьева А.В.	0	0	0	0	0		
5	Ахметгалеева Д.Ф.	0	0	0	0	0		
6	Большакова А.Ю.	0	0	0	0	0		
7	Галиметова Е.А.	26	18	11	13	12	80	хор.
8	Гиздатуллина А.Ф.	0	0	0	0	0		
9	Иванова А.А.	0	0	0	0	0		
10	Каторина Л.А.	0	0	0	0	0		
11	Корнилова А.Н.	0	0	0	0	0		
12	Мальковская Е.С.	18	10	6	5	4	43	неуд.
13	Мухаметова Я.И.	0	0	0	0	0		
14	Мухаметшина И.И.	0	0	0	0	0		
15	Рахметуллина И.А.	0	0	0	0	0		
16	Сефигуллина Э.Р.	0	0	0	0	0		
17	Соколова В.Д.	0	0	0	0	0		
18	Тихонова А.Л.	0	0	0	0	0		
19	Хабипуллина А.А.	0	0	0	0	0		

Рисунок 3. Окно программы регистрации результатов выполнения заданий

После подсчета программой «Контроль» итогового балла студента за выполнение заданий промежуточного и текущего контроля и перевода его в

пятибалльную шкалу преподаватель заполняет ведомость промежуточного контроля.

Компьютерное распределение заданий и автоматизированный подсчет баллов позволяет преподавателю оптимизировать процедуру проведения промежуточного контроля и исключает возникновение случайных ошибок при заполнении итоговых баллов ведомости.

Разработанная авторами компьютерная программа «Контроль» прошла апробацию при проведении промежуточного контроля в дистанционной форме по дисциплине «Современная квантовая физика в образовании» у студентов 4 курса Института физики Казанского федерального университета обучающихся по направлению «Педагогическое образование» профиль «Физика и математика». После проведения апробации обучающиеся ответили на вопросы анкеты о своем отношении к использованной при организации промежуточного контроля компьютерной программы распределения заданий и программы регистрации результатов выполнения заданий. В апробации и анкетировании приняли участие 25 студентов. Респондентам были заданы следующие вопросы:

Вопрос 1. Приходилось ли Вам сдавать экзамен или зачет по учебному предмету в дистанционной форме? На этот вопрос 100% опрошенных респондентов ответили утвердительно.

Вопрос 2. На Ваш взгляд, в какой форме комфортнее сдавать экзамен (зачет)? Отвечая на этот вопрос, 96% опрошенных выбрали дистанционную форму проведения промежуточного контроля.

Вопрос 3. Как Вы считаете, наиболее объективное оценивание результатов выполнения экзаменационных (зачетных) заданий происходит при очном или дистанционном промежуточном контроле результатов обучения? При ответе на этот вопрос мнения разделились: 50% опрошенных считают, что объективное оценивание результатов выполнения экзаменационных (зачетных) заданий происходит при очном контроле, 50%, что при дистанционном.

Вопрос 4. По Вашему мнению, как лучше осуществлять выбор экзаменационного (зачетного) задания при дистанционном промежуточном контроле результатов обучения:

- а. назначает преподаватель
- б. используется генератор случайных чисел
- в. самостоятельный выбор студента по предложенным номерам билета
- г. предложите свой вариант

32% опрошенных респондентов в качестве ответа выбрали пункт «б. используется генератор случайных чисел», 68% опрошенных респондентов в качестве ответа выбрали пункт «в. самостоятельный выбор студента по предложенным номерам билета». Варианты ответов под пунктами а. и г. не выбрал ни один опрошенный.

Вопрос 5. Оцените по 10-ти балльной шкале степень проявления критериев процедуры проведения экзамена по дисциплине «Современная квантовая физика в образовании» с использованием компьютерной программы (1 – минимальная степень проявления, 10 – максимальная степень проявления):

а. прозрачность проведения процедуры распределения экзаменационных заданий

б. степень организованности процедуры проведения экзамена

в. объективность оценивания результатов выполнения экзаменационных заданий

Оценивая по 10-ти балльной шкале степень проявления критерия «а. прозрачность проведения процедуры распределения экзаменационных заданий», 88% отметили максимальную степень проявления критерия, 8% выставили 9 баллов и 4% - 8 баллов. При оценивании критерия «б. степень организованности процедуры проведения экзамена» 72% опрошенных отметили максимальную степень проявления критерия, 8% выставили 9 баллов, 12% - 8 баллов и 8% - 7 баллов. Критерий «в. объективность оценивания результатов выполнения экзаменационных заданий» 68% оценили на максимальные 10 баллов, 20% оценили на 9 баллов, 4% на 8 баллов, 4% на 7 баллов и 4% на 4 балла.

Вопрос 6. Как Вы относитесь к использованию компьютерной программы по организации дистанционного проведения экзамена по дисциплине «Современная квантовая физика в образовании»? Отвечая на этот вопрос, 4% опрошенных отнеслись негативно к использованию компьютерной программы по организации дистанционного проведения промежуточного контроля. 24% опрошенных респондентов отнеслись к использованию компьютерной программы «Контроль» как к вынужденной мере, не высказывая при этом ни положительного ни отрицательного отношения. 72% опрошенных высказали положительное отношение к использованию компьютерной программы по организации дистанционного проведения экзамена, отмечая, что «это отличный вариант так как позволяет ускорить процесс распределения билетов», «удобно что студент находится в

помещении один, нет мешающих факторов, можно используя программу спокойно выбрать билет, увидеть задание билета сразу на экране, быстро считается суммарный балл и выводится итоговая оценка».

Вопрос 7. Выскажите, пожалуйста, Ваши предложения и рекомендации по повышению эффективности использования компьютерной программы для организации дистанционного контроля результатов обучения. По ответам респондентов можно сделать вывод, что «текущий вариант кажется максимально удачным» и рекомендации в основном касаются процедуры организации ответов на полученные задания: «долго ждать своей очереди для ответа». Проблема больших временных затрат при индивидуальном устном ответе на задания билетов промежуточного контроля касается не только дистанционной, но и очной формы проведения контроля. Частично решить эту проблему позволяет использование других форм контроля (тестирование, групповые кейсы, письменные ответы на задания).

Таким образом, применение при организации промежуточного контроля в дистанционной форме по дисциплине «Современная квантовая физика в образовании» у студентов получило положительные отзывы и показало возможность сократить временные затраты на организацию процедуры распределения заданий промежуточного контроля, регистрацию результатов выполнения заданий и определение итогового балла с переводом в оценку по пятибалльной шкале.

Анализ результатов анкетирования и итогов промежуточного контроля позволил авторам предположить, что использование программы «Контроль» повлияло и на качество результатов обучения по дисциплине «Современная квантовая физика в образовании».

Результаты исследования могут быть использованы при осуществлении текущего и промежуточного контроля знаний обучающихся при дистанционном и смешанном обучении. Авторы считают, что разработанная компьютерная программа позволит значительно сократить временные затраты на дистанционное проведение контроля результатов обучения и упростить процедуру осуществления контроля. Использование данной программы может оказать влияние на повышение качества освоения дисциплины.

Библиографический список:

I.Garnaeva G.I., Nizamova E.I., Shigapova E.D. Information And Communication Technologies Competence Formation Of The Future Teacher Of

Physics. // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2019. V. 26. P. 221-227.

2. *Gotskay I., Zhuchkov V., Pustyl'nik P.* The development of teaching methodologies based on a system-active approach: the use of 3d-technology // Moral potential of the society: reproduction preservation and intensification issues research articles/ science editor: A. Burkov. -San Francisco, 2013. P.120-123

3. *King E., Boyatt R.* Exploring factors that influence adoption of e-learning within higher education. // British Journal of Educational Technology. 2015. V. 46 (6). P. 1272–1280.

4. *Андреев А.А.* Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии. // Открытое образование. 2013. №5(100). С. 40-46.

5. *Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С.* Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения. // Научный диалог. 2017. №1. С. 227-243.

6. *Воденко К.В., Черных С.С., Боровая Л.В.* Интерактивные практики развития современного российского образования и риски его виртуализации. // Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research. 2020. №8 (10). С. 16-25.

7. *Геращенко Л.И., Геращенко И.П., Титова Г.М.* Методическая система подготовки преподавателей вуза к реализации дистанционного тестового контроля. // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. №4 (17). С. 105-109.

8. *Канаво В.А.* Дистанционное образование в вопросах и ответах. -М.: NT Press. 2007. С. 153.

9. *Леонтьева И.А., Ребрина Ф.Г.* Применение дистанционных электронных учебных курсов в образовательном процессе высшей школы. // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. №3. С. 114-124.

10. *Сабирова Ф.М., Шурыгин В.Ю., Дулалаева Я.Ю.* Внедрение смешанного обучения физике с помощью LMS MOODLE в подготовке будущего учителя. / II Международный форум по педагогическому образованию: программа форума и тезисы докладов. Казань: 2016. С. 318-319.

11. *Хуторской А.В.* Методология инновационной практики в образовании. Монография. М.: Серия «Инновации в обучении». 2021. 162 с.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЯХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**
IDEAS ABOUT INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Сукманюк Анастасия Алексеевна

Sukmanyuk Anastasia Alekseevna

Студент

e-mail: juiwas@yandex.ru

Шухман Александр Евгеньевич

Shukhman Alexander Evgenievich

Кандидат педагогических наук, доцент

e-mail: shukhman@gmail.com

Россия, г. Оренбург, Оренбургский государственный университет

Аннотация. В статье приводится обзорная характеристика образа системы индивидуальных образовательных траекторий в отечественной высшей школе в контексте реформирования системы образования. Описан успешный практический опыт реализации ИОТ в некоторых российских вузах (МАИ, ТюмГУ) и выделены ключевые факторы, определяющие эффективность ИОТ в данных учреждениях. Уточнены трудности, возникающие при представлении системы индивидуального обучения, связанные с сущностными особенностями ИОТ как формы организации учебного процесса. Систематизированы основные положения и принципы, лежащие в основе структуры ИОТ. Предложена перспективная модель электронной индивидуально-образовательной среды, учитывающая индивидуальные представления обучающихся.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, социальные представления, индивидуальная образовательная траектория, личностно-ориентированное обучение, персонализированное обучение, системно-деятельностный подход, тьюторство, элективные дисциплины, личные качества.

Abstract. The article provides an overview of the presentation of the system of individual educational trajectories in the domestic higher school in the context of reforming the education system. The successful practical experience of implementing IET in some Russian universities (MAI, TSU) is described and the key factors determining the effectiveness of IET in these institutions are highlighted. The difficulties arising in the presentation of the system of individual training related to the essential features of IET as a form of organization of the educational process are clarified. The main provisions and principles underlying the structure IET are systematized. A promising model of an electronic individual

educational environment is proposed, taking into account the individual representations of students.

Key words: individual educational pathway, social representations, individual educational trajectory, personal oriented education, personalized learning, system-activity approach, tutoring, elective disciplines, personal qualities.

В начале XXI в. большинство стран Европы присоединились к Болонскому процессу – соглашению о создании единого образовательного пространства, его устойчивое развитие и повышение качества подготовки по программам высшего образования [11, с. 34].

Россия подписала Болонскую декларацию в 2003 г. – и вот уже в течение почти 20 лет продолжается реформирование российского образования. За эти годы был произведен переход к двухкомпонентной системе обучения (бакалавриат и магистратура), внедрена новая модель оценивания, основанная на зачётных единицах трудоёмкости [16, с. 31]. В 2012 г. были приняты новый Федеральный закон (ФЗ) «Об образовании» и Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) высшего образования (ВО), установившие приоритетным направлением образовательной деятельности формирование компетенций на основе системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов [21-22]. В рамках данного подхода была признана необходимость развития и популяризации персонализированной системы обучения, основанной на технологии индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) [22].

Пандемия COVID-19 углубила противоречия, возникшие между традиционной системой подготовки в вузах и запросами общества и рынка труда. Становятся востребованными такие умения и навыки личности, как: самостоятельность, организованность, гибкость, коммуникабельность, креативность и так далее, получившие общее название «soft skills» - «мягкие», или гибкие навыки [4, с. 7].

Программы индивидуального обучения позволяют студенту выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, ориентированную на развитие компетенций и soft skills, однако их внедрение в отечественных вузах сопровождается определенными трудностями - что обуславливает актуальность проведения нашего исследования.

Индивидуальная образовательная траектория – это форма организации учебного процесса, ориентированная на полноценное раскрытие личностного потенциала обучающегося [10, с. 16]. Одним из видов ИОТ является персонализированное обучение, главная особенность которого

заключается в том, что индивидуальный образовательный маршрут ученик (студент) разрабатывает сам, а при индивидуальном обучении – совместно с педагогами или тьютором [15, с. 83].

Зарождение ИОТ обычно связывают с деятельностью президента Гарвардского университета Ч.Э. Элиота, руководившего учреждением с 1869 по 1909 год. Элиот разработал и апробировал «элективную систему обучения», основанная на принципах свободы выбора студентами изучаемых дисциплин и их личной ответственности за результаты обучения [20, с. 18]. Именно благодаря внедрению элективной системы, Гарвард превратился из рядового колледжа в один из главных вузов США. И хотя обучение в Гарварде достаточно дорого, благодаря вариативности учебного плана студент может конструировать свой образовательный маршрут в соответствии с требованиями и условиями рынка – и получить возможность трудоустроиться ещё до завершения обучения [17, с. 22].

В России система индивидуального обучения с начала 2010-х гг. признана необходимой частью целостного образовательного процесса в вузах. В Докладе Правительства РФ Федеральному собранию за 2021 г. одним из результатов стратегического развития национального образования признано «активное становление индивидуализированного обучения на основе индивидуальных образовательных траекторий» [5]. В то же время, нет единого подхода к разработке и реализации ИОТ, поэтому каждый российский вуз определяет этот порядок для себя сам.

Педагогической наукой накоплен богатый теоретический материал, посвященный ИОТ: теоретические основы, подходы к разработке содержания, методы, приемы и средства обучения и др. Особенную ценность приобретает изучение практического опыта реализации ИОТ в отдельных российских вузах. К примеру, в МАИ при поступлении студенты получают возможность выбрать одно из четырех направлений индивидуальной подготовки – «исследователь, предприниматель, специалист, управленец». Каждое из направлений имеет свой набор базовых дисциплин с возможностью их регулировки в соответствии с персональными предпочтениями обучающегося [8].

Другим успешным примером применения ИОТ является ТюмГУ. По состоянию на июнь 2021 г. вуз предлагает студентам на выбор более 300 элективных дисциплин (ЭД), часть из которых специально была разработана для прохождения в удаленном режиме. Обучающиеся выбирают как и базовые ЭД, так и профильные, хотя вариативность последних и гораздо меньше. Важно также отметить, что отбор ЭД происходит на конкурсной основе и с учетом пожеланий студентов [8].

В вузе действует Управление ИОТ, организующую работу по индивидуальным направлениям обучения и поддерживающую постоянную обратную связь со студенчеством. Исчерпывающую информацию об ИОТ студенты также могут получить на официальном сайте образовательной организации [7]. Налицо не только прекрасная организация и сопровождение индивидуальных образовательных практик, но и популярность данной формы обучения у студентов.

Таким образом, российская высшая школа старается отвечать на вызовы современности и повышать свою конкурентоспособность. Однако пока что процесс внедрения ИОТ в отечественных вузах не носит системный характер. Причин тому несколько.

Во-первых, реформа образования в России ещё в самом начале столкнулась с нехваткой финансирования, в особенности, финансирование деятельности региональных вузов. Помимо финансовой составляющей, возникают трудности организационные и методические: требуется глубокая структурная модернизация традиционных компонентов педагогического процесса, разработка нового содержания учебных программ, применение инновационных педагогических технологий [18, с. 64].

Во-вторых, указанные выше сложности дополняются недостаточным уровнем подготовленности профессорско-преподавательского состава, который должен обеспечивать процесс индивидуального обучения. До сих пор законодательно не проработаны новые педагогические профессии (тьютор, педагог-наставник, куратор), необходимые для реализации направления ИОТ [24, с. 103]. В условиях повышения значимости индивидуальных и персонализированных форм обучения институты тьюторства и наставничества требуют дальнейшего расширения.

В-третьих, специалисты отмечают, что переход к ИОТ не везде встречается с энтузиазмом: многие студенты не готовы к самостоятельной учебной деятельности, либо не определились с выбором будущего профессионального вектора. Кроме того, применение ИОТ практически не дает каких-либо дополнительных эффектов при заочной форме обучения [13, с. 30].

И, наконец, с ухудшением эпидемиологической обстановки в 2020 г. и переходом к дистанционному обучению возникла проблема онлайн-образования, которое, по сути, является основой ИОТ [14, с. 10]. Невозможно отрицать экспонентный рост информационных технологий, и высшая школа должна учитывать это обстоятельство. Перевод классического образования в виртуальную плоскость – задача долгосрочная, однако имеет огромный потенциал, поскольку позволит не только снизить

расходы образовательной организации в долгосрочной перспективе, но и привлечь новых абитуриентов, в том числе, из-за рубежа [2, с. 77].

Указанные трудности, тем не менее, не преуменьшают значимость ИОТ как современной и адаптируемой модели обучения. Классическая система индивидуальной образовательной траектории основана на нескольких принципиальных положениях:

1. Приоритетности индивидуального (личностного) опыта.
2. Эффективности взаимодействия педагога-наставника (тьютора) и студента.
3. Личной заинтересованности обучающегося в результатах учебной деятельности [9, с. 333].

Построение ИОТ происходит по трём ключевым направлениям (Рисунок 1).

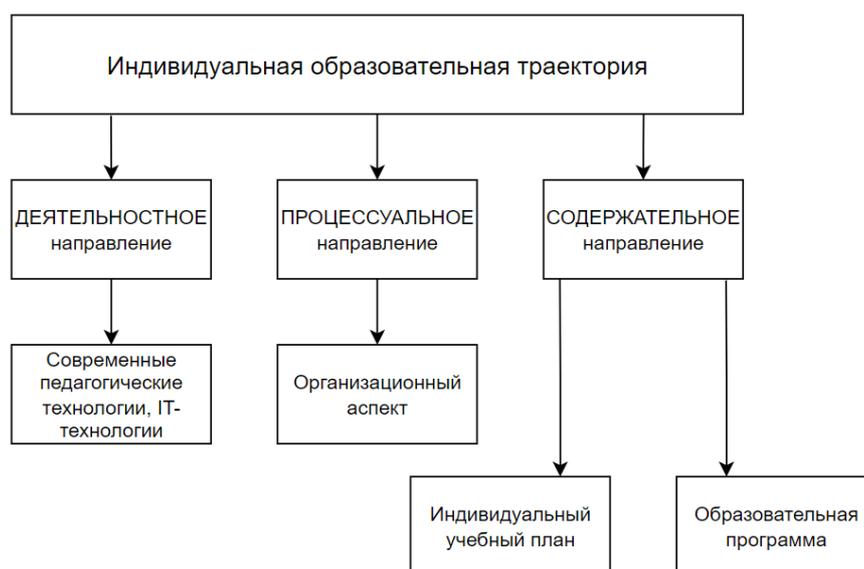


Рис.1. Проектирование индивидуальной образовательной траектории [1, с. 178].

Деятельностное направление – разработка и внедрение инновационных педагогических технологий.

Процессуальное направление – выявление, систематизация и учет в работе индивидуально-психологических и педагогических аспектов применения ИОТ.

Содержательное направление – разработка вариативных учебных программ и планов, индивидуализация обучения посредством отбора элективных дисциплин.

С точки зрения педагогической психологии, прохождение студентом индивидуального образовательного маршрута приводит к качественным

изменения в когнитивной сфере: формируется устойчивая познавательная мотивация и система образовательных ценностей, развиваются коммуникативные навыки, повышается адаптационный и творческий потенциал [19, с. 149].

Реализация ИОТ в вузе происходит через следующие этапы:

1.Ценностно-ориентированный. Происходит соотнесение образовательных потребностей и интереса обучающегося с организационно-материальными возможностями образовательной организации.

2.Организационно-технологический. Отбор и применение педагогических методик, средств и технологий обучения.

3.Контрольно-рефлексивный. Осуществление контроля за прохождением студентами ИОТ и получение обратной связи [12, с. 55].

Благодаря переходу к системно-деятельностному и личностно-ориентированному подходам обеспечивается формирование ключевых компетенций, в том числе – умение адаптироваться к изменениям социально-экономических условий. Поэтому ИОТ должна включаться в себя следующие обязательные компоненты:

- нормативно-правовую документацию;
- перечень образовательных ресурсов и дидактических материалов;
- педагогические средства и технологии, отобранные с учетом индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся;
- интеграцию учебной и воспитательной деятельности;
- информационную поддержку об осуществлении вузом деятельности в направлении индивидуального обучения;
- требования к качеству образования, запросы рынка труда к профессиональным компетенциям выпускников [23, с. 245].

В целом, индивидуальная образовательная траектория в большинстве российских вузов строится на основе принципов вариативности и модульности, за счёт которых и происходит индивидуальная дифференциация обучения.

Модульность – целостная и неотъемлемая часть учебного процесса, обеспечивающая самостоятельную деятельность студентов по формированию тех или иных компетенций. Вариативность – совокупность модулей, из которой осуществляется выбор обучающимся наиболее оптимального, отвечающего его образовательным запросам и индивидуально-психологическим особенностям. Важно, чтобы при реализации принципа вариативности образовательная организация осуществляла поддержку студента в выборе им направления подготовки.

Деятельность системы ИОТ в течение учебного года осуществляется через следующие этапы:

- составление прогноза;
- разработка проекта;
- планирование учебной деятельности;
- конструирование педагогического процесса;
- оценка результатов и обратная связь [6, с. 80].

Вышеописанные сущностные характеристики ИОТ лежат в основе практически всех моделей индивидуального обучения. Так, модель индивидуальной образовательной траектории, представленная на Рисунке 2, представляет собой перспективный проект электронно-образовательного пространства, актуального к применению в условиях дистанционного обучения. Благодаря целостности всех структурных компонентов осуществляется информационная и методическая поддержка обучающихся. Работа виртуальной ИОТ основана на принципах открытости и доступности, базируется на эргономичном и комфортном программном обеспечении.

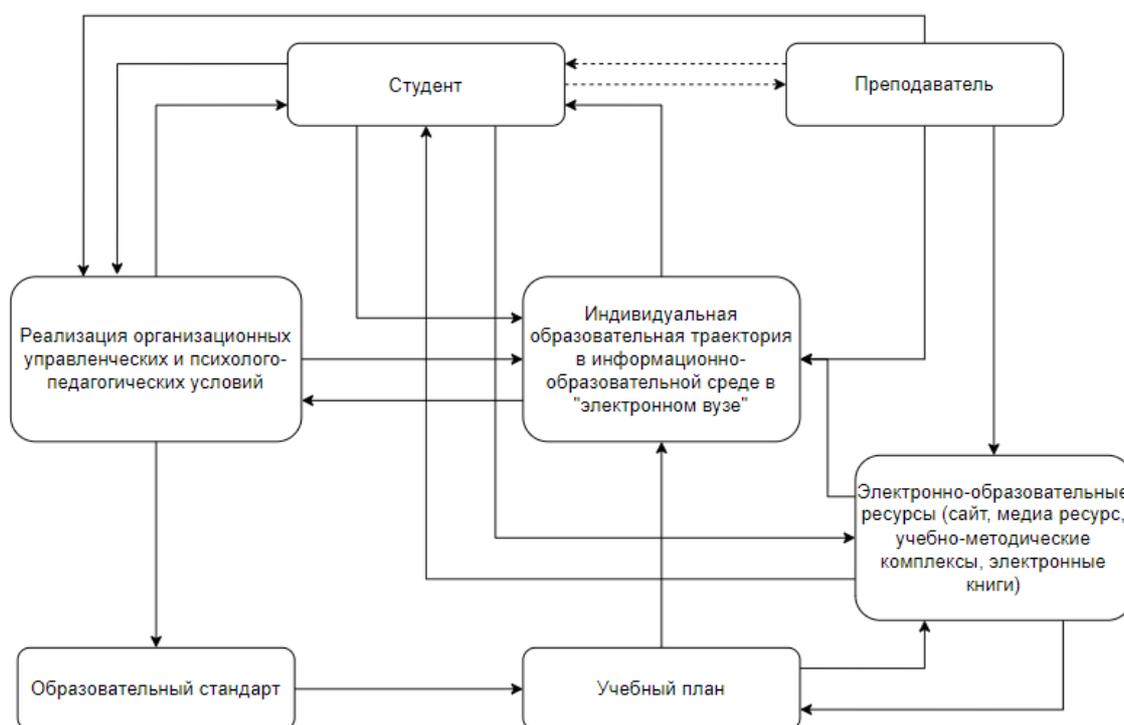


Рис.2. Модель электронного индивидуально-образовательного пространства [3, с. 18].

Кратко охарактеризуем каждый из структурных компонентов модели. Во-первых, учебно-методическое управление (Управление ИОТ), которая

регулирует работу преподавателей и тьюторов, а также предоставляет необходимые учебные материалы и рабочую документацию.

Далее, для обеспечения работы такой крупной технологической системы необходим отдел технического обеспечения и обслуживания, который осуществляет мониторинг работы серверов, отвечает на запросы пользователей и устраняет неполадки.

Важная роль отводится электронной библиотеке, которая призвана минимизировать общение между студентами и преподавателями за счёт увеличения объема самостоятельной работы. Библиотека содержит все необходимые для получения нужного объема знаний электронные учебники и пособия, рекомендации по выполнению заданий, а также интерактивные и мультимедийные курсы.

Научный отдел организует научную работу студентов, помогает начинающим исследователям в написании статей и их публикации, а также осуществляет управление магистратурой и аспирантурой.

Наконец, профком студентов осуществляет информационную поддержку обучающихся – освещает мероприятия и предложения от работодателей, рассказывает о культурно-массовых и спортивных событиях, решает вопросы, связанные с заселением и проживанием в общежития и т.д.

В целом, реализация ИОТ в учреждениях высшего образования должно происходить с учетом следующих положений:

- организация современного и адаптируемого образовательного пространства с учетом потребностей обучающихся и запросов общества;

- поощрение развитие самостоятельной активности и познавательной мотивации;

- диагностика индивидуально-психологических особенностей студентов и корректирование индивидуальных учебных программ в соответствии с ними;

- контроль и оценка учебной деятельности, определение уровня сформированности необходимых компетенций.

Система ИОТ, основанная на системно-деятельностном и личностно-ориентированном подходах, нацелена на формирование ключевых профессиональных и личностных компетенций на основе субъективации учебного процесса. Достоинства ИОТ заключаются в формировании устойчивой познавательной мотивации и системы ценностей, развитии коммуникативных навыков, повышении адаптационного и творческого потенциала.

Рассмотренный нами теоретический и практический опыт может послужить примером для разработки практических моделей индивидуально-образовательных траекторий в учреждениях высшего образования.

Библиографический список:

1. *Анциупова С.Г., Парникова Г.М.* Индивидуальная образовательная траектория - будущее образовательного процесса в вузе // *Перспективы науки.* 2021. - № 5 (140). – С. 177-179.
2. *Асмолов А.Г.* Персонализация образования и антропология будущего // *Народное образование.* 2021. - № 3 (1486). – С. 75-82.
3. *Белоконь О.В., Едренкина М.В.* Модели индивидуальных образовательных траектории обучения конструированию в условиях цифровизации // *Мир науки, культуры, образования.* 2021. - № 6 (91). – С. 16-20.
4. *Вайнштейн Ю.В.* Педагогическое проектирование персонализированного адаптивного предметного обучения студентов вуза в условиях цифровизации: дисс. ... док. пед. наук / Ю.В. Вайнштейн. – Место защиты: СибФУ. – Красноярск, 2021. – 425 с.
5. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования. Москва, 2021 год [Электронный ресурс] / Официальный сайт Правительства России. - URL: <http://static.government.ru/media/files/GYRyAxoqmjgpAхer8PRuu2zMB9NBFAa9.pdf> (дата обращения: 27.02.2022).
6. *Зеер Э.Ф., Журлова Е.Ю.* Навигационные средства как инструменты сопровождения освоения компетенций в условиях реализации индивидуальной образовательной траектории // *Образование и наука.* 2017. № 3. – С. 77-93.
7. Индивидуальная образовательная траектория [Электронный ресурс] / Официальный сайт Тюменского государственного университета.- URL: <https://www.utmn.ru/obrazovanie/iot/> (дата обращения: 27.02.2022).
8. Индивидуальные образовательные траектории в российских вузах [Электронный ресурс] / Сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.- URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21499 (дата обращения: 27.02.2022).
9. *Колясникова Л.В.* Организационно-педагогические условия реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся по образовательным программам высшего образования // В сб. «Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XII международной

научно-практической конференции». – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2019. – С. 332-339.

10. *Комаровская Е.П., Пивоваров В.А.* Моделирование индивидуальной образовательной траектории студентов в образовательном процессе вуза // Известия ВГПУ. 2020. - № 2 (287). – С. 16-19.

11. *Миронова Н.Г.* К проблеме персонализации вузовского образования в России // Развитие образования. – 2021. - № 4, Т. 4. – С. 34-41.

12. *Осипова С.И., Соловьева Т.В.* Проектирование студентом индивидуальной образовательной траектории в условиях информатизации образования: монография / С.И. Осипова, Т.В. Соловьева. – М.: Инфра-М, 2018. – 140 с.

13. Практика личностно-ориентированного образования: учебное пособие / Авт.-составители И.А. Талышева, Х.Р. Пегова. - Елабуга, 2020. - 126 с.

14. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы. - Авт.-сост. Д.С. Ермаков, П.Н. Кириллов, Н.И. Корякина, С.А. Янкевич. / Под ред. Е.И. Казаковой. – М., 2020. – 44 с.

15. *Савина Н.В.* Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке. Гуманитарные исследования. – 2020. - № 4, Т. 14. – С. 82-90.

16. *Сохраняева Т.В.* Стратегия массовой персонализации в современном образовании // Человек. 2021. № 2, Т. 32. – С. 30-40.

17. Становление тьюторской модели современного университета в России: коллективная монография / Т.М. Ковалева и др. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 2019. - 148 с.

18. *Толгурова З.А., Устова М.А.* Тьюторство в вузе: комплекс решаемых задач и проблем // Актуальная наука. – 2020. - № 12 (41). – С. 63-68.

19. *Трофимова Е.А., Черчик И.В.* Системно-деятельностный подход при формировании индивидуальной образовательной траектории // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. - № 2 (42). – С. 147-153.

20. Тьюторство в образовании: от исследований к практикам: монография / О.В. Астахова, Н.В. Белан, Т.И. Боровкова, А.В. Гончарова и др. - Владивосток, 2020. – 249 с.

21. Утвержденные ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов (3++) [Электронный ресурс] / Портал ФГОС ВО. - URL: <https://www.fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 27.02.2022).

22. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] / Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». - URL:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.02.2022).

23.Цилицкий В.С., Богачев А.Н., Столбова Е.А., Пташко Т.Г., Перебейнос А.Е. Управление персонализацией образовательного процесса через проектирование и реализацию индивидуальных образовательных траекторий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. - № 4 (37), Т. 10. – С. 244-247.

24.Шайдорова Н.А., Донина И.А. Интеграция тьюторства в образовательную среду университета //В сб. «Развитие творческой личности в современном образовании. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции». – М.: Изд-во ИХОиК РАО, 2019. – С. 102-106.

ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

FEATURES OF THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDEAS OF FUTURE TEACHERS

Улыбышева Ирина Николаевна

Ulybysheva Irina Nikolaevna

Старший преподаватель

E-mail: Iulybysheva@sfedu.ru

Россия, г. Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. В статье рассмотрены особенности динамических изменений происходящих в содержании профессиональных представлений будущих педагогов, от обучающихся профильных психолого-педагогических классов средней школы до студентов психолого-педагогических и педагогических направлений подготовки. Существенное влияние на формирование представлений о себе и своем месте в мире и в выбранной профессии имеет специфика образовательной деятельности, в которую погружен обучающийся. Психолого-педагогическая и педагогическая деятельность как специфический вид межличностного взаимодействия задает особые ориентиры в развитии и функционировании личности в профессии. В рамках данной работы был использован опросник, направленный на изучение представлений об объекте деятельности (Е.И.Рогова), с помощью которого анализировалось содержание профессиональных представлений респондентов. В результате проведенного исследования установлены особенности динамики профессиональных представлений при переходе от статуса старшеклассника профильных психолого-педагогических классов до периода обучения в вузе на психолого-педагогических и педагогических направлениях подготовки. Полученные результаты могут быть

использованы учителями, педагогами-психологами, преподавателями, кураторами для формирования образовательно-воспитательной среды, которая будет способствовать повышению эффективности образовательно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: профессиональные представления, профессионализация, студенты, будущие педагоги, самосознание, образ профессии, школьники.

Abstract. The article considers the features of dynamic changes occurring in the content of professional representations of future teachers, from students of specialized psychological and pedagogical classes of secondary school to students of psychological and pedagogical and pedagogical training areas. The specifics of the educational activity in which the student is immersed have a significant impact on the formation of ideas about himself and his place in the world and in the chosen profession. Psychological, pedagogical and pedagogical activity as a specific type of interpersonal interaction sets special guidelines in the development and functioning of the individual in the profession. Within the framework of this work, a "Questionnaire aimed at studying ideas about the object of activity (E.I.Rogova)" was used, with the help of which the content of respondents' professional ideas was analyzed. As a result of the conducted research, the peculiarities of the dynamics of professional ideas during the transition from the status of a high school student of specialized psychological and pedagogical classes to the period of study at a university in psychological, pedagogical and pedagogical areas of training are established. The results obtained can be used by teachers, educational psychologists, teachers, curators to form an educational environment that will contribute to improving the effectiveness of the educational process in educational institutions.

Key words: professional ideas, professionalization, students, future teachers, self-awareness, the image of the profession, school student.

На современном этапе развития общества происходит модернизация в системе образования и на рынке труда, которая связана с качественными изменениями требований предъявляемыми личности и квалификации профессионала. Важное значение для формирования квалифицированного и успешного в профессии специалиста имеет развитие представлений о профессии от школьного уровня образования до вузовской подготовки. Оптимизация и гармонизация профессиональных представлений на этапе школьного образования способствует более легкому переходу от естественного стремления личности к стабильности, к принятию новых требований и условий, переоценки профессиональных ценностей.

Теоретическими основаниями изучения профессиональных представлений выступают работы следующих авторов: В.В.Барабанова, М.Е.Зеленова – рассматривали представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения [1];

В.Д.Брагина – занималась изучением влияния представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодёжи; В.Н.Гоголев, Н.Л.Кирт - становление профессионального идеала как фактор формирования личности будущего учителя [2]; А.И.Донцов, Г.М.Белокрылова, В.Г.Калашников, А.С.Косогова– рассматривали особенности профессиональных представлений студентов психологических и педагогических направлений подготовки; Е.И.Рогов - профессиональные представления будущих педагогов, педагогов, динамику профессиональных представлений в период общественных трансформаций [4.5]; В.И.Слободчиков, Н.А.Исаева – изучали психологические условия введения студентов в профессию педагога [7].

Несмотря на наличие большого теоретического материала посвященного изучению вопросу формирования и влияния на личность и деятельность представлений о профессии, данная тема остается актуальной. Особенно важно отслеживать специфику модернизации профессиональных представлений обучающихся выбирающих общественные профессии, которые являются наиболее востребованными на рынке труда. Коррекция и актуализация профессиональных представлений на этапе их становления позволяет составить объективную картину мира и профессии, что позволит избежать разочарования в выбранной профессиональной сфере. Изучение содержательного компонента профессиональных представлений в динамике, способствует становлению профессионала в своем деле, особенно относительно психолого-педагогической и педагогической сфер деятельности.

Исследование, в рамках данной работы, посвящено анализу и сопоставлению результатов диагностики, по методике разработанной Е.И. Роговым «Опросник, направленный на изучение представлений об объекте деятельности», между ответами респондентов находящихся на разных этапах профессионализации. Диагностика проводилась на протяжении двух лет, в период обучения респондентов в старших профильных психолого-педагогических классах и в период обучения на психолого-педагогических и педагогических направлениях подготовки Южного федерального университета. В исследовании приняли участие 45 человек.

Распределение эмпирических данных полученных нами в результате диагностики представлены на рисунке 1.

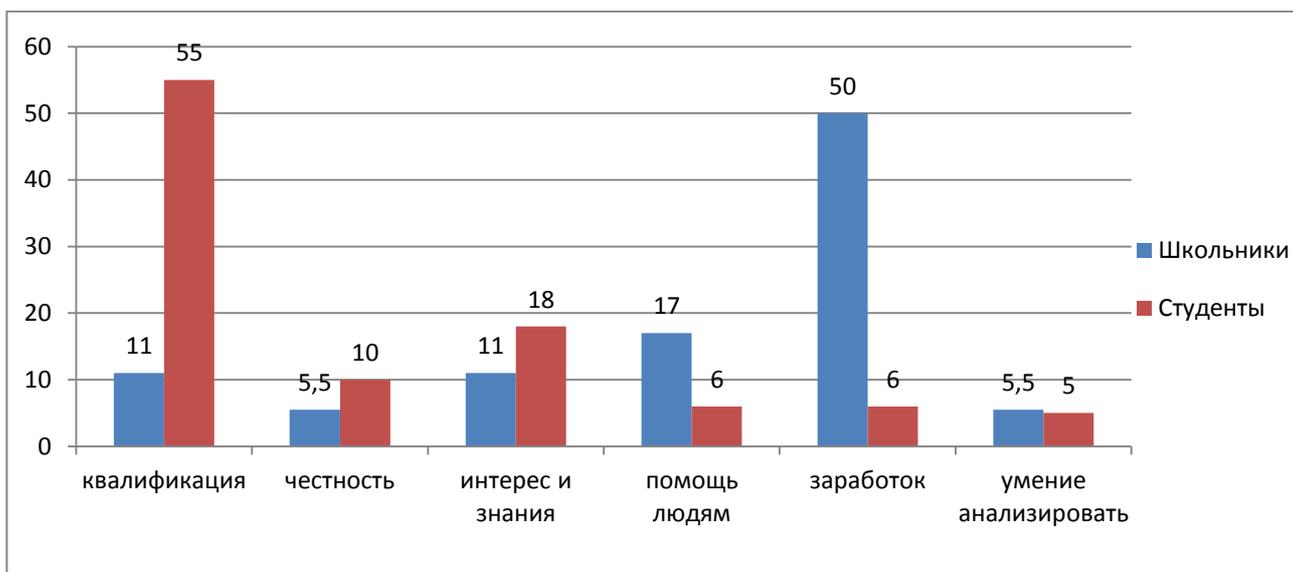


Рисунок 1. Анализ представлений по выделению главного в профессии в %.

Анализ, представленных на рисунке 1, данных позволяет нам сделать следующие выводы: главным в профессии большинство респондентов на этапе обучения в школе считали заработок (50%), менее значимыми являлись такие показатели как оказание помощи людям (17%), квалификация (11%), интерес и знания (11%). На этапе профессиональной подготовки в вузе, респонденты в качестве главного выделяют такие показатели как квалификация (55%), на втором месте по важности в профессии отмечают интерес и знания (18%) и честность (10%) [8,9,10]. Распределение ответов свидетельствует о наличии пробелов в сформированности профессиональных представлений респондентов находящихся на этапе школьного обучения. При переходе респондентов на стадию профессиональной психолого-педагогической и педагогической подготовки отмечается видоизменения в выделении главного, на первое место выходит квалификация профессионала, а не только уровень заработной платы, что позволяет нам говорить о том, что произошла переоценка значимости и ценности выбранной профессиональной деятельности.

Ответы респондентов по выделению значимого для достижения профессионального успеха распределились следующим образом, представленным на рисунке 2.

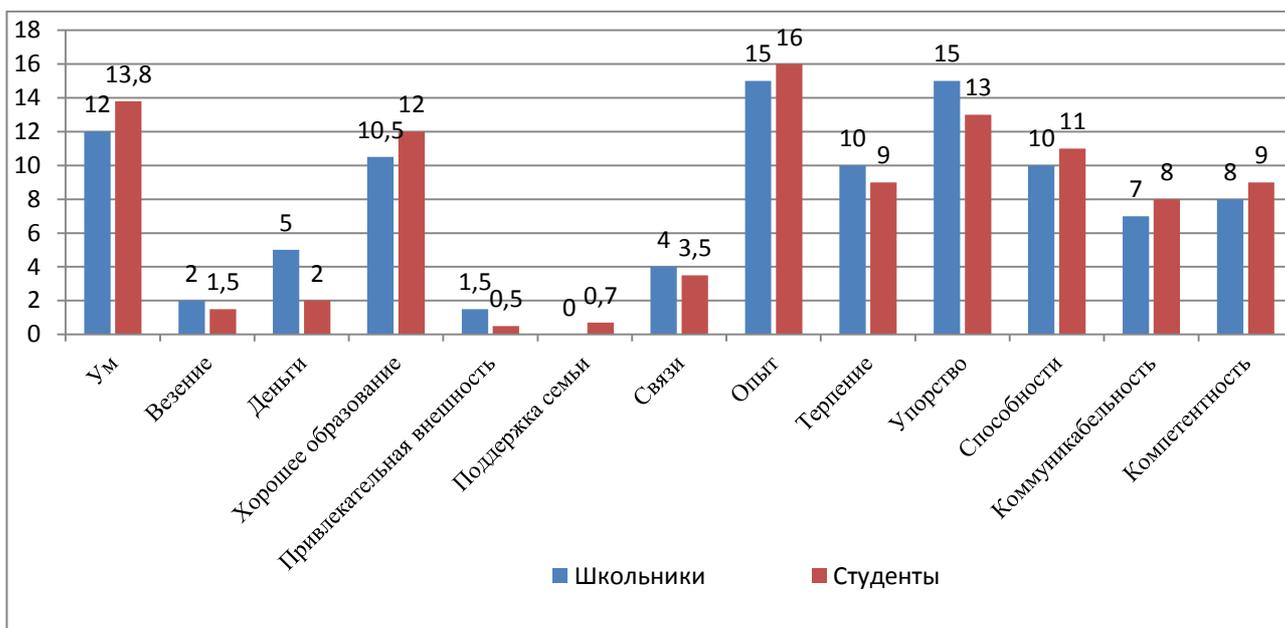


Рисунок 2. Выделение значимого для профессионального успеха (в %)

Анализ ответов респондентов по выделению значимых факторов необходимых для достижения личностью профессионального успеха позволяет сделать вывод, что респонденты в период обучения в профильных психолого-педагогических классах и во время обучения в вузе выделяют практически идентичные результаты. Так наибольшее количество респондентов и при первой и при повторной диагностике отмечают в качестве главного фактора ум, опыт, упорство, терпение. Вторыми по выборам выступают такие факторы как хорошее образование и способности. Наименьший показатель по выборам отмечается по таким факторам как везение, привлекательная внешность, поддержка семьи. Такое распределение ответов респондентов является достаточно объективным, так как для становления успешным специалистом в психолого-педагогической и педагогической профессиональных сфер деятельности необходима квалифицированная подготовка, высокая интеллектуальные способности, опыт и наличие определенного уровня терпения и упорства для достижения профессионального успеха.

Данные полученные в результате диагностике профессиональных представлений по факторам, представлены на рисунке 3.

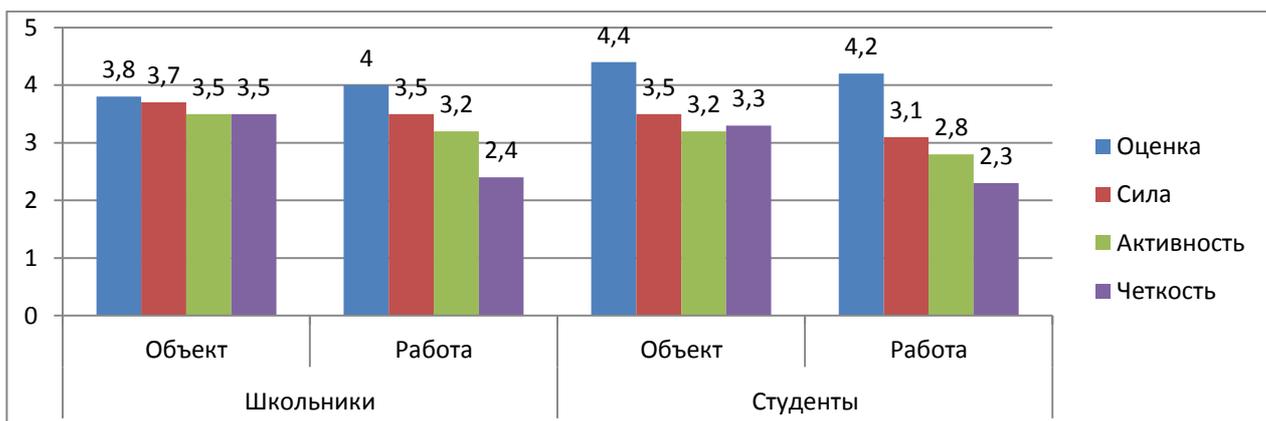


Рисунок 3. Анализ ответов респондентов по факторам (в ср.баллах).

Факторы профессиональных представлений старшеклассников профильных психолого-педагогических классов и студентов психолого – педагогических и педагогических направлений подготовки по результатам диагностики распределились следующим образом: наиболее выраженной является шкала оценка, а наименее выражена шкала активность и четкость. Такое распределение ответов респондентов может свидетельствовать о наличии благоприятной оценки объекта будущей профессиональной деятельности и непосредственной работы психолого-педагогической и педагогической направленности. Но недостаточно четком представлении о деталях выбранной профессиональной деятельности, специфики профессии на операциональном уровне.

Результаты по шкале оценка позволяет сделать вывод, что респонденты и на этапе обучения в профильных психолого-педагогических классов и в период студенчества принимают будущую работу, характеризуют ее как хорошую, приятную, радостную, социально-желаемую, респонденты проявляют склонность к осознанию выбранной профессиональной сферы как носителя позитивных, социально желательных характеристик, принимаемых обществом и личностью. Анализ данных методики по объекту деятельности характеризуют респондентов критическим отношением, отвержение объекта, неудовлетворенностью уровнем нынешних достижений. Такое неравнозначное распределение ответом респондентов относительно работы и объекта деятельности, также свидетельствует о недостаточном информационном обеспечении процесса формирования профессиональных представлений.

Анализ данных по шкале сила по объекту и работе оцениваются практически в равных числовых показателях, то есть имеет место уверенность, независимость, склонность респондентов рассчитывать исключительно на собственные силы в процессе выполнения поставленных задач.

Выраженность факторов по объекту деятельности и работы по шкале активность располагается на среднем уровне. Такое распределение ответов респондентов свидетельствует на активную жизненную позицию старшеклассников, общительность, эмоционально окрашенную коммуникацию, отзывчивость. Данные показатели соответствуют будущей профессиональной деятельности, так как выбранное психолого-педагогическое и педагогическое направление деятельности предполагает развитую эмпатию и коммуникабельность.

Анализ эмпирических данных по методике Е.И. Рогова по шкале четкости указывают на несформированность профессиональных представлений об объекте профессиональной деятельности, респонденты представляют объект как нечто неопределенное, расплывчатое, работа представляется более близкой и ясной. То есть можно говорить о том, что респонденты оценивают работу как более понятную, ясную, точную, позитивно-окрашенную, объект же не имеет точной представленности.

Проанализировав полученные в результате диагностики данные можно сделать следующие выводы: прослеживается определенная динамика в развитии профессиональных представлений от этапа обучения в профильных психолого-педагогических классах до периода обучения на психолого-педагогических и педагогических направлениях подготовки в вузе. Изменения связаны в корректировки образа профессии в области выделении главного и значимого для развития в выбранной профессиональной деятельности. По анализу данных полученных по различным факторам представленности своей профессиональной деятельности, данные респондентов, практически не претерпевают значительных изменений. Это можно объяснить тем, что респондентами выступали обучающиеся профильных психолого-педагогических классов которые в период обучения в школе имели возможность погружаться в мир профессиональной психолого-педагогической и педагогической сферы деятельности, посредством участия в проектных сменах, мероприятиях организованных и проводимых для участников профильных классов.

Таким образом, профессиональные представления, особенно психолого-педагогической и педагогической направленностей, выступают необходимой ступенью для выработки профессиональной компетентности и достижения уровня мастерства. Профессиональные представления старшеклассников профильных психолого-педагогических классов является фундаментом для формирования профессионально успешной личности, которые являются составляющей профессионализма, продолжающие качественно изменяться и развиваться в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Библиографический список:

1. *Барабанова В.В., Зеленова М.Е.* Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения // Психологическая наука и образование. 2002. - № 2, С. 28-41.
2. *Кирт Н.Л.* Динамика представлений о профессиональной карьере психологов в процессе профессионального самоопределения: Дис. канд. психол. наук. М., 2000.
3. *Платаш Е.Ф.* Образ профессии в профессиональном становлении будущего специалиста / Е. Ф. Платаш, С. С. Асатрян, М. М. Арутюнян, Т. В. Бахуташвили и др. / Психолого-педагогические проблемы развития личности в системе многоуровневого профессионального образования: монография / под ред. Н.П. Клушиной. - Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2009.-436 с.
4. *Рогов Е.И.* Психология становления профессионализма (В социономических профессиях); Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016.- 340 с.
5. *Рогов Е.И., Желдоченко Л.Д.* Роль профессиональных представлений в формировании траектории профессионального развития/ Известия южного федерального университета. Педагогические науки, Ростов-на-Дону, 2015. - №12, С. 107-112.
6. *Рыбникова М. Н.* Индивидуально-типологические и социально-психологические факторы формирования образа профессии: автореф. дис. канд. психол. наук / М. Н. Рыбникова. — М., 2008.
7. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе /Учебное пособие: ПСТГУ; Москва; 2013/-400 с/
8. *Улыбышева И.Н.* Влияние профессиональных представлений на профессионализацию будущих педагогов в период обучения в вузе // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (12–13 декабря 2019 года) / Южный федеральный университет; под общ. ред. А.В. Черной. – Ростов н/Д; Таганрог: Foundation, 2019. –С. 255-260.
9. *Улыбышева И.Н.* Особенности профессиональных представлений будущих педагогов в период адаптации к обучению в вузе// Профессиональные представления: сборник научных трудов № 12 / Под редакцией Е.И. Рогова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Фонд науки и образования, 2020, С. 121-126.
10. *Улыбышева И.Н.* Психолого-педагогический класс как основа формирования профессиональных представлений будущих педагогов// Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогические классы: опыт, проблемы, перспективы развития» (22-23 апреля). Ростов-на-Дону, 2019. С. 94-98.



РАЗДЕЛ IV

ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ С УВЛЕЧЁННОСТЬЮ РАБОТОЙ, САМОЭФФЕКТИВНОСТЬЮ И БАЛАНСОМ РАБОТЫ И ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ

THE RELATIONSHIP OF TEACHERS' BURNOUT WITH WORK
ENGAGEMENT, SELF-EFFICACY AND WORK-LIFE BALANCE

Гвоздовенко Анна Алексеевна

Gvozdoenko Anna

магистр

e-mail: degvo@mail.ru

Шевелёва Анна Максимилиановна

Sheveleva Anna

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: amsheveleva@sfedu.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования взаимосвязей показателей эмоционального выгорания с индивидуальными характеристиками увлечённости работой, баланса работы и личной жизни и самоэффективности. Обследована выборка из 85 педагогов среднего образования. Применены диагностические методики «Опросник выявления эмоционального выгорания МВИ», Утрехтская шкала увлеченности UWES-9, опросник «Субъективный баланс работы и личной жизни», шкала общей самоэффективности Шварцера и Ерусалема. Из исследованных показателей факторами риска выгорания выступили взаимные помехи и негативный перенос между работой и личной жизнью и восприятие работы исключительно как источника заработка. Факторы снижения риска выгорания – все показатели увлечённости работой, самоэффективность, баланс работы и личной жизни, независимость личной и профессиональных

жизненных сфер, взаимный позитивный перенос между работой и личной жизнью, компенсация неуспеха в работе через личную жизнь.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, увлечённость работой, самоэффективность, баланс работы и личной жизни, жизненные сферы, работа, жизнь.

Abstract. The article presents the study results of the interrelationships of burnout indicators with individual characteristics of work engagement, work-life balance and self-efficacy. A sample of 85 secondary education teachers was examined. Diagnostic methods "Maslach Burnout Inventory", Utrecht Work Engagement Scale UWES-9, "Subjective Work-life balance inventory" by Mospan et al., "Generalized Self-Efficacy scale" by Schwarzer and Jerusalem were applied. Among the studied indicators, the risk factors for burnout were mutual conflict and negative spillover between work and personal life and the perception of work solely as a source of earnings. Factors to reduce the risk of burnout are all indicators of work engagement, self-efficacy, work-life balance, independence of personal and professional life spheres, mutual positive spillover between work and personal life, compensation for failure in work through personal life.

Keywords: burnout, work engagement, self-efficacy, work-life balance, life spheres, work, life.

Профессиональная деятельность – важная часть жизни человека. Профессия педагога относится к профессиям типа «человек-человек» и требует большой отдачи и большого вложения сил и энергии. В деятельности учителя задействованы все сферы психики и личности [12]. М.В. Васильченко и Л.Д. Желдоченко обобщают описанные в психологической литературе ресурсы, которые лежат в основе устойчивости и приспособляемости учителей к стрессу на рабочем месте. Эти ресурсы относятся к индивидуальному уровню (темперамент, свойства нервной системы, возрастное развитие), личностному уровню (мотивация, характер, ценности, установки), а также уровню когнитивных характеристик и общих и специальных способностей [2].

У людей педагогической профессии часто проявляются следующие характеристики: с одной стороны трудолюбие, увлечённость профессией, когда все сферы жизни гармонизированы [4; 7], с другой стороны такие деструктивные процессы, как трудоголизм и излишняя поглощённость работой могут привести к психологическому истощению и эмоциональному выгоранию [11].

Многие исследования показывают, что педагог — это профессия, которая в наибольшей степени подвержена риску эмоционального выгорания [1; 3; 7; 9; 12 и др.]. Выгорание является защитной реакцией на присущие деятельности стрессы, однако сочетается с истощением индивидуальных адаптационных ресурсов, общим негативным душевным

состоянием и снижением качества выполнения профессиональных обязанностей. Согласно К. Маслач, компонентами эмоционального выгорания являются три симптома. Это эмоциональное истощение, проявляющегося в виде снижения положительного фона эмоциональных реакций и ухудшения эмоциональной устойчивости. Это деперсонализация, проявляющаяся в стереотипном, обезличенном, механистичном восприятии людей – партнёров по профессиональной деятельности и снижении способностей к эмпатии. Это редукция личных достижений, проявляющаяся в недооценке своих заслуг и успехов в работе, важности и значимости своего труда, потере смысла труда [3].

В то же время, несмотря на популярность исследований, посвящённых эмоциональному выгоранию как деструктивному направлению профессиогенеза и ставящих своей целью последующую разработку средств профилактики и коррекции выгорания, современная психология труда и организационная психология концентрируется на изучении позитивно ориентированных человеческих ресурсов и психологических способностей, которые могут улучшить повседневную трудовую жизнь. Поэтому в качестве позитивных предпосылок субъективного благополучия человека в связи с профессиональной занятостью изучаются такие характеристики, которые позволяют ему эффективно достигать поставленных целей, оптимально расходовать и восстанавливать психологические ресурсы и переживать удовлетворённость и счастье.

В противоположность эмоциональному выгоранию, увлеченность работой (work engagement) является позитивным аспектом душевного состояния работника. В. Шауфели и А. Бэккер в своей концепции под увлеченностью понимают показатель позитивного, связанного с работой психологического состояния, которое включает такие составляющие, как энергичность, энтузиазм и поглощённость [5; 14]. Энергичность относится к высокому уровню энергии и устойчивости во время работы, готовности вкладывать усилия в работу и настойчивости, даже когда сталкиваешься с трудностями; энтузиазм относится к тому, чтобы быть сильно вовлеченным в работу и испытывать чувство значимости, вдохновение, гордость и вызов; и поглощённость относится к тому, чтобы быть полностью сосредоточенным и сконцентрированным на том, что делаешь, когда время проходит быстро, и человеку трудно оторваться от работы.

Существует две точки зрения на взаимосвязь между увлеченностью работой и эмоциональным выгоранием. Первая утверждает, что увлеченность работой и эмоциональное выгорание являются противоположными полюсами общего континуума, в то время как

альтернативная точка зрения утверждает, что увлеченность и эмоциональное выгорание являются различными психологическими состояниями и, следовательно, требуют отдельных измерений [14].

А.В. Ловаков с соавторами [14] в своей статье ссылаются на данные о том, что главными предпосылками выгорания служат профессиональные требования, а главными предпосылками увлечённости – профессиональные ресурсы. Кроме того, в то время как эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние на благополучие сотрудников и эффективность работы организации, увлеченность является желательным состоянием с положительными последствиями.

В свою очередь, Е.П. Ильин указывает, что риску выгорания подвержены самые ответственные работники, преданные своей профессии, для которых работа сверхценна. А также трудоголики, добровольно ограничившие самореализацию сферой работы и не уделяющие равноценного внимания личной жизни, семье, увлечениям и другим занятиям, обеспечивающим переключение и смену деятельности, то есть восстановление сил и энергетического потенциала [4].

Таким образом, среди исследователей отсутствует единодушие в оценке соотношения выгорания и вовлечённости в работу.

Важной предпосылкой субъективного благополучия служит баланс работы и личной жизни (work-life balance, WLB). В категорию работы включаются такие составляющие, как карьера, специальность и профессиональная деятельность в целом. В категорию личной жизни включена вся остальная жизнь – хобби, увлечения, семья, друзья, романтические отношения, саморазвитие, здоровье. Соотношение работы и личной жизни субъективно может быть оценено как в разной степени сбалансированное – от гармонии до дисбаланса. Также могут рассматриваться разные варианты влияния одного на другое [6].

Связующим звеном для понимания и раскрытия оценки эмоционального выгорания, увлечённости работой и балансом личной жизни и работы у педагогов является такой конструкт, как самоэффективность. Понятие самоэффективности (self-efficacy) ввёл Альберт Бандура [13]. Вера в эффективность своих действий может существенно влиять на поведение человека, так как человек избегает тех ситуаций, с которыми по его мнению он не может справиться. И наоборот, вера в успех собственных действий придаёт сил и человек ведёт себя активно. Люди с высокой самоэффективностью берутся за сложные задачи, ставят перед собой более высокие цели и достигают их [10].

Изучая как позитивные, так и негативные проявления, связанные с профессиональной самореализацией, и их взаимосвязи, мы стремимся к раскрытию тех условий, которые на практике будут способствовать достижению субъективного благополучия личности в профессии и сокращению деструктивных вариантов профессиогенеза.

С целью обнаружить взаимосвязи между проявлениями эмоционального выгорания с показателями, определяющими увлечённость субъекта профессиональной деятельностью, его уверенность в собственной эффективности и взаимным влиянием работы и личной жизни субъекта друг на друга нами было проведено эмпирическое исследование. Предметом исследования стали психологические показатели эмоционального выгорания, увлечённости работой, самоэффективности и баланса работы и личной жизни. В ходе исследования проверялась гипотеза о наличии разнонаправленных взаимосвязей эмоционального выгорания с показателями увлечённости работой, самоэффективности и баланса работы и личной жизни. Выборку составили 85 педагогов среднего образования.

Для диагностики основных симптомов эмоционального выгорания был применён «Опросник выявления эмоционального выгорания МВІ». Для диагностики показателей, характеризующих увлечённость профессиональной деятельностью, уверенность в эффективности собственных действий и субъективную удовлетворённость балансом самореализации в профессиональной и личной жизни были применены Утрехтская шкала увлеченности UWES-9, шкала общей самоэффективности Шварцера и Ерусалема и опросник «Субъективный баланс работы и личной жизни» Моспан с соавторами.

Ряд использованных методик, выявляющих несколько показателей, соответствующих разным сторонам диагностируемого явления, имеет разноразмерные шкалы. В частности, это касается «Опросника выявления эмоционального выгорания МВІ», Утрехтской шкалы увлеченности и опросника «Субъективный баланс работы и личной жизни». Для того, чтобы получить возможность корректного сравнения результатов, полученных по разным шкалам внутри одной методики, мы преобразовали численные диагностические данные в стандартный одномерный вид. Также преобразованию подверглись первичные данные, полученные при ответах испытуемых на пункты шкалы «Редукция профессиональных достижений» опросника МВІ, поскольку, в отличие от остальных двух шкал опросника, данная шкала считается обратной – высокие значения результатов по ней означают меньшую выраженность диагностируемого показателя.

Статистическая обработка данных осуществлялась с применением критерия Фридмана и коэффициента корреляции Спирмена.

Полученные результаты показали, что эмоциональное выгорание в выборке преимущественно представлено симптомом эмоционального истощения (Рисунок 1), что проявляется в сниженном фоне настроения, эмоциональной неустойчивости, срывах, неспособности к позитивным переживаниям и эмпатии. Наименьшая выраженность редукции личных достижений указывает на невысокую склонность учителей к недооценке собственных профессиональных заслуг и достижений и значимости своей работы.

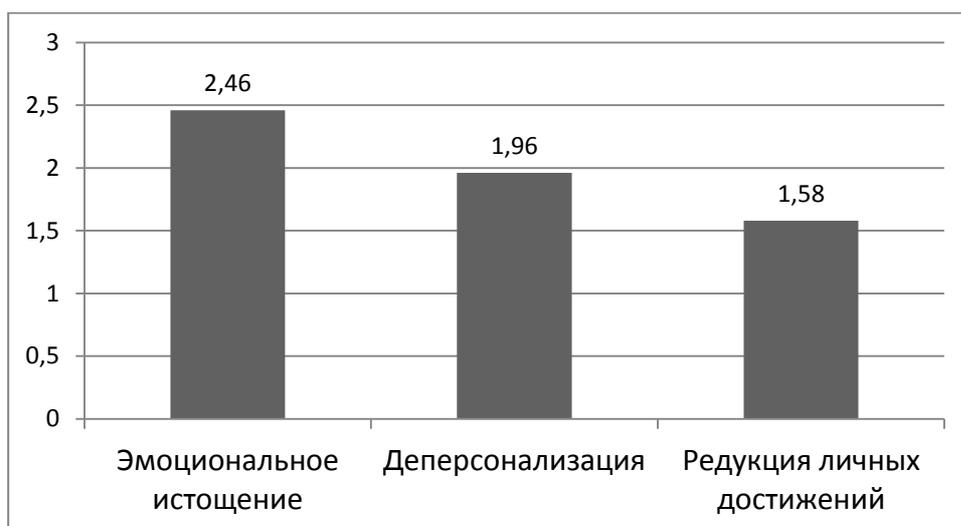


Рисунок 1. Выраженность показателей эмоционального выгорания (анализ по критерию Фридмана, средние ранги при уровне значимости $\leq 0,0001$)

Увлечённость работой выражается в основном через энтузиазм как ощущение высокой психологической включённости в работу и её личностную значимость, в то время как энергичности как готовности прилагать усилия и преодолевать препятствия может и не хватать (рис. 2).

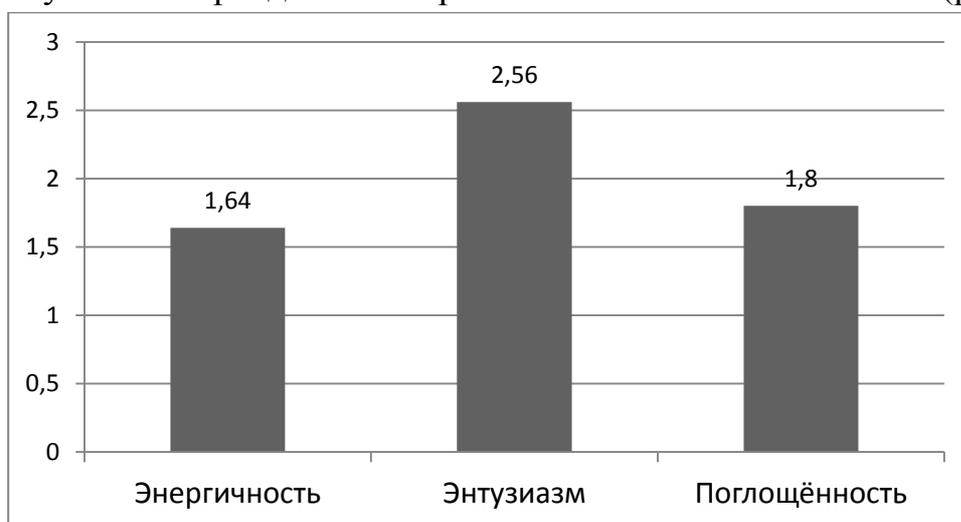


Рисунок 2. Выраженность показателей увлечённость работой (анализ по критерию Фридмана, средние ранги при уровне значимости $\leq 0,0001$)

Показатели баланса работы и личной жизни в выборке педагогов различаются по степени своей выраженности, и образуют иерархию (Рисунок 3). Доминирующими являются «Личная жизнь как источник сил для работы», общая оценка баланса и «Работа как источник сил для жизни». Отвергаются на уровне выборки показатели «Работа как заработок» и «Жизнь мешает работе».

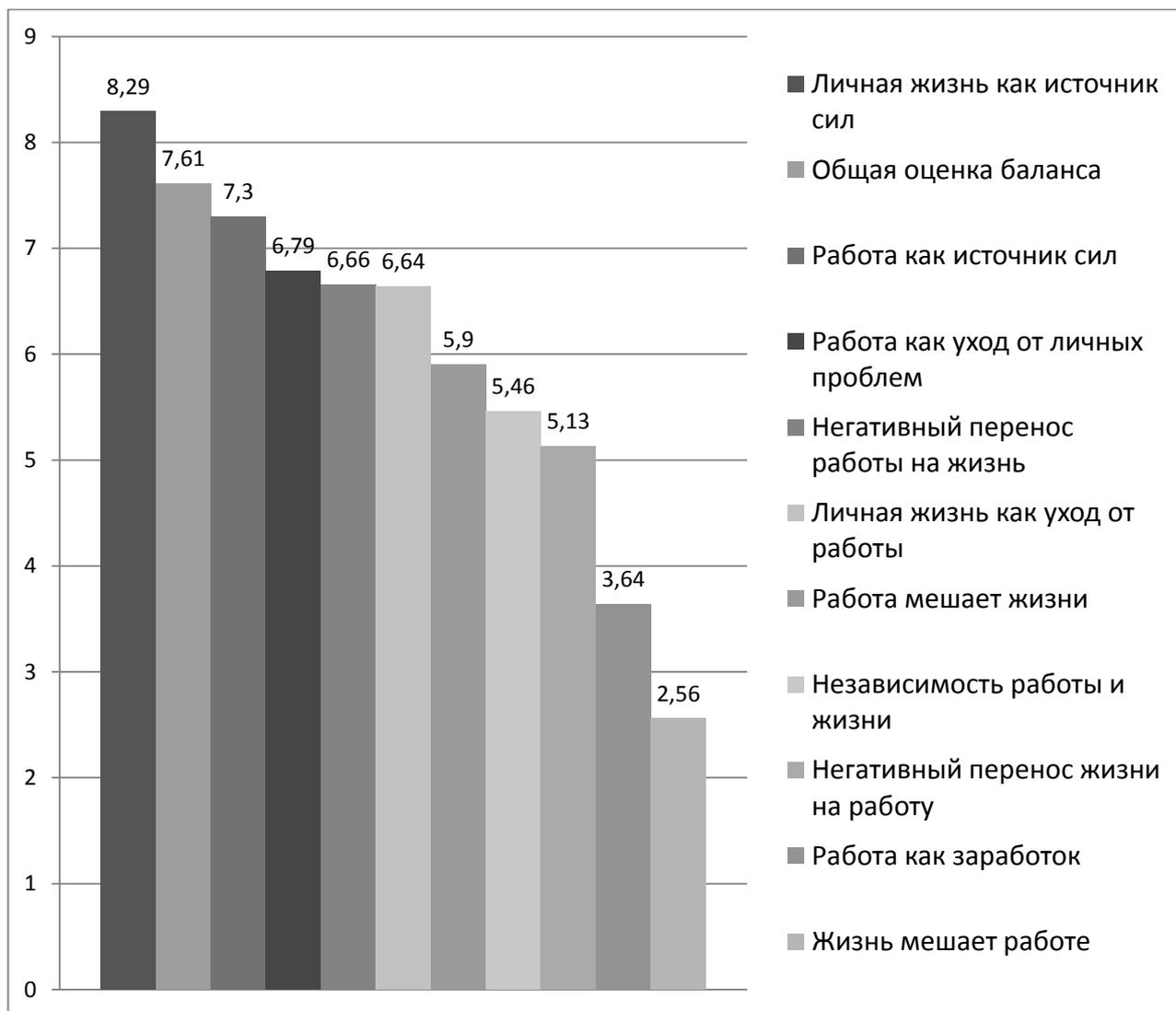


Рисунок 3. Выраженность показателей баланса работы и личной жизни (анализ по критерию Фридмана, средние ранги при уровне значимости $\leq 0,0001$)

А.Н. Моспан с соавторами [6] указывают на разные варианты соотношения работы и личной жизни – баланс, помеха, негативный перенос, независимость, позитивный перенос и компенсация, соотнося эти варианты со шкалами, выявляемые предложенным данными авторами опросником. Исходя из этого, можем заключить, что среди обследованных нами педагогов наблюдается тенденция к позитивному переносу работы и личной жизни и к сбалансированности данных жизненных сфер. В то время как

разделение работы и жизни через сведение работы только к монетарной функции и представление о помехах работе со стороны личной жизни наблюдаются редко.

Корреляционный анализ диагностических данных позволил обнаружить разнонаправленные взаимосвязи исследованных показателей (Таблица 1). Так, все симптомы эмоционального выгорания взаимосвязаны с различными проявлениями увлечённости работой и баланса работы и личной жизни, а также с самооффективностью. Причём некоторые из исследованных показателей имеют только прямые взаимосвязи со всеми симптомами выгорания, а другие – только обратные взаимосвязи со всеми симптомами выгорания. Из этого можно сделать вывод о том, что является факторами риска, а что – защитными факторами в отношении развития эмоционального выгорания.

Таблица 1. Корреляционные взаимосвязи исследованных показателей
(коэффициент корреляции Спирмена,
* уровень знач. $\leq 0,05$, ** уровень знач. $\leq 0,01$)

	Индивидуальные характеристики	Эмоциональное выгорание		
		Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений
Обратные взаимосвязи	Энергичность	-,555**	-,466**	-,702**
	Энтузиазм	-,552**	-,491**	-,795**
	Поглощённость	-,341**	-,302**	-,556**
	Общая оценка баланса	-,491**	-,359**	-,423**
	Независимость работы и жизни	-,348**	-,317**	-,332**
	Работа как источник сил	-,461**	-,442**	-,421**
	Личная жизнь как источник сил	-,246*	-,249*	-,217*
	Личная жизнь как уход от работы	-0,202	-,303**	-,214*
	Самооффективность	-,419**	-,383**	-,599**
Прямые взаимосвязи	Работа мешает жизни	,616**	,427**	,394**
	Жизнь мешает работе	,395**	,393**	,419**
	Негативный перенос работы на жизнь	,520**	,398**	,433**
	Негативный перенос жизни на работу	,368**	,427**	,389**
	Работа как заработок	,296**	,406**	,209

Наличие обратно пропорциональных корреляционных взаимосвязей симптомов эмоционального выгорания с индивидуальными показателями

мы интерпретируем как защитное действие данных показателей, снижающее риск эмоционального выгорания. Наличие прямых корреляционных взаимосвязей указывает на исследованные индивидуальные показатели как факторы риска эмоционального выгорания. Таким образом, повышают риск выгорания такие варианты соотношения работы и жизни, как взаимные помехи одного другому, взаимный негативный перенос, а также одно из проявлений независимости работы и жизни – рассмотрение работы исключительно как средства заработка. Понижают риск выгорания и служат защитными факторами увлечённости работой во всех её проявлениях (энергичность, энтузиазм, поглощённость), высокая самооффективность, общая высокая оценка баланса работы и жизни, взаимный позитивный перенос, разграничение (независимость) работы и жизни и компенсация через достижения в личной жизни неудач в работе.

Единственный показатель баланса работы и личной жизни, который не обнаружил линейных корреляционных взаимосвязей с проявлениями эмоционального выгорания, - это показатель компенсаторного соотношения «Работа как уход от личных проблем», что означает неоднозначность его роли в деструктивном профессиогенезе.

Подводя итог, отметим, что обнаруженные предпосылки риска эмоционального выгорания и усиление защитных факторов могут стать целью для психокоррекционных воздействий в психологическом сопровождении профессиональной деятельности, а также в карьерном и семейном консультировании.

Библиографический список:

1. *Бойко В.В.* Синдром эмоционального «выгорания» в профессиональном общении. - СПб.: Питер. – 2003. – 474с.
2. *Васильченко М.В., Желдоченко Л.Д.* Феномен профессионального стресса в педагогической деятельности // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Том 5. №6. <https://mir-nauki.com/PDF/43PSMN617.pdf>
3. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер. – 2008 г. 358 с.
4. *Ильин Е.П.* Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.. – 2011. <https://psy.wikireading.ru/68554>.
5. *Мандрикова Е.Ю., Горбунова А.А.* Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников // Организационная психология. - 2012. - Т.2. - №4. - С. 2–22

6. Моспан А.Н., Осин Е.Н., Иванова Т.Ю., Рассказова Е.И., Бобров В.В. Баланс работы и личной жизни у сотрудников российского производственного предприятия // Организационная психология. - 2016. - Т.6. - №2. - С.8-29. [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2016/08/23/1116578057/OrgPsy_2016_2_1\(Mospan_et_al\)8-29.pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2016/08/23/1116578057/OrgPsy_2016_2_1(Mospan_et_al)8-29.pdf)
7. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М. – 2005.
8. Панкратова И.А., Науменко М.В. Взаимосвязь профессиональных представлений и увлеченности работой у воспитателей детских садов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. - № 5. С.75–80. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29444241>.
9. Попова Ю.В., Шевелёва А.М. Взаимосвязь профессиональных представлений педагогов с профессиональными деформациями // Профессиональные представления: сборник научных трудов Интернет-конференции «Значение представлений в образовании и профессиональном становлении личности» / Под редакцией Е.И. Рогова. - Ростов-на-Дону. – 2014. - С.202–214. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22260562>.
10. Ромек В.Г. Русская версия Шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. // Иностранная психология. – 1996. - № 7. - С. 71. <https://www.romek.ru/ru/node/31>
11. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. - 1994. - №6. - С.57–64.
12. Шевелёва А.М. Профессионально-этические представления педагогов во взаимосвязи с эмоциональным выгоранием и трудоголизмом // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. - № 6. - Том 7. , <https://mir-nauki.com/PDF/117PSMN619.pdf>
13. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman. – 1995.
14. Lovakov A.V., Agadullina E.R., Schaufeli W.B. Psychometric properties of the Russian version of the Utrecht Work engagement scale (UWES-9). Psychology in Russia: State of the Art. 2017. №10(1). - 145-162. <http://psychologyinrussia.com/volumes/index.php?article=5884>

**ОБРАЗ ВРАЧА: МАРКЕТИНГОВЫЙ АСПЕКТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ
DOCTOR'S IMAGE: A MARKETING ASPECT OF A PERSON
PROFESSIONAL SELF-REALIZATION**

Диброва Юлия Александровна

Dibrova Yuliya

ассистент

juliadib@yandex.ru

Россия, Томск, Сибирский государственный медицинский университет

Болсуновская Людмила Михайловна

Bolsunovskaya Lyudmila Mikhailovna

Кандидат филологических наук, доцент

bolsunovskaya@inbox.ru

*Россия, Томск, Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Аннотация. Актуальность темы обусловлена тем, что профессиональная самореализация личности врача в современных условиях социально-экономических изменений и происходящей трансформации здравоохранения зависит не только от своевременности и качества диагностики заболеваний и предоставления медицинской помощи, но и целостного образа врача, транслируемого в онлайн и офлайн пространстве. В статье рассмотрено понятие образа врача, его ключевые характеристики, достижение целостности образа врача с помощью личного бренда, а также значение развития личного бренда, как для врача для личностного и профессионального развития, так и для медицины в целом для повышения доверия людей к системе здравоохранения, повышения уровня цифровой грамотности населения, подготовки людей к активному вовлечению в лечебный процесс и других актуальных задач.

Ключевые слова: личный бренд врача, самореализация личности, цифровые технологии.

Abstract. The relevance of the topic is due to the fact that the professional self-realization of the personality of a doctor in modern conditions of socio-economic changes and the ongoing transformation of healthcare now depends not only on the timeliness and quality of diagnosing diseases and the provision of medical care but also on a holistic image of a doctor broadcast online and offline. The article discusses the concept of the doctor's image, its key characteristics, achieving the integrity of the image of a doctor with the help of a personal brand, as well as the importance of developing a personal brand both for a doctor for personal and professional development and for medicine, in general, to increase

people's trust in the healthcare system, increase the level of digital literacy of the population, the preparation of people for active involvement in the treatment process and other urgent tasks.

Key words: doctor's personal brand, personality self-realization, digital technologies.

Современное здравоохранение неразрывно связано с распространением цифровых технологий и искусственного интеллекта (ИИ). Глобальная информатизация, мобильные сервисы, социальные сети сделали открытым доступ к огромным объемам информации, в том числе к той, которую раньше можно было получить только на личном приеме у врача. Сегодня люди живут в цифровой среде, благодаря чему имеют возможности для поиска описаний симптомов и болезней, консультирования с разными специалистами в интернете (телемедицина) и сопоставления их мнений, общения с другими людьми с похожими диагнозами, поиска альтернативных методов лечения, изучения биографии врача и отзывов о его работе; для удалённой записи на приём и дистанционного получения результатов анализов; самостоятельного непрерывного мониторинга за важнейшими параметрами здоровья и активного вовлечения в лечебный процесс (партисипативная медицина), что упрощает доступ к получению врачебной помощи и позволяет человеку быть более вовлечённым в процесс управления своим здоровьем. Врачам разных специализаций, в свою очередь, ИИ и цифровые технологии расширяют возможности для обмена медицинской информацией и лучшими практиками в профессиональном сообществе с целью повышения качества диагностики заболеваний; облегчают доступ к информации о пациентах (электронные медицинские карты); позволяют выбрать наиболее эффективный алгоритм лечения, основанный на массивах данных пациентов со схожими диагнозами, а также разрабатывать индивидуальные программы профилактики (персонализированная медицина). Всё это происходит в рамках цифровой трансформации системы здравоохранения, концепция которой в общем смысле подразумевает полное преобразование как рабочих процессов на всех уровнях управления медицинских организаций, так и принципов взаимодействия с пациентами, а также изменение роли врача в этом взаимодействии [8; 11].

Одновременно с обозначенными преимуществами, распространение цифровых технологий обуславливает формирование новых вызовов, как для медицины в целом, так и для врачей в частности.

Одним из ключевых вызовов системе здравоохранения России считается доверие людей к её функционированию [2]. По данным опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) 2020 года, позитивно оценили ситуацию в российском здравоохранении только 12% опрошенных, 45% - назвали её удовлетворительной, а по результатам исследования Stada Health Report уровень доверия россиян составил 41% в 2021 году. Несмотря на то, что результаты проводимых исследований общественного доверия могут иметь погрешность в силу различий в методологии и выборке, в целом его уровень в настоящее время оценивается как низкий [6, 7].

Риск низкого уровня доверия к системе здравоохранения заключается в том, что, имея свободный доступ к медицинской информации, люди начинают самостоятельно ставить себе диагнозы, подбирать препараты и лечебные процедуры, ориентироваться на опыт пользователей в интернете, консультироваться у блогеров, не все из которых имеют высшее медицинское образование и практический опыт. Кроме того, сама по себе медицинская информация в интернете может быть, как достоверной, так и фейковой. При невозможности их различать повышается вероятность нанесения вреда собственному здоровью. Корректная интерпретация как получаемой из интернета медицинской информации, так данных самостоятельного мониторинга здоровья, возможна только при наличии у человека (пациента) цифровой и медицинской (санитарной) грамотности [4, с. 5-8]. Согласно результатам всероссийских исследований, в 2021 году доля населения, обладающего цифровой грамотностью, составила 32%, в 2018 году этот показатель составлял 26%, а к 2024 году ожидается рост до 40% [10]. Исследование медицинской грамотности, проведённое Центром терапии и профилактической медицины в Новосибирской области, Республика Карелия и Республике Татарстан показало, что высокий уровень грамотности в вопросах здоровья наблюдается только у 52% населения [5].

Сам процесс цифровизации предполагает решение данной проблемы посредством осознанного создания профессионального образа врача, который, с одной стороны, будет отвечать ожидаемым представлениям общественности, с другой – формировать необходимые представления с помощью маркетинговых инструментов, с третьей – помогать врачу в личностном и профессиональном развитии с учётом задач, стоящих перед ним сегодня.

Традиционно представления о враче в глазах общественности формировались на основе следующих характеристик: квалификация, практический опыт, результаты лечения, репутация, доброта, открытость. В

современном представлении образа врача к этим характеристикам следует добавить индивидуальные особенности личности; внешний образ; ценностную систему; наличие междисциплинарных знаний; развитые soft skills (мягкие навыки), прежде всего, клиентоориентированность, коммуникация, эмоциональный интеллект, умение донести сложную информацию простым языком; наличие положительных отзывов при соблюдении конфиденциальности персональных данных; наличие междисциплинарных знаний; узнаваемость в офлайн и онлайн; присутствие и активность в социальных сетях; СМИ и научных изданиях; авторитетность в профессиональном сообществе. И хотя первостепенной функцией врача всегда будет приложение сил для улучшения здоровья пациента, его роль в современной медицине гораздо шире.

Чтобы образ врача работал на медицинские цели, все вышеописанные характеристики должны складываться в целостный образ, который станет основой доверия во взаимоотношениях врач-пациент, что считается одним из ключевых факторов, влияющих на удовлетворённость пациентами всей системой здравоохранения. Под созданием целостного образа мы понимаем, что каждая профессиональная и личностная характеристика будет частью единой системы – личного бренда врача. Профессиональное развитие медицинского специалиста находится в тесной взаимосвязи с процессом самореализации личности. Развитие смысловых и ценностных качеств человека, развитие коммуникативных и других мягких навыков является не менее важной частью фундамента личного бренда врача.

Развитие цифровых технологий делает каждого человека публичным в той или иной степени. Поэтому перед врачами встает выбор – управлять этой публичностью и с помощью силы своего образа решать актуальные задачи здравоохранения или позволить общественности делать суждения, исходя из личных знаний, впечатлений, доступной информации, что повышает риски как для населения, так и для врачей, медицинских организаций, системы здравоохранения в целом.

Следует отметить, что восприятие образа врача может легко подвергаться субъективной оценке общественности. Происходит это по следующим причинам:

1). Перенос прошлого личного опыта пациента на ситуацию в настоящем. По данным исследования факторов, оказывающих влияние на удовлетворённость системой здравоохранения россиянами в 2020 году, базирующегося на данных Международной программы социальных исследований (ISSP) за период 2011-2013 годов, удовлетворённость пациентов последним лечением составила 57% [3]. В опросе ВЦИОМ на

вопрос «Почему вы стали меньше доверять врачам за последний год?» 29% отметили непрофессионализм / некомпетентность / неопытность, 22% плохое отношение / равнодушие / хамство, 18% неправильный диагноз / лечение / врачебные ошибки, 14% плохое обслуживание / не оказана помощь [6].

2). Влияние существующих общественных стереотипов. Согласно результатам анализа социальных медиа, проведенному Отделом медико-социологических исследований Научно-исследовательским институтом организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы (НИИОЗММ ДЗМ) в 2019 году, москвичи охарактеризовали врача следующим образом: скорее мужской образ; интеллектуальная, социально-значимая и престижная профессия; специалист около 40 лет; преобладание профессиональных характеристик в образе [1, с. 10-12; 9, с.8].

3). Когнитивные искажения. С появлением социальных сетей любому человеку стало легко заявить о себе посредством самопрезентации и ведения блога, чем воспользовались не только профессионалы, но и псевдоспециалисты, не имеющие высшего медицинского образования и подтвержденной врачебной практики. При этом многие люди склонны доверить своё здоровье именно второй группе. Такое доверие, чаще всего, связано с наличием негативного опыта обращений в медицинские организации, желанием получить быстрый и эффективный результат (что всегда обещают псевдоспециалисты), следованием за толпой (если все пробуют, то и мне нужно), а также реакцией на «успешный успех» - ложное изображение в социальных сетях красивой и успешной жизни, к достижению которой привели положительные результаты профессиональной деятельности, что подтверждается большим количеством подписчиков и хвалебных отзывов.

При этом врачи с подтвержденной квалификацией, в силу сосредоточенности на основной медицинской функции, наоборот, не очень активно используют социальные сети и другие способы продвижения (публикации в СМИ и научных журналах, выступления на отраслевых мероприятиях), что мешает им попасть в поле зрения общественности до момента непосредственного обращения за медицинской помощью, что может вообще не произойти. Людям, входящим в долю населения с низким уровнем медицинской грамотности, трудно делать объективные суждения о том, кто окажет реальную помощь, а кто может навредить их здоровью. И помощь им в этом в современном мире является важной частью деятельности как самих врачей и медицинских организаций, так и системы здравоохранения в целом.

Таким образом, личный бренд является эффективным инструментом, как для профессионального и личностного развития врача, так и для решения актуальных задач здравоохранения.

Преимущества развития личного бренда для врача:

1). Раскрытие всех граней заложенного в человеке потенциала, в результате чего он не только осознает своё призвание, но и находит новые пути и способы помощи людям.

2). Осознание своих сильных и слабых сторон. Понимание, как сосредоточиться на сильных сторонах.

3). Построение личной стратегии достижения успеха.

4). Приобретение/повышение уверенности в себе через присутствие в публичном пространстве и получение обратной связи.

5). Развитие профессиональных компетенций и мягких навыков, в том числе умения передавать свои знания и опыт коллегам и студентам. Развитие цифровых навыков.

6). Повышение статуса и авторитета в профессиональном сообществе.

Преимущества развития личного бренда врача для системы здравоохранения:

1). Выделить настоящих профессионалов в информационном поле, сделать их заметными на фоне псевдоспециалистов и объяснить людям разницу между одними и вторыми.

2). Сократить дистанцию между врачом и настоящими и будущими пациентами через цифровые сервисы, благодаря чему доверие выстраивается уже на этапе ответов на частые вопросы, разбор ситуаций и диагнозов в блоге, а затем и через дистанционное консультирование.

3). Транслировать достоверную медицинскую информацию через различные площадки, что будет способствовать повышению медицинской грамотности населения, а также повышению лояльности к технологиям искусственного интеллекта.

4). Подготовить людей к активному вовлечению в лечебный процесс.

5). Популяризировать профессию врача для абитуриентов и студентов.

6). Осуществлять обмен опытом на межрегиональном и международном уровне с целью повышения скорости диагностики и точности постановки диагноза, а также совместных научных исследований.

Библиографический список:

1. Баев М.Ю., Митрофанова М.А., Дронова М.О. Образ врача в стереотипах массового сознания россиян / М.Ю. Баев М.Ю., М.А. Митрофанова, М.О. Дронова. Авиценна. – 2019. – 49. – С. 10-12.

2. Ежегодный форум «Социология здоровья: здравоохранение, которому доверяют». Буклет II Форума, посвящённого обсуждению вопросов поддержания и повышения общественного доверия системе здравоохранения, лояльности к ней населения и медицинских работников. Департамент здравоохранения города Москвы, НИИ Организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы. 2020. [Электронный ресурс] URL: <https://niioz.ru/doc/Буклет%20Социология%20здоровья%202020.pdf> (дата обращения 26.04.2022).

3. *Кислицына О.А.* Факторы, оказывающие влияние на удовлетворённость россиян системой здравоохранения / О.А. Кислицына. Социальные аспекты здоровья населения. – 2020. – 66 (2). [Электронный ресурс] URL: <http://vestnik.mednet.ru/content/view/1152/30/lang,ru/> (дата обращения: 20.04.2022).

4. *Масленникова Г.Я., Органов Р.Г.* Медицинская грамотность населения как основа сохранения здоровья, профилактики и контроля неинфекционных заболеваний / Г.Я. Масленникова, Р.Г. Органов. Профилактическая медицина. – 2018. – 5. – С. 5-8.

5. Первые результаты популяционного исследования уровня грамотности в вопросах здоровья в Российской Федерации, проведённого Центром терапии и профилактической медицины под руководством профессора О.М. Драгиной, в рамках международного сравнительного популяционного исследования Health Literacy Survey под эгидой Всемирной организации здравоохранения, 2019-2021. [Электронный ресурс] URL: <https://gnicpm.ru/articles/nauka/pervye-rezultaty-populyacionnogo-issledovaniya-urovnya-gramotnosti-v-voprosah-zdorovya-v-rossijskoj-federacii.html> (дата обращения 23.04.2022).

6. Почти половина россиян недовольна ситуацией в здравоохранении. Результаты опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), 2020. [Электронный ресурс] URL: <https://medvestnik.ru/content/news/Pochti-pоловина-rossiyan-nedovolna-situaciei-v-zdravooxranenii.html> (дата обращения 22.04.2022).

7. STADA Health Report 2021: репрезентативное ежегодное международное онлайн-исследование, проведенное компанией Kantar по инициативе STADA [Электронный ресурс]. URL: <https://www.stada.ru/press/news/uroven-doveriya-rossiyan-k-sisteme-zdravookhraneniya-vyros-na-7-v-2021-godu-i-sostavil-41.html> (дата обращения 20.04.2022).

8. Тренды развития медицинской науки: мир, Россия, Москва. Аналитический доклад / Е. И. Аксенова, С. Ю. Горбатов, Л. А. Елагина [и др.]. – М.: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2021. – 168 с.

9. Формирование образа медицинского работника: инсайты социологических исследований. Доклад на форуме «Социология здоровья» / Богдан И. В., Гурьлина М. В., Чистякова Д. П., 2021. [Электронный ресурс] URL: <https://niioz.ru/upload/iblock/258/258f7bc35c9110ed19b5ec303ca07cba.pdf> (дата обращения 27.04.2022).

10. Цифровая грамотность населения региона: в шаге от цифровой экономики. Решение для оценки цифровых компетенций. Аналитический центр НАФИ, 2021. [Электронный ресурс] URL: <https://it-gramota.ru/img/NAFI-ITGramota-Brochure.pdf> (дата обращения 28.04.2022).

11. Цифровая трансформация отраслей: стартовые условия и приоритеты / Г. И. Абдрахманова, К. Б. Быховский, Н. Н. Веселитская, К. О. Вишневский, Л. М. Гохберг и др. ; Руководитель авторского коллектива П. Б. Рудник ; Научные редакторы Л. М. Гохберг, П. Б. Рудник, К. О. Вишневский, Т. С. Зинина. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» 2021. С. 175–176. ISBN 978-5-7598-2510-4 (в обл.).

**ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ В СОЗНАНИИ УЧИТЕЛЕЙ СТЕПЕНИ
УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ КАЧЕСТВОМ ТРУДОВОЙ ЖИЗНИ**
REPRESENTATION IN THE MINDS OF TEACHERS, SATISFACTION
WITH THE QUALITY OF WORKING LIFE

Ермолин Алексей Викторович

Ermolin Alexey

кандидат психологических наук

e-mail: alexermolin2012@yandex.ru

*Россия, Киров, Кировский филиал Российской академии народного
хозяйства и государственной службы при Президенте РФ*

Яцын Александр Сергеевич

Yatsyn Aleksandr

e-mail: aleksandr@yatsyn.ru

*Россия, Киров, директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №54
имени Романа Ердякова» города Кирова*

Аннотация. Качество трудовой жизни – совокупность осознаваемых, либо частично осознаваемых мотивационных детерминант трудовой активности субъекта и имеющих разную степень удовлетворённости. Инновационный характер педагогической деятельности предопределяет повышение качества

трудовой жизни учителей. Постоянный мониторинг представленности в сознании учителей степени удовлетворённости различными факторами трудовой жизни обеспечивает эффективность мотивационных программ в образовательных учреждениях. Существуют различия в представлениях о качестве трудовой жизни у учителей с разным стажем и уровнем квалификации. Методика исследования может использоваться в мониторинге динамики представлений учителей степени удовлетворённости качеством своей трудовой жизни.

Ключевые слова: качество трудовой жизни, представления о качестве трудовой жизни, мониторинг представлений о качестве трудовой жизни.

Abstract. Quality of working life – a set of conscious or partially conscious motivational determinants of labor activity of the subject and having a different degree of satisfaction. The innovative nature of teaching activity determines the improvement of the quality of working life of teachers. Continuous monitoring of representation in the minds of teachers degree of satisfaction with various factors of work life provides for the efficiency incentive programs in educational institutions. There are differences in perceptions of the quality of working life among teachers with different backgrounds and qualifications. Research methods can be used to monitor the dynamics of teachers ' perceptions of satisfaction with the quality of their working life.

Keywords. Quality of working life, ideas about the quality of working life, monitoring of ideas about the quality of working life.

Основной целью управления персоналом является поиск методов и способов развития трудовой активности человека на основе изучения его представлений о качестве трудовой жизни. Качество трудовой жизни – совокупность осознаваемых, либо частично осознаваемых мотивационных детерминант трудовой активности субъекта и имеющих разную степень удовлетворённости.

Переходный период, переживаемый сегодня, принес в сферу образования противоречивые, деструктивно - конструктивные процессы и тенденции. Наряду с функционированием сферы образования в традиционном режиме возникли новые явления, начались новые процессы. Появление многообразных, зачастую параллельных, конкурирующих новообразований, способствует демонополизации и демократизации в этой сфере. Это проявляется, в первую очередь, в активном предъявлении учителями своих представлений о справедливом устройстве трудовой жизни.

Многие учреждения образования инициативно искали пути вхождения в рыночные отношения, апробировали новые организационно - правовые и хозяйственные формы, меняли содержание своей работы. До недавнего времени в нашем обществе господствовала бюрократическая (механистическая) модель менеджмента учреждений образования. Такой тип организации в течение долгого времени рассматривался теоретиками и

практиками менеджмента в качестве идеальной модели для системы управления образовательными организациями вообще. Однако все большая потребность в нововведениях, инновациях заставляет внедрять интенсивные, но гибкие модели управления. Становится ясно, что механистическая модель не всегда пригодна для решения задач обновления, ибо любое нововведение легко может быть разрушено жесткими рамками бюрократической организации и соответствующим стилем управления.

Учителя обладают специальными знаниями, имеют дипломы (как правило) высших учебных заведений, работают немногочисленными группами и коллективами, имеют прямое отношение к педагогическому творчеству, воспитанию, культуре, подвижничеству, по своей природе и характеру деятельности привержены к инновационной деятельности. И уже по этим признакам предпочитают сами управлять собой, а жесткие указания воспринимают как подавление профессиональной самореализации. Именно поэтому громоздкость процессов принятия решений, подавление инициативы, ослабление связи с конечными результатами работы неприемлемы для образовательного менеджмента.

В системе трудовых и этических ценностей начинает преобладать ориентация не на обезличенную массу учеников, а на служение интересам индивидуальной личности. Успешный директор школы предпочитает влиять не на самого учителя как такового, а обязан учитывать его реальные цели, жизненные ценности и мотивационные установки, представления о позитивных и негативных атрибутах трудовой жизни.

В свою очередь учитель, разделяющий цели и ценности образовательного учреждения, способен сам устанавливать для себя задачи, находить пути их решения и сам контролировать себя. Творческий учитель, мотивация которого основана на удовлетворении сложных (высших) потребностей, склонен к самоуправлению, если в школе обеспечивается: работа с коллегами, уважающими друг в друге личность; интересная, творческая, увлекающая работа; одобрение и стимулирование хорошей работы; возможности самосовершенствования; взаимодействие с людьми, интересующимися его предложениями об усовершенствовании работы; возможность видеть результаты своего труда; возможность думать самому, а не только выполнять приказы; работа под руководством достойных и квалифицированных людей; работа, выполнение которой должно сопровождаться напряжением; доступ к информации, касающейся своей работы и состояния дел в школе в целом.

Предметом нашего исследования выступили представления о некоторых качественных характеристиках трудовой жизни учителей средней общеобразовательной школы.

Цель исследования заключалась в выявлении различий в представленности в профессиональном сознании степени удовлетворённости факторами трудовой жизни у учителей разного квалификационного уровня и стажа работы в данной школе.

Объектом исследования выступили 28 учителей МБОУ СОШ № 54 города Кирова. Методика исследования: анкета А.П. Егоршина «Качество трудовой жизни» [1]. Исследование проводилось на добровольной основе, анонимно. Анализ полученных результатов производился с помощью метода шкалирования по стенам (1-3 стена – низкая степень удовлетворённости; 4-7 – средняя; 8-10 - высокая).

Таблица 1. Представления учителей о степени удовлетворённости различных факторов трудовой жизни в школе

ФАКТОРЫ ТРУДОВОЙ ЖИЗНИ		
Трудовой коллектив	Хороший психологический климат	5,9
	Нормальные отношения с администрацией	6,6
	Участие сотрудников в управлении	3,7
	Соблюдение регламентирующих документов	5,25
	Минимальные стрессы на работе	5,5
	Позитивная мотивация сотрудников к труду	5,6
	Взаимоотношения малых социальных групп	6,7
	Характеристика работоспособности коллектива	6,8
	Социальная структура коллектива (пол, возраст, национальность)	7,3
	Эффективность работы коллектива	6,1
Оплата труда	Применяемая система оплаты труда (повременная, сдельная)	6,4
	Обоснованность квалификации и ставок оплаты труда	5,9
	Хорошая заработная плата	5,1
	Возможности дополнительной оплаты (приработок)	5,25
	Доплаты за совмещение профессий, степень, звание	4,3
	Вознаграждение за конечный результат	5,2
	Премии по итогам квартала и года	5,5
	Премии за выслугу лет, по возрасту	4,9
	Ощущение справедливости в оплате труда	4,8
Ощущение экономического благосостояния	4,9	
Рабочее место	Территориальная близость к дому	7,8
	Хороший офис и мебель	4,5
	Современная оргтехника	4,2
	Служебный транспорт, автостоянка	3,9
	Хорошие эргономические и физиологические условия труда	4,7
	Уровень организации рабочего места	5,2
	Техника личной работы (органайзер, ежедневник...)	5,8
	Целевое планирование в организации	5,6
	Уровень нормирования труда	5,75
Ощущение личной безопасности	6,1	
о	Доверие к руководителям	5,7

	Хорошие отношения с начальником	7,3
	Соблюдение прав личности сотрудника	6,8
	Стабильная кадровая политика	5,7
	Уважение подчинённых	7,1
	Преданность организации	6,8
	Удовлетворённость стилем руководства	5,9
	Возможность выборности руководителей	3,9
	Работоспособность руководства	6,2
	Желание работать в будущем	6,5
служебная карьера	Наличие типовых моделей карьеры	5,3
	Выявление лидеров и работа с ними	5,4
	Планирование служебной карьеры	5,2
	Руководство способствует карьере	4,75
	Сочетание личных целей и целей организации	5,4
	Поощрение обучения персонала	4,8
	Продвижение по заслугам и квалификации	4,6
	Объективная аттестация кадров	5,5
	Нежелание сменить работу	6,0
	Ощущение должностного роста	4,6
социальные гарантии	Оплата больничных листов	8,4
	Предоставление отпуска по графику	8,4
	Выплата гарантированных пособий по КЗоТ	7,9
	Пособие в случае увольнения или по сокращению штатов	7,4
	Пособие в случае смерти сотрудника	5,9
	Дополнительная пенсия	5,1
	Медицинское страхование	6,9
	Страхование жизни и стихийных бедствий	5,6
	Соблюдение гражданских прав	6,8
	Ощущение социальной защищённости	5,7
социальные блага	Выплата материальной помощи к отпуску	3,2
	Получение фирменной одежды и обуви	1,4
	Оплата спортивно-оздоровительных услуг	2,7
	Подарки к дням рождения и юбилейным датам	5,6
	Льготные кредиты на жильё и покупку автомобиля	1,9
	Компенсация транспортных расходов	1,7
	Компенсация расходов на питание (льготы)	1,6
	Оплата расходов по детским учреждениям	1,6
	Достижение полного материального благосостояния	3,3
	Ощущение социального благополучия	4,6

Как видно из таблицы 1, по фактору «трудовой коллектив» наблюдается относительная удовлетворённость учителями базовыми социально-психологическими параметрами своей трудовой жизни. Единственное пограничное значение (между средним и низким – 3,7) выявлено по показателю «участие сотрудников в управлении». На наш

взгляд, это связано с низкими управленческими амбициями большинства рядовых педагогических работников средней общеобразовательной школы по причине трудовых перегрузок и опасений выхода из зоны комфорта при делегировании им каких-либо управленческих функций со стороны администрации.

По фактору «оплата труда» выявлена достаточно позитивная усреднённая картина степени удовлетворённости базовыми параметрами экономического благополучия учителей данной школы, что связано, по нашему мнению, последними тенденциями федеральной власти по повышению престижа профессии учителя посредством усиленных инвестиций в человеческий капитал среднего образования.

По фактору «рабочее место» пограничным значением (между средним и низким – 3,9 стена) выступил показатель «служебный транспорт, автостоянка». Данная тенденция обусловлена, с одной стороны, логической удалённостью места жительства респондентов от места работы и желанием иметь компенсационные выплаты на транспортные расходы, с другой, отсутствием оборудованной парковки на территории, либо вблизи территории школы.

По фактору «руководство организацией» пограничное значение (между средним и низким – 3,9) обнаружилось по показателю «возможность выборности руководителей», что свидетельствует о неудовлетворённости в лёгкой степени отсутствия в организации демократических процедур назначения на руководящие должности представителей школьной администрации.

Относительно фактора «служебная карьера» не выявлены какие-либо существенные зоны мотивационного дискомфорта у участников исследования, что свидетельствует о хорошо поставленной работе в данной школе по обеспечению всем желающим условий для профессионального и должностного роста. Также наблюдается достаточно позитивная среднегрупповая удовлетворённость работниками школы фактором «социальные гарантии».

Ожидаемо низкие показатели удовлетворённости трудовой жизнью выявлены по фактору «социальные блага», а именно: выплата материальной помощи к отпуску (пограничное значение), получение фирменной одежды, оплата спортивно-оздоровительных услуг, льготные кредиты, компенсация транспортных расходов и расходов на питание. Очевидно, что повышение психоэмоционального комфорта учителей относительно данных атрибутов трудовой жизни не входит в зону компетенций администрации школы, тем не менее руководство школы может и должно поднимать эти вопросы перед вышестоящими инстанциями.

Выводы.

1. В ходе социально-психологического исследования обнаружены различия в представлениях о качестве своей трудовой жизни у педагогов по семи ключевым факторам.

2. Работники данной общеобразовательной школы, в целом, имеют относительно позитивный имидж организации в своём групповом профессиональном самосознании. Вместе с тем, наблюдается некоторое разочарование участников исследования уровнем социальной поддержки по шести параметрам.

3. С целью мониторинга в педагогических коллективах динамики представлений степени удовлетворённости качеством трудовой жизни необходимо и целесообразно проводить регулярные срезы с использованием вышеуказанной методики, результаты которых докладывать городскому и областному руководству с целью совершенствования кадровой политики в общеобразовательной школе.

Библиографический список:

1. Егоршин А.П. Мотивация трудовой деятельности. – Н-Новгород.: НИМБ, 2003. С.238-240.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НАРУШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ОБСЛУЖИВАНИЯ

**IDEAS ABOUT THE VIOLATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF
SPECIALISTS IN THE FIELD OF SOCIAL SERVICES**

Желдоченко Людмила Дмитриевна

Zheldochenko Lyudmila

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: ludmilakateryna@yandex.ru

Яшина Татьяна Григорьевна

Yashina Tatiana

магистрант

e-mail: iashina@sfedu.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. Статья посвящена представлениям в психологической науке о проблеме профессионального развития и его нарушениях, в целом, и у специалистов сферы социального обслуживания, в частности. Рассматриваются факторы, способствующие нарушению профессионального развития у представителей социальной сферы. Приводятся результаты эмпирического исследования стрессоустойчивости и

профессионального выгорания у специалистов сферы социального обслуживания.

Ключевые слова: профессиональное развитие, нарушение профессионального развития, профессиональный стресс, стрессоустойчивость, профессиональное выгорание, профессиональная деформация.

Annotation. The article is devoted to the ideas in psychological science about the problem of professional development and its violations, in general, and among specialists in the field of social services, in particular. The factors contributing to the disruption of professional development among representatives of the social sphere are considered. The results of an empirical study of stress resistance and professional burnout among social service professionals are presented.

Keywords: professional development, violation of professional development, professional stress, stress resistance, professional burnout, professional deformation.

Анализ проблемы профессионального развития и его нарушения сегодня актуален как никогда. Современная действительность диктует четкие требования к специалистам в любой профессиональной сфере, особенно в социальной, которая по своей специфике, с одной стороны крайне важна и значима в обществе, с другой стороны весьма стрессогенная по психоэмоциональной интенсивности взаимодействия с объектом труда. Под профессиональным развитием в психологической науке понимают приобретения и потери, а значит, становление специалиста, профессионала – это не только совершенствование, но и разрушение, деструкция. Феномен профессиональной деструкции, согласно многочисленным исследованиям, можно представить как нарушение уже усвоенных способов деятельности, разрушение сформированных профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой профессии или специальности [1].

В представлениях С.Геллерштейна, Э.Зеера, Р.Грановской, А.Свенцицкого, основанных на эмпирических исследованиях, к профессиональным деформациям чаще всего склонны люди, которые обладают какой-либо властью [8]. Ученые отмечают, тот факт, что постоянное занятие определенной профессией или ремеслом, как правило, вызывает у индивида деформацию мыслительных процессов и искажение здоровой оценки значения его деятельности в системе труда общества, к которому он принадлежит. Так, по мнению О.Б. Поляковой, термин «профессиональная деформация» подразумевает один из видов когнитивного искажения психики, которое формируется вследствие определенной профессиональной

деятельности, которой индивид занимается достаточно длительное время. Другими словами, «деформированный» человек начинает воспринимать любую информацию и оценивать окружающий мир некорректно, через призму своих профессиональных обязанностей и интересов [6, 7].

Согласно исследованиям Е.И.Рогова, все, проявляющиеся в профессиональной деятельности деформации, можно разделить на несколько видов: общепрофессиональные (характерны для специалистов одной сферы деятельности), типологические (проявляются в наложении особенностей психики на личностные качества работника), индивидуальные (проявляются в гиперактивном развитии знаний и навыков) и специфические (отражающие специфику профессиональной деятельности) [9].

В диссертационной работе Л.Д. Желдоченко установлено, что профессиональные деформации могут развиваться по трем направлениям: деформация деятельности, деформация личности и деформация профессионального взаимодействия [2]. Если рассматривать нарушения, типичные для специалистов сферы социального обслуживания, то важно учитывать особенности данной профессии. Ряд ученых настаивает на том факте, что типичный социальный работник или сотрудник организации по оказанию безвозмездной помощи нуждающимся чаще всего является членом среднего класса общества, либо же это выходец из семьи, старшие члены которой сами являются социальными служащими. Обучение таких людей не меняет их менталитета, обусловленного атмосферой, в которой они выросли. Их рассуждения происходят в метафизических руслах, свойственных современникам эпохи индивидуальной конкуренции. Такой менталитет делает человека неспособным понять мыслительные процессы более низкого (рабочего) класса, чье существование проходит в рамках жестко регламентированной деятельности (например, на производстве) [4, 5].

Таким образом, принятие любой формы благотворительности становится в их понимании своеобразным клеймом «человека из трущоб». Такие лица, по существу своему, крайне ленивы и меркантильны, а обман, искажение фактов и симуляция - это средства, которые они используют для реализации своих паразитических целей. В результате долгих лет работы с этим слоем общества специалист социальной службы выстраивает для себя особую схему взаимоотношений, при которой все претенденты на получение социальных услуг рассматриваются как мошенники или очень близкие к мошенникам. Запутанная бюрократическая рутинная, довольно часто лишенная малейшей эмоциональной ценности, заставляет социального работника терять всякую человеческую связь с заявителями.

Так создается атмосфера холодного сочувствия и грубого расспроса, которая в настоящее время наблюдается во многих учреждениях социальной сферы [3].

Профессиональный стресс, который сопровождает деятельность специалистов социальной сферы, с увеличением стажа работы, постепенно может приводить к формированию симптомов эмоционального выгорания, что, свою очередь, может выступать фактором развития профессиональной деформации.

Для проверки гипотезы о том, что у специалистов сферы социального обслуживания с увеличением стажа работы может снижаться стрессоустойчивость и постепенно формироваться симптомы профессионального выгорания, нами было проведено исследование с использованием следующих методов: опросник профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой), тест самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена и Г. Виллиансона). В исследовании приняли участие 45 социальных работников г Ростова-на-Дону с разным стажем работы.

Перед непосредственным проведением диагностических процедур респонденты были распределены в три группы, в зависимости от стажа работы:

- 1 группа (специалисты сферы социального обслуживания со стажем работы до 5 лет);
- 2 группа (специалисты сферы социального обслуживания со стажем работы от 5 до 10 лет);
- 3 группа (специалисты сферы социального обслуживания со стажем работы свыше 10 лет).

Сначала были изучена стрессоустойчивость специалистов в каждой группе. Результаты представлены на рисунке 1.

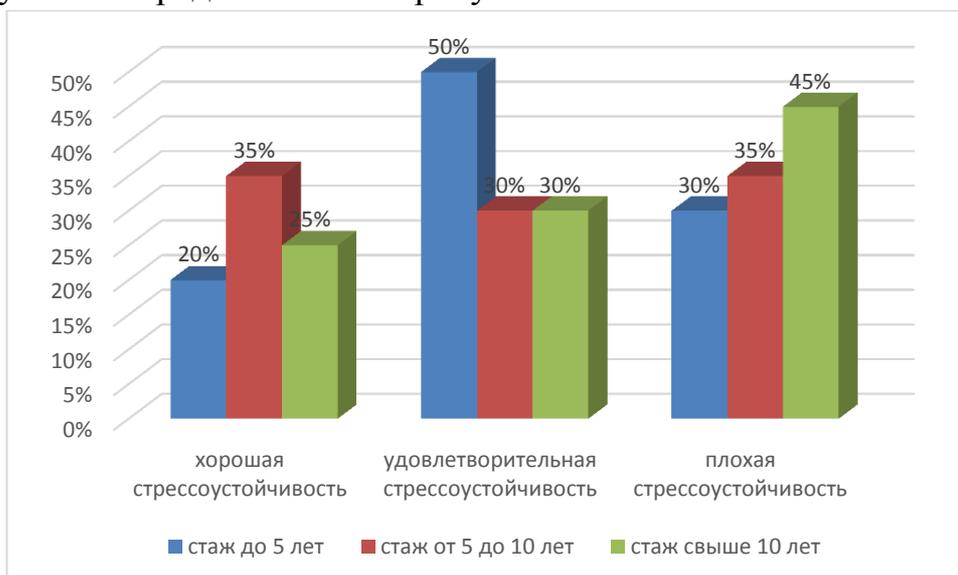


Рисунок 1. Соотношение специалистов сферы социального обслуживания с разным стажем работы по самооценке стрессоустойчивости (в %)

По результатам диагностики самооценки стрессоустойчивости получили следующую картину: хорошей свою стрессоустойчивость считают 35 % специалистов со стажем работы от 5 до 10 лет; 25 % - со стажем свыше 10 лет и 20 % специалистов со стажем до 5 лет работы. Удовлетворительной считают свою стрессоустойчивость: 50 % специалистов со стажем до 5 лет, и по 30 % со стажем от 5 до 10 и свыше 10 лет работы. Плохой считают стрессоустойчивость 45 % специалистов со стажем работы свыше 10 лет, 35 % со стажем от 5 до 10 лет и 30 % со стажем до 5 лет работы.

Таким образом, можно предположить, что проблемы со стрессоустойчивостью специалистов со стажем работы до 5 лет могут быть связаны с периодом адаптации в профессиональной деятельности, у специалистов со стажем от 5 до 10 лет, вероятно, могут уже формироваться симптомы синдрома выгорания, а у специалистов со стажем свыше 10 лет, уже могут проявляться сложившиеся симптомы синдрома выгорания.

Для проверки нашего предположения, далее было проведено изучение профессионального выгорания. Анализ результатов проводился по трем показателям: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений. Результаты среднегрупповых показателей по всем шкалам у испытуемых представлены на рисунке 2.

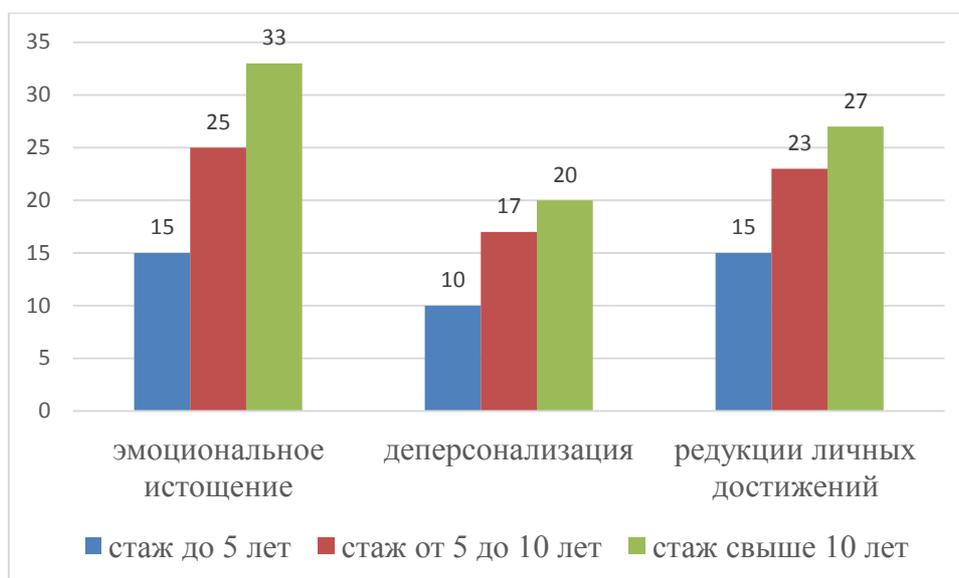


Рисунок 2. Среднегрупповые показатели по шкалам профессионального выгорания у специалистов сферы социального обслуживания (в баллах)

По результатам диагностики отчетливо видно, что у специалистов со стажем работы до 5 лет показатели на низком уровне по всем шкалам. У специалистов со стажем работы от 5 до 10 лет показатели по всем шкалам средние и приближающиеся к высоким. У специалистов со стажем работы от 5 до 10 лет уже выражены высокие показатели по шкалам.

Таким образом, предположение о том, что с увеличением стажа работы у специалистов сферы социального обслуживания снижается стрессоустойчивость и формируются симптомы профессионального выгорания. Полученные результаты говорят о том, что необходимо осуществлять психолого-педагогического сопровождение молодых, начинающих специалистов, а также проводить обучающие семинары по формированию навыков саморегуляции эмоционального состояния для всех специалистов, не зависимо от стажа работы, чтобы предупредить развитие профессиональной деформации.

Библиографический список:

- 1. Водопьянова Н.Е.* Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – М.: Юрайт . - 2018. - 343 с.
- 2. Желдоченко Л.Д.* Психологические особенности профессиональной деформации педагога социального приюта: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2015. 22 с.
- 3. Карнаухова, А.О.* Психологические аспекты феномена профессиональной деформации /А.О.Карнаухова // Молодой ученый. - 2017. - №1. - С. 393-399.
- 4. Матюшкина Е.Я.* Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий / Е.Я. Матюшкина., А.А. Кантемирова // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. с. 50.
- 5. Морозова, Е.С.* Профессиональное выгорание как состояние и процесс / Е.С. Морозова // Молодой ученый. 2014. №7. С. 276-279.
- 6. Полякова, О.Б.* Деперсонализация как составляющая профессиональных деформаций личности и акмеологическая проблема /О.Б. Полякова // Акмеология. 2009. №4.
- 7. Полякова, О.Б.* Категория и структура профессиональных деформаций / О.Б. Полякова // Национальный психологический журнал. 2014. №1.- с. 13.
- 8. Свенцицкий А. Л.* Социальная психология управления. Л.: ЛГУ, 1987.
- 9. Рогов Е.И.* Выбор профессии: Становление профессионала. - М.: Изд-во «Владос». 2008.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

PROFESSIONAL REPRESENTATIONS OF HIGHER SCHOOL TEACHERS

Ляпунцова Елена Вячеславовна

Lyapunsova Elena

доктор экономических наук, профессор

lev77@me.com

Россия, г. Москва МГТУ им. Н.Э. Баумана

Белозерова Юлия Михайловна

Yulia Belozerova

кандидат экономических наук, доцент

avuzto@yandex.ru

Россия, г. Москва Институт кино и телевидения (ГИТР)

Аннотация. Авторы проводят анализ деятельности межрегиональной общественной организации «Лига Преподавателей Высшей Школы» и итогов реализации флагманского проекта «Золотые Имена Высшей Школы» за период с 2017 по 2022 гг. В статье обоснован положительный эффект проекта на развитие профессионального сообщества преподавателей образовательных организаций высшего образования.

Ключевые слова: преподаватели вузов, профессиональное сообщество преподавателей, достижения в профессии, высшая школа.

Annotation. The authors analyze the activities of the interregional public organization "League of Higher School Teachers" and the results of the flagship project "Golden Names of Higher School" for the period from 2017 to 2022. The article substantiates the positive effect of the project on the development of the professional community of teachers of educational institutions of higher education.

Keywords: university teachers, professional community of teachers, achievements in the profession, higher school.

Межрегиональная общественная организация «Лига Преподавателей Высшей Школы» создана в 2015 году и к 2022 году насчитывает уже более 40-ка региональных отделений и более 5000 преподавателей в базе. Одной из задач Лиги является формирование позитивных профессиональных представлений преподавателей образовательных организаций высшего образования.

Продвижению идей Лиги помогает пул из более 30-ти проектов, флагманским из которых является Всероссийский конкурс преподавательского мастерства. С 2017 года МОО «Лига Преподавателей Высшей Школы» при поддержке Фонда Президентских грантов, с 2021 года также Министерства науки и высшего образования Российской Федерации реализует проект «Золотые Имена Высшей Школы».

Проект "Золотые Имена Высшей Школы" является комплексом научно-методических и проектных разработок для развития интеллектуального капитала высшей школы.

Лига реализует ряд направлений работы:

- 1.) выявление талантов и мотивация к повышению качества труда профессорско-преподавательского состава вузов,
- 2.) научно-исследовательская работа,
- 3.) разработка образовательных программ и учебников для начинающих преподавателей,
- 4.) повышение квалификации преподавателей,
- 5.) просветительская работа,
- 6.) общественная и экспертная работа,
- 7.) обмен опытом и организация межвузовского взаимодействия.

Проект «Золотые Имена Высшей Школы» вошел в ТОП100 лидерских проектов Фонда президентских грантов, в 2021 году вошел в пул мероприятий Года науки и технологий, в перечень значимых мероприятий Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Кроме отбора наиболее значимых достижений профессионалов высшей школы, Лига ведет серьезную научно-исследовательскую работу, главная тема которой исследование кадрового потенциала высшего образования, истории, тенденций развития, проблем и перспектив межвузовского и межрегионального сотрудничества, повышение качества высшего образования.

С 2019 года ежегодно проводится Национальная научно-практическая конференция «Стратегические ориентиры развития высшей школы», по итогам которой издаются сборники научных трудов участников. Также Лига Преподавателей Высшей Школы выступила интеллектуальным партнером более 50 научных конференций в 38 регионах России. Ведутся документарные и полевые научные исследования. В 2020-2021 гг. проведена

Межвузовская научно-исследовательская работа по изучению образа преподавателя «Социальный статус и роль преподавателя высшей школы в обществе», в опросе приняли участие более 650 преподавателей и более 2 тысяч студентов. По результатам научных исследований в партнерстве с Издательством «КноРус» и «Русайнс» издан ряд монографий [1-5] и сборники научных статей [6-9], статьи [15], представленные в списке литературы.

Методическая работа Лиги по трансформации и адекватизации профессиональных представлений преподавателей вузов ведется постоянно и заключается в подготовке курсов повышения квалификации преподавателей, учебников и учебных пособий для начинающих преподавателей, уже четыре года проводится межвузовский методический семинар. Также на медийных площадках МИА «Россия сегодня» [12,13,14], интернет-радио «Медиаметрикс» проводятся встречи с выдающимися представителями профессии. В партнерстве с ООО «ИТРОН» проводится разработка инновационных учебников с применением технологии виртуальной и дополненной реальности. Также издана серия учебников для учащихся аспирантуры, магистратуры и начинающих преподавателей «Введение в профессию «Преподаватель вуза»». Изданы два учебника данной серии, готовится третий «Введение в профессию «Преподаватель вуза». Кейсы педагогической практики» [10,11].

С целью передачи опыта лучших преподавателей и обеспечения роста качества высшего образования победители конкурса стали соавторами учебных курсов для аспирантов, начинающих преподавателей, учащиеся магистратуры, ориентированных на дальнейшее поступление в аспирантуру и карьеру преподавателя вуза. В период с 2019 по 2022 г. бесплатно обучено более 1100 представителей ведущих вузов из различных регионов России с выдачей удостоверения о повышении квалификации установленного образца.

Активно ведется просветительская работа и содействие развитию воспитательной работы, в том числе проект «Открытый лекторий», Интеллектуальный капитал на радио Медиаметрикс, акция «Учу Помнить», Доброволец России.

Большой вклад в развитие профессиональных представлений преподавателей вузов внесла Лига инициативой установления

профессионального праздника День преподавателя высшей школы и предложили дату 19 ноября в честь Дня рождения М.В. Ломоносова.

С этой же целью был создан профориентационный документальный фильм о профессии «ПрепоДАватель», который раскрывает особенности профессии, мотивирует выпускников приходить в профессию, применяется для профессиональной ориентации.

Особый вклад Лиги проявляется в установлении профессионального диалога преподавателей вузов, представителей власти и общества. Представители Лиги входят в экспертные советы, рабочие группы, коллегиальные консультационные и совещательные органы основных институтов гражданского общества. Члены Лиги проводят экспертизу законопроектов, выдвигают законодательные инициативы, проводят мониторинг качества высшего образования, рецензирование, общественную аккредитацию образовательных программ и методик.

Таким образом, можем сделать вывод об успешности деятельности Лиги по формированию благоприятных профессиональных представлений, целей и задач профессионального сообщества.

Библиографический список:

1. Традиции и инновации высшего образования в Российской Федерации: стратегическая роль преподавателя: монография / Под ред. Е.В. Ляпунцовой, Ю.М. Белозеровой, И.И. Дроздовой - М.: 2022. — 166 с.
2. Эффективность и качество труда преподавателей высшей школы: методический и практический аспекты: монография / кол. авторов; под ред. Е.В. Ляпунцовой, Ю.М. Белозеровой, И.И. Дроздовой. — Москва : РУСАЙНС, 2022. — 226 с.
3. Социальная роль преподавателей вузов в Российской Федерации: монография / Под ред. Е.В. Ляпунцовой, Ю.М. Белозеровой, И.И. Дроздовой - М.: 2022. — 187 с.
4. Оптимизация учебно-методического сопровождения реализации образовательных программ как условие повышения качества высшего образования : монография / кол. авторов; под ред. Е.В. Ляпунцовой, Ю.М. Белозеровой, И.И. Дроздовой. — Москва : РУСАЙНС, 2020. — 366 с.
5. Высшая школа: традиции и инновации. Актуальные вопросы и задачи системы образования РФ : монография / кол. авторов ; под ред. Е.В. Ляпунцовой, Ю.М. Белозеровой. — Москва : РУСАЙНС, 2019. — 296 с.

6. Развитие программ академической мобильности и образовательного сотрудничества на территории Российской Федерации: Сб. научных статей членов Межрегиональной общественной организации «Лига преподавателей высшей школы» по результатам общественных слушаний Комиссии по развитию науки Общественной палаты Российской Федерации 15 февраля 2017 года. Под ред. Е.В. Ляпунцовой .- М.: Русайнс.- 2017.
7. Стратегические ориентиры развития высшей школы: сборник научных трудов участников Национальной научно-практической конференции: сборник статей / кол. авторов. — Москва : РУСАЙНС, 2019. — 462 с.
8. Стратегические ориентиры развития высшей школы: сборник научных трудов участников II Национальной научно-практической конференции: сборник статей / кол. авторов. — Москва : РУСАЙНС, 2020. — 322 с.
9. Дидактика высшего образования с позиций студента и преподавателя : сборник статей участников межвузовского практико-методологического семинара (17.03.2020 – 11.05.2020) МОО «Лига преподавателей высшей школы», Фонд президентских грантов: сборник статей / кол. авторов. — Москва: РУСАЙНС, 2020. — 156 с.
10. Введение в профессию преподаватель вуза. Профессиональная среда высшей школы: учебник / коллектив авторов ; под. ред. Е.В. Ляпунцовой и Ю.М. Белозеровой. — Москва: КНОРУС, 2021. — 238 с. — (Магистратура и аспирантура)
11. Введение в профессию «Преподаватель вуза». Трудовые функции преподавателя : учебник / коллектив авторов; под. ред. Е.В. Ляпунцовой и Ю.М. Белозеровой. — Москва : КНОРУС, 2022 — 460 с. — (Магистратура и аспирантура).
12. Россия Сегодня видеомост Ростов-на-Дону – Мурманск – Пятигорск 2018/ Электронный ресурс. Код доступа: <http://pressmia.ru/pressclub/20181101/952118847.html>
(дата обращения 04.05.2022 г.)
13. Россия Сегодня Итоги проекта за три года 24 ноября 2020 Электронный ресурс. Код доступа: <http://pressmia.ru/pressclub/20201124/952991447.html>
(дата обращения 04.05.2022 г.)
14. Россия Сегодня Итоги проекта 2021 года. Электронный ресурс. Код доступа: <http://pressmia.ru/pressclub/20211124/953440252.html> (дата обращения 04.05.2022 г.)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ТРЕНИНГА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ
ТАМОЖЕННЫХ ОРГАНОВ)**

**TRAINING IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL
REPRESENTATIONS (BY THE EXAMPLE OF CUSTOMS OFFICIALS)**

Панкратова Ирина Анатольевна

Pankratova Irina

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: iapankratova@sfnedu.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. Статья посвящена изучению использования технологии социально-психологического тренинга при формировании профессиональных представлений личности. В статье описывается и доказывается эффективность применения социально-психологического тренинга при формировании профессиональных представлений. Автор отмечает, что участие в тренинговых занятиях повысило профессиональную компетентность лиц таможенных органов. Эмоционально-волевые и внутриличностные качества различаются в контрольной и экспериментальной группах. Такие важные профессиональные качества как трудолюбие, стрессоустойчивость и компетентность проявляются в той группе, где проводились коррекционные занятия.

Ключевые слова: профессиональные представления, социально-психологический тренинг, профессиональные компетенции.

Abstract. The article is devoted to the study of the use of the technology of socio-psychological training in the formation of professional ideas of the individual. The article describes and proves the effectiveness of the use of socio-psychological training in the formation of professional ideas. The author notes that participation in training sessions increased the professional competence of customs officials, since emotional-volitional and intrapersonal qualities differ in the control and experimental groups. Such important professional qualities as diligence, resistance to stress and competence are manifested in the group where remedial classes were held.

Key words: professional representations, socio-psychological training, professional competencies.

Представления о профессии являются многогранным миром особых переживаний субъекта трудовой деятельности. Уровень вовлеченности в трудовую деятельность тесно связан с формированием профессиональной компетентности и профессиональными представлениями. Трудовая активность личности и удовлетворенность трудом – это важные условия

профессиональных представлений. Сложный характер профессиональной деятельности лиц таможенных органов связан с индивидуально-характерологическими требованиями к специалисту, эмоционально-волевыми и морально-нравственными качествами, а также интеллектуально-познавательной способностями. Кроме внутриличностных качеств, важную роль играют социальные функции лиц таможенных органов, например, правоприменительная, правоохранительная деятельность и защита интересов государства.

В последнее время часто стали возникать исследования, направленные на изучение и развитие профессионально значимых качеств личности лиц таможенных органов, подготовки переподготовки, повышению квалификации [2]. В данных работах содержатся множество аспектов трудовой деятельности лиц таможенных органов: стрессоустойчивость, менеджмент, принятие решения в условиях чрезвычайных ситуациях, формирование кадрового потенциала таможенных органов, подготовка и переподготовка кадров [4].

Профессиональные представления лежат в основе образа профессии, который, в свою очередь, выступает одним из значимых элементов образа мира, в связи с этим его изучение ведется по разным направлениям (Е.И. Рогов, О.Д. Дячкин, И.А. Панкратова, С.В. Зиброва, Е.А. Климов, М. Н. Рыбникова и др.). Проблема формирования образа профессии освещена в работах О.Д. Дячкина, Б.Ф. Ломова, М.Н. Рыбниковой.

Теоретико-прикладные аспекты профессиональной подготовки специалистов таможенной сферы стали объектом исследований российских исследователей (Н.В. Байкина, Т.И. Белоусова, А.В. Куц); развитие профессионально значимых качеств личности таможенников, профессиональной компетентность, повышение квалификации и совершенствование профессионализма (С. Беляева, Р.И. Женжируха, А.Ю. Красильников и др.).

Факторы формирования профессиональных представлений на разных этапах профессионализации должностных лиц таможенных органов имеет множество аспектов: личные качества инспектора, профессионально значимые качества, уровень профессиональной подготовки, представленные совокупностью профессиональных компетенций, а также знаний, навыков и умений [9].

Идеалы карьерной реализации современного специалиста его потребности в проявлении созидательных возможностей слагаются в зависимости культурного и социальных особенностей региона, сложившихся традиций, потребностей и возможности населения [8].

Осознание содержания и значимости идеального образа сотрудника таможенных органов оказывает существенное влияние на профессиональный успех и профессиональную удовлетворенность должностного лица. Специфика формирования профессионально значимых и профессионально важных качеств сотрудника таможенных органов обнаруживается в развитии профессиональной направленности, как интегративном качестве, определяющем эффективность карьеры.

Проблема исследования обусловлена необходимостью определения профессионально важных качеств личности, профессиональные представления, карьерные предпочтения, удовлетворенность трудовой деятельностью лиц таможенных органов, которые в свою очередь способствуют саморазвитию. Подобных исследований на данную тему, связанных с применением социально-психологических тренингов формирования профессиональных представлений в процессе повышения квалификации на базе Ростовского филиала Российской таможенной академии не проводилось. В свою очередь, исследований связанных с определением данного феномена не выявлено и вышеизложенное демонстрирует явное противоречие между возрастающими требованиями различного характера к лицам таможенных органов и их профессиональных представлений [1]. Разрешение данного противоречия порождает теоретическую и практическую проблемы.

Теоретическая проблема заключается в выявлении сущности, содержания и структуры профессиональных представлений должностного лица таможенного органа влияющих на их становление. Практическая проблема состоит в определении совокупности социально-психологических условий, обеспечивающих формирование профессиональных представлений личности должностного лица таможенного органа в процессе его профессиональной деятельности. Решение этих взаимосвязанных проблем обозначило цель нашего исследования, которая заключается в изучении особенностей использования социально-психологического тренинга при формировании профессиональных представлений (на примере должностных лиц таможенных органов).

Исследование проводилось с помощью следующих методик: авторская анкета «Моя профессия»; методика Э. Шейна «Якоря карьеры»; опросник для оценки проявлений дезадаптации О.Н. Родиной; опросник «Оценка удовлетворенности работой» В.А. Разонова.

В исследовании приняло участие 100 человек. Вся выборка была разделена на 2 группы. Экспериментальная группа – 50 человек, участвующие в социально-психологическом тренинге. Контрольная группа

– 50 человек, не подвергшиеся коррекции.

Исследование было проведено в 3 этапа: на первом этапе проводился первичный замер, на втором социально-психологический тренинг, на третьем контрольный замер в контрольной и экспериментальной группе.

Нами была разработана программа социально-психологического тренинга. Предложенная программа нацелена на развитие профессиональных представлений сотрудников таможенных органов и состоит из трёх частей. Первая часть программы состоит из занятий для знакомства с участниками тренинга, а также упражнения для определения ценностных ориентаций, получение домашнего задания. Вторая часть включает в себя занятия для определения мотивов и потребностей. И третья часть – это завершающий этап тренинга, включает в себя изучение мотивации, а так же рефлексии и разбор домашнего задания.

Для того чтобы убедиться в эффективности использования технологии социально-психологического тренинга, направленного на формирование профессиональных представлений нами был проведен эксперимент. Исследование проводилось согласно внутригруппового экспериментального плана. Вся выборка была разделена на две подгруппы экспериментальную и контрольную. Экспериментальная группа – это группа испытуемых, непосредственно участвующая в тренинге. Контрольная группа испытуемых в тренинге не участвовала.

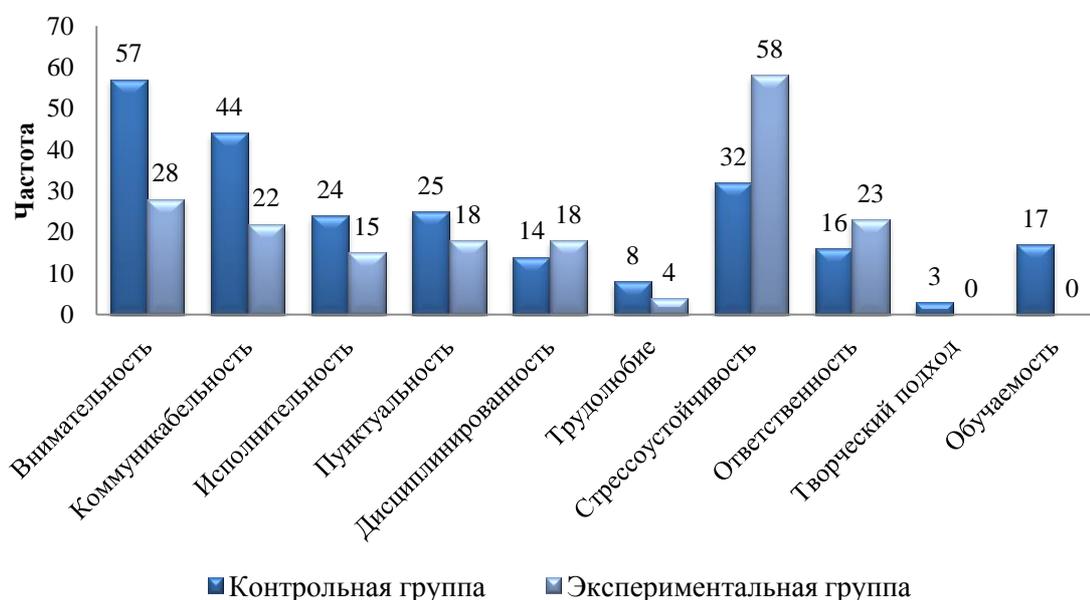


Рисунок 1. Различия индикаторов контент-анализа на тему «Профессионально важные качества лиц таможенных органов» внутригруппового эксперимента

Анализируя различия выборок респондентов (рис. 1), которые принимали и не принимали участие в программе формирования

профессиональных представлений для выявления личностных качеств, способствующих профессиональному успеху, следует отметить, что статистически значимые отличия двух независимых выборок выявлены по критериям «трудолюбие», «стрессоустойчивость», «коммуникабельность». Такие важные эмоционально-волевые и индивидуально-характерологические виды качеств чаще отмечались в экспериментальной группе.

Различия выборок респондентов, участвующих и не принимавших участие в программе формирования профессиональных предпочтений показало, что статистически значимые отличия двух независимых выборок выявлены по критерию «ответственность», «находчивость» и «любит свою работу». Такое внутриличностное качество чаще всего встречается в ответах экспериментальной группы (рис. 2).

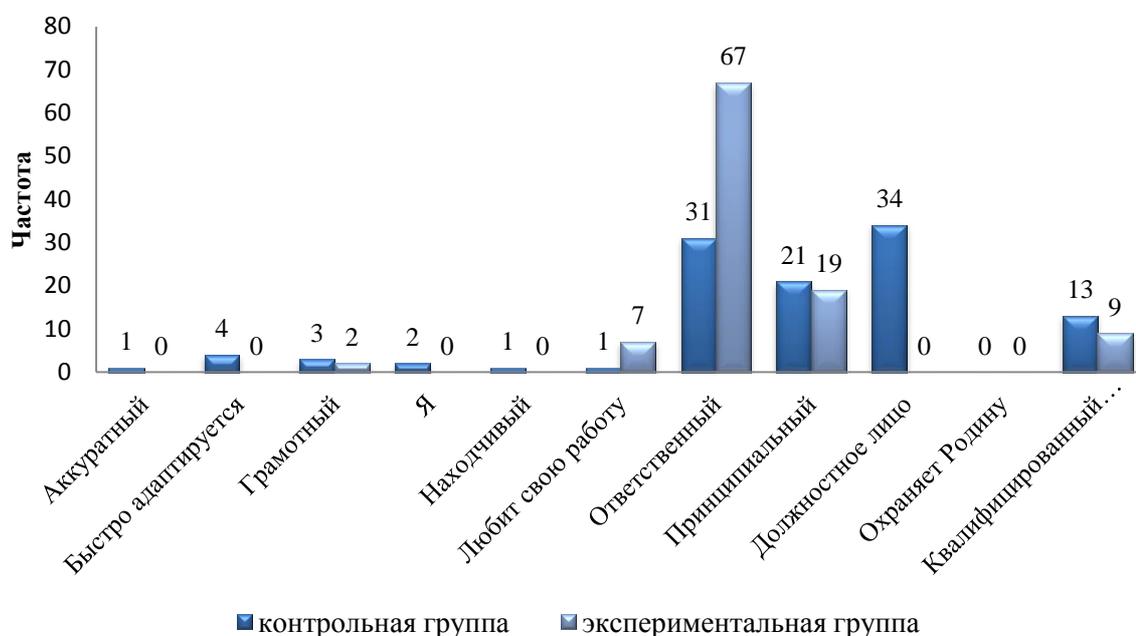


Рисунок 2. Изменения индикаторов контент-анализа на тему «Социально-психологический портрет сотрудника таможенных органов» внутригруппового эксперимента

Рассматривая отличия выборок респондентов, которые принимали и не принимали участие в программе формирования профессиональных предпочтений с целью определить причины неудач в профессиональной деятельности. Следует отметить, что статистически значимые отличия двух независимых выборок выявлены по критерию «некомпетентность», «загруженность». Подобное внутренне личностное качество чаще всего отмечалось в ответах контрольной группы (рис. 3).



Рисунок 3. Различия индикаторов контент-анализа на тему «Личностные качества лиц таможенных органов» внутригруппового эксперимента

Ведущими карьерными ориентациями у контрольной группы респондентов стали «профессиональная компетентность», «служение», «автономия», «стабильность места жительства», «вызов», «интеграция стилей жизни» и «менеджмент». Следует отметить статистически значимую разницу между контрольной и экспериментальной группами по шкалам «профессиональная компетентность», «стабильность места работы», «служение», «вызов», «стабильность места жительства» (рис. 4).

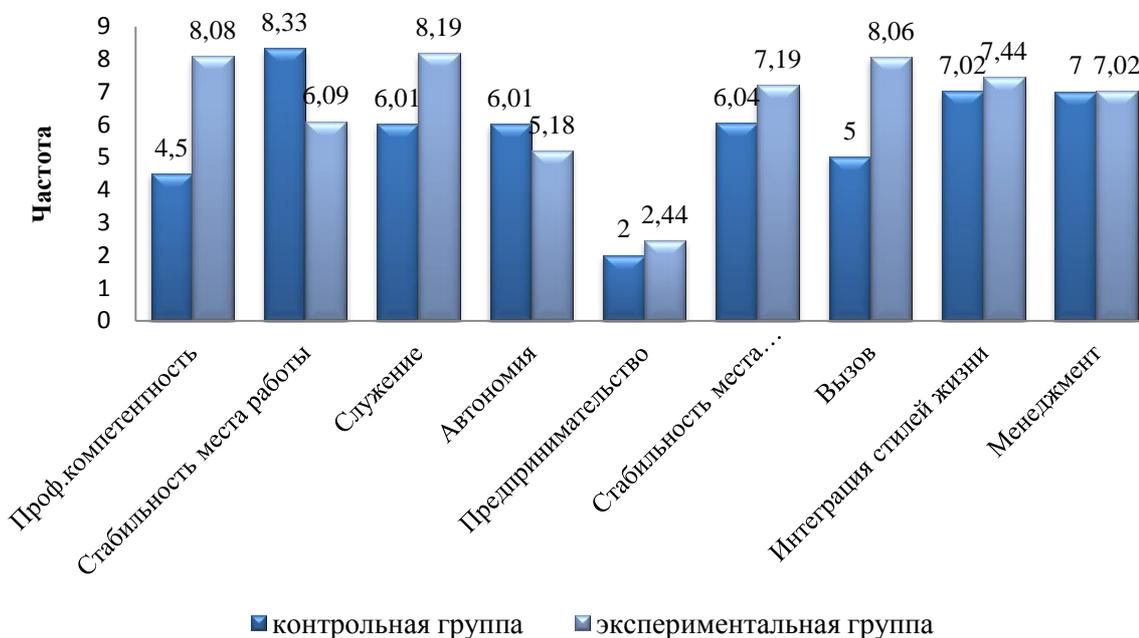


Рисунок 4. Различия карьерных предпочтений внутригруппового эксперимента

Данные «якоря карьеры» испытуемые экспериментальной группы выбирали чаще, чем в контрольной групп. К слабо выраженным карьерным предпочтениям следует отнести «предпринимательство». Статистически

значимых различий между контрольной и экспериментальной группами не выявлено.

Результаты тестирования контрольной группы оказались следующими: умеренный уровень составил 15%, низкий – 85%. Остальные уровни не были выявлены. Результаты обработки данных экспериментальной группы оказались такими: умеренный уровень – 34%, низкий – 63%. Статистически значимых различий контрольной и экспериментальной группах выявлены по шкале уровня проявления профессиональной дезадаптации в экспериментальной группе. Низкий уровень дезадаптации выявлен в контрольной группе (рис. 5).

Данные по опроснику для оценки проявлений профессиональной удовлетворенностью контрольной группы распределились следующим образом: вполне удовлетворен – 22%, удовлетворен – 78%. Таким образом в контрольной группе большинство опрошенных удовлетворены своей профессиональной деятельностью и считают свою работу приятной и комфортной.

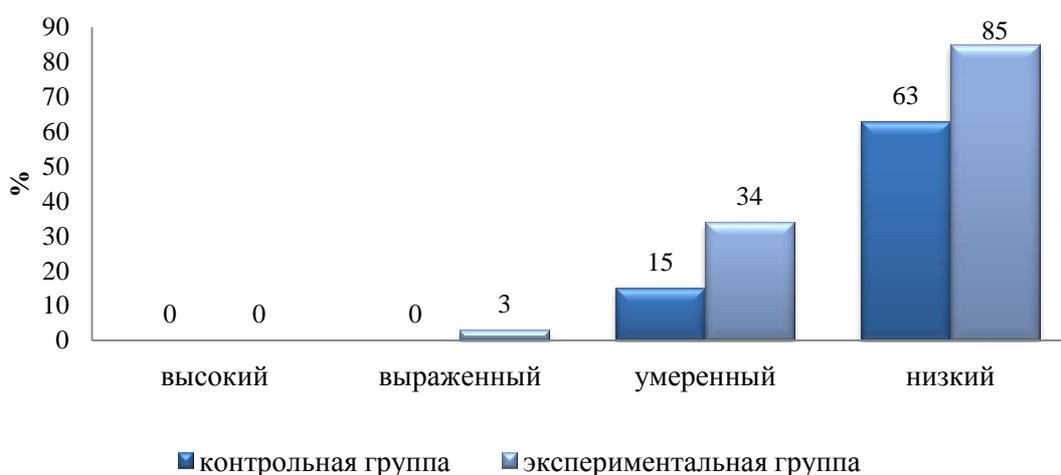


Рисунок 5. Результаты оценки проявлений профессиональной дезадаптации внутригрупповой эксперимент

Результаты диагностики экспериментальной группы: вполне удовлетворен – 78%, удовлетворен – 22%, не вполне удовлетворен – 0%, остальные уровни не выявлены. Соответственно, можно сделать выводы, что опрошенные довольны своей профессиональной деятельностью. Статистически значимая разница между двумя независимыми выборками (t-критерий Стьюдента) выявлена по шкале «вполне удовлетворен» в контрольной группе и «удовлетворен» в экспериментальной группе (рис. 6).

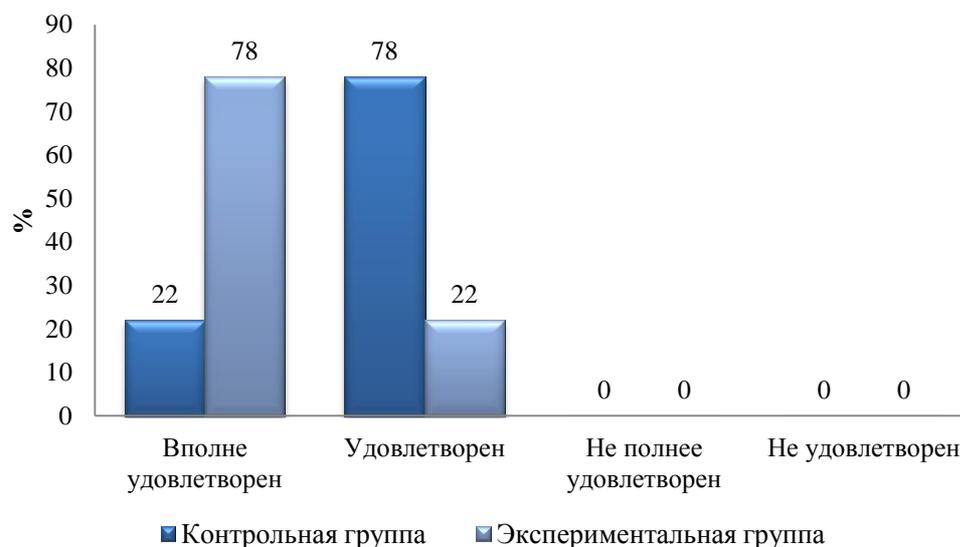


Рисунок 6. Результаты оценки удовлетворенности работой внутригрупповой эксперимент

Обобщая вышеизложенное, следует резюмировать, что составляя социально-психологический портрет в контексте профессиональной деятельности сотрудника таможенных органов было выявлено следующие: опрошенные сотрудники таможенных органов считают неудачи в профессиональной деятельности связаны не только с внутренними (интернальными) факторами, но и с внешними (экстернальными), в тоже время респонденты считают, что успех в профессиональной деятельности связан сугубо с интернальными факторами. Вероятно, данные факты зависят от локуса контроля личности. По мнению опрошенных, важными личностными качествами в профессиональной деятельности – это стрессоустойчивость и внимательность.

Участие в тренинговых занятий повысило профессиональную компетентность лиц таможенных органов, так эмоционально-волевые и внутриличностные качества различаются в контрольной и экспериментальной группах. Такие важные профессиональные качества как трудолюбие, стрессоустойчивость и компетентность проявляются в той группе, где проводились коррекционные занятия.

Предпочитаемыми карьерными ориентациями у контрольной и экспериментальной группах стали: профессиональная компетентность, служение, стабильность места жительства и добавилось стремление к автономии. Стремление к автономии более выражено именно в экспериментальной группе, однако, респондентов не интересует предпринимательская деятельность.

Библиографический список:

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. *Антоновский А.В.* О профессионально важных качествах специалистов таможенных органов // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2017. №3 (63). – 180 с.
3. *Барينو А.В.* Система управления компетенциями должностных лиц таможенных органов Российской Федерации // Вестник Российской таможенной академии. 2016. №1. – 213 с.
4. *Белова Е.В.* Профессиональные представления личности как условие ее успешного профессионального становления // Профессиональные представления. 2014. № 1(6). – 101 с.
5. *Григорьева Т.А.* Нравственно-правовое самоопределение будущего специалиста таможенного дела: сущность, структура и содержание. – Балтийский гуманитарный журнал. 2018. – Т. 7. №4 (25). – 400 с.
6. *Конева Е.В.* Структура и детерминанты представления о профессии. – Профессиональные представления. 2019. №1(11). – 175 с.
7. *Набиуллина О.Г.* Психологические особенности представлений о будущей профессиональной деятельности у студентов, имеющих разные профессиональные цели // Психология состояний человека. Актуальные теоретические и прикладные проблемы. Материалы третьей международной научной конференции. – Казань. 2018. – С.355-358. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37353471> (дата обращения: 17.12.2022).
8. *Панкратова И.А.* Особенности образа карьеры государственных гражданских служащих: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.01. – Ростов-на-Дону. 2008. – 214 с.
9. *Рогов Е.И.* Современная парадигма исследования профессиональных представлений [Текст] / Е.И. Рогов, И.Г. Антипова, С.В. Жолудева, М.В. Науменко, И.А. Панкратова, Е.Е. Рогова, Н.Е. Скрынник, А.М. Шевелева. – Ростов-на-Дону: Издательство Фонд науки и образования, 2014. – 252 с.

**ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ЧЛЕНОВ
УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМАНДЫ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ**

**PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF MEMBERS OF THE
MANAGEMENT TEAM IN THE REPRESENTATIONS OF CIVIL
SERVANTS**

Селезнева Елена Владимировна

Selezneva Elena

доктор психологических наук, профессор

e-mail: selezneva-ev@ranepa.ru

Россия, Москва, РАНХиГС при Президенте РФ

Аннотация. В статье анализируются результаты исследования представлений государственных служащих регионального уровня управления о личностно-профессиональных качествах членов управленческих команд, которые обеспечивают эффективность и результативность их деятельности. Показано, что в сознании участников исследования представления об отдельных личностно-профессиональных качествах членов управленческой команды объединяются в структуры, каждая из которых описывает определенную интегративную личностно-деятельностную характеристику, которые в совокупности обеспечивают эффективную деятельность государственного служащего в составе управленческой команды и в целом эффективность и результативность командной деятельности. Установлено, что в представлениях участников исследования эти интегральные характеристики имеют разную значимость как факторы эффективной командной деятельности.

Ключевые слова: государственное управление, государственные служащие, управленческая команда, эффективность командной деятельности, личностно-профессиональные качества, представления.

Abstract. The article analyzes the results of a study of the ideas of civil servants at the regional level of management about the personal and professional qualities of members of management teams that ensure the effectiveness and efficiency of their activities. It is shown that in the minds of the study participants, ideas about individual personal and professional qualities of management team members are combined into structures, each of which describes a certain integrative personal and activity characteristic, which together ensure the effective activity of a civil servant as part of a management team and, in general, the effectiveness and efficiency of team activity. It is established that in the views of the study participants, these integral characteristics have different significance as factors of effective teamwork.

Keywords: public administration, civil servants, management team, efficiency of team activity, personal and professional qualities, representations.

Процессы управления на государственном уровне с социально-психологической точки зрения имеют изначально групповой характер, и качество государственного управления во многом определяется эффективностью и результативностью деятельности не отдельного государственного служащего, а группы, выступающей как коллективный субъект в решении тех или иных задач управления, т.е., в современных терминах, как управленческая команда. В то же время эффективность и результативность деятельности управленческой команды зависит от личностно-профессиональных качеств членов этой команды.

На факультете оценки и развития управленческих кадров ВШГУ РАНХиГС при Президенте РФ в рамках выполненной в соответствии с государственным заданием РАНХиГС научно-исследовательской работы «Особенности формирования управленческих команд для реализации национальных проектов с использованием кадровых региональных конкурсов» (2021 г.) были выявлены представления государственных служащих регионального уровня управления о личностно-профессиональных качествах членов управленческих команд, которые обеспечивают эффективность и результативность их деятельности.

В исследовании, проведенном нами совместно с А.В.Рожком и Ю.К.Барковой, участвовали 105 государственных служащих, представляющих региональные органы власти. Участники исследования были разделены на две подгруппы. В первую вошли представители кадровых подразделений (42 человека, т.е. 40% от общей выборки), вторую составили представители подразделений региональных органов власти, непосредственно принимающих участие в реализации национальных проектов (63 человека, т.е. 60% от общей выборки).

В качестве диагностического инструмента был использован специально разработанный опросник, основанный на методе субъективного шкалирования. На основе анализа научных публикаций по проблемам командообразования и развития управленческих команд [1; 2; 4; 5 и др.] был составлен список личностных качеств, особенностей поведения и специфики жизненного опыта, значимых для эффективной деятельности управленческих команд. При составлении этого списка мы опирались на принципы ресурсного подхода и теоретическую модель личностно-профессионального потенциала кадров управления, разработанную доктором психологических наук, профессором Ю.В.Синягиным [3]. В итоге в список вошли 34 личностно-профессиональные характеристики.

Факторный анализ с varimax-вращением позволил выявить латентную структуру представлений участников исследования о личностно-профессиональных качествах членов региональных управленческих команд в каждой подгруппе (табл. 1).

Таблица 1. Факторная структура представлений участников исследования о личностных качествах, особенностях поведения, специфике жизненного опыта членов региональных управленческих команд

Факторная структура представлений респондентов, входящих в 1-ю подгруппу	Факторный вес	Факторная структура представлений респондентов, входящих во 2-ю подгруппу	Факторный вес
Фактор 1			
7,7%		6,8%	
Способность формулировать стратегические цели команды, видеть стратегические перспективы ее деятельности и развития	-0,746	Готовность к внутреннему принятию поставленных организационных целей и задач	0,781
Ориентация на непрерывное профессиональное и личное совершенствование	-0,484	Склонность к риску	0,706
Желание работать в соответствии со своей ролью (вовлеченность)	0,555	Готовность к преодолению внешних и внутренних препятствий при достижении поставленных целей	0,739
Самообладание, уравновешенность	0,727		
Владение умениями и навыками эффективных социальных коммуникаций	0,441		
Фактор 2			
6,8%		7,1%	
Способность к планированию, организации, контролю, координации деятельности членов команды	0,822	Желание работать в соответствии со своей ролью (вовлеченность)	0,638
Умение добиваться поставленной цели	0,699	Ответственность и чувство долга	0,486
Масштаб мышления, соответствующий исполняемой командной роли	0,613	Самообладание, уравновешенность	0,714
		Внутреннее стремление к максимальным показателям эффективности деятельности, вне зависимости от заданных внешними требованиями	0,588
		Личная заинтересованность и мотивация, направленная на реализацию проектных целей	-0,447

Фактор 3			
6,6%		6,1%	
Способность к глубокому разностороннему и системному анализу профессиональных и управленческих проблем на основе имеющегося профессионального опыта и знаний	0,633	Наличие ярко выраженной стратегической жизненной идеи	0,545
Склонность к риску	0,773	Способность к преодолению сопротивления внешней среды при выполнении профессиональной и управленческой деятельности	-0,546
Стремление к независимости	-0,628	Владение умениями и навыками эффективных социальных коммуникаций	-0,493
		Профессиональный опыт в соответствующей сфере деятельности	0,581
		Ориентация на интеграцию усилий других людей, соединение различных функций организации и готовность принимать ответственность за конечный результат	0,589
Фактор 4			
6,0%		6,3%	
Способность развивать и поддерживать энергетический и психологический потенциал членов команды	0,560	Умение добиваться поставленной цели	0,505
Способность заражать членов команды своими идеями	0,541	Стрессоустойчивость, выдержка	0,802
Готовность к принятию самостоятельных управленческих решений, реализации менеджерских и административных функций	0,429		
Профессиональный опыт в соответствующей сфере деятельности	0,535		
Стремление быть лучшим в своей профессиональной области, готовность максимально реализовать свои способности в этой сфере	-0,642		
Фактор 5			
6,4%		6,2%	
Способность видеть и анализировать проблемы не только	0,561	Способность формулировать стратегические цели	0,439

с позиций занимаемой должности, но и в более широком организационном и социальном контексте		команды, видеть стратегические перспективы ее деятельности и развития	
Управленческий опыт	0,823	Готовность к компромиссу	0,519
		Готовность к конструктивному межличностному и социальному взаимодействию	0,812
Фактор 6			
5,3%		6,1%	
Готовность к внутреннему принятию поставленных организационных целей и задач	-0,408	Готовность к принятию самостоятельных управленческих решений, реализации менеджерских и административных функций	0,445
Способность к преодолению сопротивления внешней среды при выполнении профессиональной и управленческой деятельности	0,716	Ориентация на непрерывное профессиональное и личное совершенствование	0,713
Склонность и способность к подчинению	0,496	Ориентация на командное взаимодействие	0,710
Фактор 7			
7,2%		5,2%	
Готовность и способность эффективно действовать в условиях неопределенности	-0,461	Способность развивать и поддерживать энергетический и психологический потенциал членов команды	0,642
Ответственность и чувство долга	-0,784	Способность видеть и анализировать проблемы не только с позиций занимаемой должности, но и в более широком организационном и социальном контексте	0,527
Готовность к конструктивному межличностному и социальному взаимодействию	-0,772	Потребность в работе, которая обеспечивает длительную стабильность и надежность	0,764
Фактор 8			
6,1%		5,0%	
Стрессоустойчивость, выдержка	0,741	Способность заражать членов команды своими идеями	0,585
Готовность к компромиссу	0,768	Стремление быть лучшим в своей профессиональной области, готовность максимально реализовать свои способности в этой сфере	-0,638
Активность в социальных контактах	0,531	Управленческий опыт	-0,653
Фактор 9			
7,7%		6,0%	

Наличие ярко выраженной стратегической жизненной идеи	-0,857	Способность к планированию, организации, контролю, координации деятельности членов команды	-0,677
Ориентация на командное взаимодействие	-0,710	Масштаб мышления, соответствующий исполняемой командной роли	0,741
Внутреннее стремление к максимальным показателям эффективности деятельности, вне зависимости от заданных внешними требованиями	-0,504		
Фактор 10			
6,1%		5,3%	
Готовность к преодолению внешних и внутренних препятствий при достижении поставленных целей	0,556	Готовность и способность эффективно действовать в условиях неопределенности	0,471
Потребность в работе, которая обеспечивает длительную стабильность и надежность	0,637	Способность к глубокому разностороннему и системному анализу профессиональных и управленческих проблем на основе имеющегося профессионального опыта и знаний	0,427
Личная заинтересованность и мотивация, направленная на реализацию проектных целей	-0,648	Активность в социальных контактах	0,506
		Стремление к независимости	0,744

Анализ содержания выделенных факторов показывает, что каждый из них описывает определенную интегративную личностно-деятельностную характеристику, т.е. в сознании участников исследования существуют неосознаваемые ими представления о структуре личностно-профессионального потенциала, которая обеспечивает эффективную деятельность государственного служащего в составе управленческой команды.

Первый фактор в 1-й подгруппе является двухполюсным и описывает, с одной стороны, такую интегративную характеристику как *лидерские способности и стремление к саморазвитию* (через способность формулировать стратегические цели команды, видеть стратегические перспективы ее деятельности и развития и ориентацию на непрерывное профессиональное и личное совершенствование), а с другой стороны, такую характеристику как *способность к самоуправлению, мотивация*

достижения и коммуникативная компетентность (через самообладание, уравновешенность, желание работать в соответствии со своей ролью и владение умениями и навыками эффективных социальных коммуникаций). В то же время во 2-й подгруппе первый фактор описывает такую интегративную личностно-деятельностную характеристику как *склонность к командной работе и устойчивость к неопределенности* (через готовность к внутреннему принятию поставленных организационных целей и задач, готовность к преодолению внешних и внутренних препятствий при достижении поставленных целей и склонность к риску).

Второй фактор в 1-й подгруппе через способность к планированию, организации, контролю, координации деятельности членов команды, умение добиваться поставленной цели и масштаб мышления, соответствующий исполняемой командной роли, описывает такую характеристику как *управленческая компетентность*. Во 2-й подгруппе данный фактор является двухполюсным и описывает две интегративные характеристики члена управленческой команды. Через самообладание, уравновешенность, желание работать в соответствии со своей ролью, внутреннее стремление к максимальным показателям эффективности деятельности, вне зависимости от заданных внешними требованиями и ответственность и чувство долга описывается такая характеристика как *ответственность, коммуникативная компетентность, мотивация достижения и способность к самоуправлению*, а через показатель «личная заинтересованность и мотивация, направленная на реализацию проектных целей» - такая характеристика как *мотивация достижения*.

Третий фактор в обеих подгруппах является двухполюсным. В 1-й подгруппе он описывает, с одной стороны, такую характеристику как *лидерские способности* (через стремление к независимости), а с другой стороны, *устойчивость к неопределенности и масштабность мышления* (через склонность к риску и способность к глубокому разностороннему и системному анализу профессиональных и управленческих проблем на основе имеющегося профессионального опыта и знаний). Во 2-й подгруппе этот фактор, с одной стороны, описывает такую интегративную характеристику как *лидерские способности* (через показатели «ориентация на интеграцию усилий других людей, соединение различных функций организации и готовность принимать ответственность за конечный результат», «профессиональный опыт в соответствующей сфере деятельности» и «наличие ярко выраженной стратегической жизненной идеи»), а с другой стороны, - *сила личности и коммуникативная компетентность* (через способность к преодолению сопротивления внешней среды при выполнении профессиональной и управленческой

деятельности и владение умениями и навыками эффективных социальных коммуникаций).

Четвертый фактор в 1-й подгруппе, являясь двухполюсным, через показатели «способность развивать и поддерживать энергетический и психологический потенциал членов команды», «способность заражать членов команды своими идеями», «профессиональный опыт в соответствующей сфере деятельности» и «готовность к принятию самостоятельных управленческих решений, реализации менеджерских и административных функций» описывает такую характеристику как *лидерские способности и управленческая компетентность*, а через показатель «стремление быть лучшим в своей профессиональной области, готовность максимально реализовать свои способности в этой сфере» - такую характеристику как *мотивация достижения*. Во 2-й подгруппе через показатели «стрессоустойчивость, выдержка» и «умение добиваться поставленной цели» этот фактор описывает такую характеристику как *сила личности*.

Пятый фактор в 1-й подгруппе через показатели «управленческий опыт» и «способность видеть и анализировать проблемы не только с позиций занимаемой должности, но и в более широком организационном и социальном контексте» описывает такую интегративную характеристику как *управленческая компетентность*, а во 2-й подгруппе через показатели «готовность к конструктивному межличностному и социальному взаимодействию», «готовность к компромиссу» и «способность формулировать стратегические цели команды, видеть стратегические перспективы ее деятельности и развития» - *коммуникативная компетентность и лидерские способности*.

Шестой фактор в 1-й подгруппе, с одной стороны, через показатели «способность к преодолению сопротивления внешней среды при выполнении профессиональной и управленческой деятельности» и «склонность и способность к подчинению» описывает такую характеристику как *сила личности и склонность к командной работе*, а с другой, через показатель «готовность к внутреннему принятию поставленных организационных целей и задач» - такую характеристику как *склонность к командной работе*. Во 2-й подгруппе через показатели «ориентация на непрерывное профессиональное и личное совершенствование», «ориентация на командное взаимодействие» и «готовность к принятию самостоятельных управленческих решений, реализации менеджерских и административных функций» этот фактор описывает такую характеристику как *склонность к командной работе, стремление к саморазвитию и управленческая компетентность*.

Седьмой фактор в 1-й подгруппе через показатели «ответственность и чувство долга», «готовность к конструктивному межличностному и социальному взаимодействию» и «готовность и способность эффективно действовать в условиях неопределенности» описывает такую интегративную характеристику как *ответственность, устойчивость к неопределенности и коммуникативная компетентность*, а во 2-й подгруппе через показатели «потребность в работе, которая обеспечивает длительную стабильность и надежность», «способность развивать и поддерживать энергетический и психологический потенциал членов команды» и «способность видеть и анализировать проблемы не только с позиций занимаемой должности, но и в более широком организационном и социальном контексте» - такую характеристику как *низкий уровень ориентации на безопасность и управленческая компетентность*.

Восьмой фактор в 1-й подгруппе описывает такую интегративную характеристику как *сила личности и коммуникативная компетентность* (через показатели «готовность к компромиссу», «стрессоустойчивость, выдержка» и «активность в социальных контактах»), а во 2-й подгруппе, с одной стороны, такую характеристику как *управленческая компетентность и мотивация достижения* (через показатели «управленческий опыт» и «стремление быть лучшим в своей профессиональной области, готовность максимально реализовать свои способности в этой сфере»), а с другой стороны, - такую характеристику как *лидерские способности* (через показатель «способность заражать членов команды своими идеями»).

Девятый фактор в 1-й подгруппе через показатели «наличие ярко выраженной стратегической жизненной идеи», «ориентация на командное взаимодействие» и «внутреннее стремление к максимальным показателям эффективности деятельности, вне зависимости от заданных внешними требованиями» описывает такую интегративную характеристику как *лидерские способности, склонность к командной работе и ответственность*. Во 2-й подгруппе данный фактор является двухполюсным, но при этом описывает в каждом случае одну и ту же характеристику: *управленческую компетентность* - только через разные показатели (с одной стороны, через показатель «масштаб мышления, соответствующий исполняемой командной роли», а с другой стороны, - через показатель «способность к планированию, организации, контролю, координации деятельности членов команды»).

Десятый фактор в 1-й подгруппе является двухполюсным и описывает, с одной стороны, через показатели «потребность в работе, которая обеспечивает длительную стабильность и надежность» и «готовность к преодолению внешних и внутренних препятствий при

достижении поставленных целей» такую характеристику как *низкий уровень ориентации на безопасность и устойчивость к неопределенности*, а с другой стороны, через показатель «личная заинтересованность и мотивация, направленная на реализацию проектных целей» - такую характеристику как *мотивация достижения*

Во 2-й подгруппе данный фактор описывает такую интегративную характеристику как *лидерские способности, коммуникативная компетентность, устойчивость к неопределенности и масштабность мышления* (через показатели «стремление к независимости», «активность в социальных контактах», «готовность и способность эффективно действовать в условиях неопределенности» и «способность к глубокому разностороннему и системному анализу профессиональных и управленческих проблем на основе имеющегося профессионального опыта и знаний»).

Таким образом, можно говорить, что в сознании участников исследования сформировано представление о взаимосвязи эффективности деятельности управленческой команды и уровня развития у членов этой команды таких личностно-профессиональных качеств как: лидерские способности, коммуникативная компетентность, управленческая компетентность, ответственность, мотивация достижения, устойчивость к неопределенности, склонность к командной работе, сила личности, способность к самоуправлению, масштабность мышления, стремление к саморазвитию, низкий уровень ориентации на безопасность.

При этом наиболее важным для эффективной и результативной деятельности управленческой команды, в представлениях участников исследования, является развитие у членов команды лидерских способностей, коммуникативной и управленческой компетентности, а также ответственности и мотивации достижения. Интересно, что представления респондентов о необходимости развития лидерских способностей у членов управленческих команд в определенной степени противоречат их же представлениям о незначительной роли командного лидерства в командной деятельности. Такое противоречие можно объяснить, с одной стороны, собственно природой таких когнитивных образований как представления, в соответствии с которой в структуре представлений одной и той же социальной группы одновременно могут сосуществовать взгляды, убеждения, мнения и т.п., противоречащие друг другу. С другой стороны, возможно, никакого противоречия не существует, и представления респондентов о развитии лидерских способностей связаны, скорее, не с распределением лидерства внутри команды, а с особенностями региональных управленческих команд, в частности, с тем, что зачастую

членам этих команд приходится самостоятельно, без поддержки своих коллег по команде, решать те или иные стоящие перед командой задачи, что, безусловно, требует развития лидерских способностей.

Наименее важным для эффективной деятельности региональной управленческой команды, в представлениях участников исследования, является развитие у членов команды способности к самоуправлению, масштабности мышления, стремления к саморазвитию и уровень ориентации на безопасность. Однако все эти качества – достаточно важные ресурсы не только с точки зрения отдельной личности, но и с точки зрения команды как социальной группы. Можно предположить, что представления об этих качествах как о незначительных для эффективной и результативной командной деятельности связаны с личным опытом участников исследования. В то же время исследования, проводящиеся на факультете оценки и развития управленческих кадров ВШГУ РАНХиГС при Президенте РФ, а также практика личностно-профессионального консультирования и тренинговая работа с управленческими командами в сфере государственного управления показывают, что способность к самоуправлению, масштабность мышления, стремление к саморазвитию и низкий уровень ориентации на безопасность входят в структуру проектного потенциала членов этих команд, обеспечивая эффективность командного взаимодействия, решения проектных задач и развития управленческой команды как группы.

Библиографический список:

- 1. Демушкина О.С.* Личностные характеристики сотрудников команды проекта как фактор эффективности проектной деятельности в сфере информационных технологий // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2018. Т. 7. № 1(22). - С. 269-272.
- 2. Кропп Р., Паркер Г.* Формирование команды. Спб.: Питер, 2016. - 176 с.
- 3. Синягин Ю.В.* Опросник оценки управленческого потенциала в комплексной личностно-профессиональной диагностике. - М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020. 1- 86 с.
- 4. Тамарченко С.А., Турубар О.А.* Влияние характерологических черт лидера на формирование управленческой команды // *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации.* 2012. № 1(3). - С. 85-92.
- 5. Хасина П.Л.* Проблема соотношения состава рабочей команды и ее эффективности // *Вопросы психологии.* 2015. № 8. - С.137-149.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАЖ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

PROFESSIONAL EXPERIENCE AS A FACTOR OF TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL VIEWS OF TEACHERS OF MATHEMATICS

Трубицина Дарья Андреевна

Trubitsina Daria

магистр психологии

e-mail: trubicina@sfedu.ru

Россия, г Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. В статье рассмотрено влияние профессионального стажа учителей математики на их представления о профессии; проведено исследование по методике «Опросник, направленный на изучение представлений об объекте деятельности» (Е.И. Рогова) на педагогах с разным профессиональным стажем; найдены достоверные различия в оценке объекта деятельности между педагогами, находящимися на разных этапах своего профессионального становления; сделаны выводы относительно влияния рабочего стажа на образ профессии.

Ключевые слова: профессиональные представления, объект деятельности педагога, образ профессии учителя математики, профессиональный стаж.

Abstract. The article considers the influence of mathematics teachers professional experience on their ideas about the profession; according to the methodology “The questionnaire aimed at studying ideas about the activity object” (by E.I. Rogov) there was a study conducted on teachers with different professional experience; significant differences were found in the assessment of the activity object between teachers who are at different stages of their professional development; conclusions are drawn regarding the influence of work experience on the image of the profession.

Keywords: professional ideas, the teacher's activity object, the image of the profession of a mathematics teacher, professional experience.

Профессиональные представления представляют собой отношения между субъектом и объектом деятельности и содержат представления о предмете деятельности, внешних средствах, трудовых условиях и процессах [5]. Очевидно, что в процессе трудовой деятельности знания об объекте изменяются и расширяются. Как следствие, трансформируются и профессиональные представления. Также не вызывает сомнений, что помимо знаний профессиональные представления формируются и на основе состояний и чувств, которые возникают в процессе труда [2]. Таким образом, трансформация профессиональных представлений может быть связана и с эмоциональными состояниями, например, синдромом эмоционального выгорания, который также связан с трудовым стажем [1].

Для подтверждения или опровержения гипотезы мы провели исследование профессиональных представлений, в котором приняли участие 80 педагогов, работающих в общеобразовательных учреждениях разных регионов России (Ростовская область, Краснодарский край, Московская область), преподающих математику (алгебру и геометрию) в средних и старших классах. Опыт работы опрошенных составил от 1 года и 1 месяца до 32 лет и 1 месяца. В ходе исследования все опрашиваемые были разделены на четыре группы: группу начинающих педагогов-математиков со стажем в образовательном учреждении до трех лет (35%); группу молодых специалистов со стажем 3-5 лет (23,75%); группу опытных педагогов со стажем от 5 до 15 лет (25%); группу педагогов-экспертов со стажем более 15 лет (16,25%). Для изучения профессиональных представлений была использована методика «Опросник, направленный на изучение представлений об объекте деятельности» (Е.И. Рогова), суть которой заключается в оценке профессиональных представлений по четырем группам факторов [4].

В ходе практического исследования были получены результаты, которые приведены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение представлений об объекте деятельности по основным факторам опросника Е.И.Рогова в группах педагогов-математиков с разным трудовым стажем

Группа	Фактор оценки	Фактор силы	Фактор активности	Фактор четкости
Начинающие педагоги (1-3 года)	5,42	3,05	4,51	4,88
Молодые специалисты (3-5 лет)	5,25	3,33	4,53	5,12
Опытные педагоги (5-15 лет)	4,49	4,51	5,31	5,7
Педагоги-эксперты (более 15 лет)	5,48	5,4	5,15	5,8

Результаты исследования продемонстрировали, что средняя оценка профессиональных представлений изменяется со временем. Так фактор оценки профессиональной деятельности демонстрирует высокие значения, что говорит о том, что учителя всех опрошенных групп положительно относятся к своей профессии, видят ее объект социально значимым. При этом наименьшая оценка наблюдается в группе опытных педагогов, чей опыт работы составляет от 5 до 15 лет, а наибольшая в группе – педагогов экспертов. Снижение данного показателя в группе опытных учителей, на наш взгляд, может быть связан с синдромом эмоционального выгорания, о котором говорилось выше, но для более точного понимания причины требуется дополнительное исследование. Фактор силы образа профессии

указывает на независимость субъекта деятельности в принятии профессиональных решений, умение продолжать работу в непредвиденных ситуациях, уверенность в собственных знаниях и силах. Данный показатель увеличивается параллельно с увеличением профессионального стажа. Оценка фактора активности, которая говорит о социальной активности, эмпатичности, выразительности эмоциональных реакций, также становится выше, при увеличении профессионального стажа. Средняя оценка фактора четкости профессиональных представлений, указывающая на сформированность представлений об объекте деятельности, о профессиональных задачах и необходимых профессиональных навыках, также увеличивается параллельно с увеличением трудового стажа.

Для проведения более достоверного сравнительного анализа был использован статистический метод – U критерий Манна-Уитни, с помощью которого сравнивался каждый критерий в каждой группе факторов. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнение представлений об объекте деятельности по критериям опросника Е.И.Рогова в группах педагогов-математиков с разным трудовым стажем

	Фактор оценки				Фактор силы				Фактор активности				Фактор четкости			
	Печальный-радостный	Грязный-чистый	Плохой-хороший	Противный-приятный	Суровый-нежный	Тяжелый-легкий	Сильный-слабый	Трудный-простой	Активный-пассивный	Бодрый-вялый	Инициативный-	Энергичн.-равнодушн.	Ясный – расплывчат	Точный – неопредел.	Близкий-далекий	Яркий-бледный
Начинающие педагоги	5,1	5,1	5,8	5,7	3,8	2,5	3,4	2,5	5	4,3	4,3	4,5	5,3	4,5	4,5	5,3
Молодые специалисты	5,1	5,2	5,4	5,3	3,8	2,9	3,5	3,1	5	4,4	4	4,7	5,5	4,5	4,8	5,7
Диапазон $U_{Эмп}$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p \leq 0,01 - 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p > 0,05$
Начинающие педагоги	5,1	5,1	5,8	5,7	3,8	2,5	3,4	2,5	5	4,3	4,3	4,5	5,3	4,5	4,5	5,3
Опытные педагоги	4,1	4,8	4,1	4,9	4,5	4,3	5	4,3	5,2	5,2	5,4	5,6	6	5,4	5,7	5,9
Диапазон $U_{Эмп}$	$p \leq 0,01$	$p > 0,05$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01 - 0,05$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01 - 0,05$
Начинающие педагоги	5,1	5,1	5,8	5,7	3,8	2,5	3,4	2,5	5	4,3	4,3	4,5	5,3	4,5	4,5	5,3
Педагог-эксперты	5,3	5,6	5,6	5,4	5	5,6	5,2	5,6	5,3	5	4,9	5,3	5,7	5,3	5,9	6,3

Диапазон $U_{Эмп}$	$p > 0.05$	$p > 0.05$	$p > 0.05$	$p > 0.05$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p > 0.05$	$p \leq 0.01$				
Начинающие педагоги	5,1	5,2	5,4	5,3	3,8	2,9	3,5	3,1	5	4,4	4	4,7	5,5	4,5	4,8	5,7
Молодые специалисты	4,1	4,8	4,1	4,9	4,5	4,3	5	4,3	5,2	5,2	5,4	5,6	6	5,4	5,7	5,9
Диапазон $U_{Эмп}$	$p \leq 0.01$	$p > 0.05$	$p \leq 0.01$	$p > 0.05$	$p \leq 0.01 - 0.05$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p > 0.05$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p > 0.05$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p > 0.05$
Молодые специалисты	5,1	5,2	5,4	5,3	3,8	2,9	3,5	3,1	5	4,4	4	4,7	5,5	4,5	4,8	5,7
Педагоги-эксперты	5,3	5,6	5,6	5,4	5	5,6	5,2	5,6	5,3	5	4,9	5,3	5,7	5,3	5,9	6,3
Диапазон $U_{Эмп}$	$p > 0.05$	$p > 0.05$	$p > 0.05$	$p > 0.05$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p > 0.05$	$p \leq 0.01 - 0.05$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p > 0.05$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$
Опытные педагоги	4,1	4,8	4,1	4,9	4,5	4,3	5	4,3	5,2	5,2	5,4	5,6	6	5,4	5,7	5,9
Педагоги-эксперты	5,3	5,6	5,6	5,4	5	5,6	5,2	5,6	5,3	5	4,9	5,3	5,7	5,3	5,9	6,3
Диапазон $U_{Эмп}$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.01 - 0.05$	$p \leq 0.01 - 0.05$	$p \leq 0.01$	$p > 0.05$	$p \leq 0.01$	$p > 0.05$	$p > 0.05$	$p \leq 0.01 - 0.05$	$p > 0.05$	$p > 0.05$	$p > 0.05$	$p > 0.05$	$p > 0.05$

Согласно анализу представленных данных, достоверные различия по всем четырем группам факторов выявляются между группами «Начинающие педагоги» и «Опытные педагоги»; и по трем группам факторов между группами «Начинающие педагоги» и «Педагоги эксперты». Из этого можно сделать вывод, что наибольшее различие в оценке своей профессиональной деятельности наблюдается у учителей математики с минимальным опытом (до 3-х лет) и педагогов с большим опытом профессиональной деятельности (более 5 лет). При этом в парах групп: «Молодые специалисты» и «Педагоги с опытом»; «Молодые специалисты» и «Педагоги-эксперты» хотя и наблюдаются достоверные различия по некоторым факторам, разницу в собственных профессиональных представлениях нельзя назвать существенной.

Таким образом, после трех лет работы в образовательных организациях профессиональные представления учителя математики не претерпевают значительных трансформаций, а значит основные изменения в представлениях об объекте деятельности происходят в первые три года работы в школе. Интересно также, что выявляются достоверные изменения по фактору «оценка образа» между группами «Педагоги с опытом» и «Педагоги-эксперты». Учитывая, что в целом, профессиональные

представления между двумя данными группами находятся на примерно одинаковом уровне и не демонстрируют значимых различий, такое расхождение по фактору оценки можно связать с синдромом эмоционального выгорания, которые, согласно исследованиям, часто наблюдается у педагогов со стажем 11-15 лет [3].

Обобщая вышесказанное, проведенное исследование позволяет говорить о том, что на профессиональные представления оказывает влияние стаж работы учителя математики. Это может быть связано с расширением знаний об объекте деятельности и с отрицательными эмоциональными состояниями, сопровождающими педагогическую деятельность.

Библиографический список:

1. Гроза И.В. Влияние возраста и стажа педагога на эмоциональное выгорание // Современные наукоемкие технологии. 2009. № 10. – С. 63-54.
2. Еловская, А.В. Развитие профессиональных представлений // Профессиональные представления. – 2015. – № 1(7). – С. 130-147.
3. Покровская С.Е, Суравьева П.С. Синдром эмоционального выгорания педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov-s-raznym-stazhem-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 07.05.2022).
4. Профессиональные представления: теория и реальность. / Под редакцией Е.И.Рогова. – Ростов-на-Дону: ПИ ЮФУ, 2008.
5. Рогов Е.И. Профессиональные представления - ведущий фактор формирования самосознания профессионала // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-predstavleniya-veduschiy-faktor-formirovaniya-samosoznaniya-professionalala> (дата обращения: 07.05.2022).

Электронный сборник научных трудов

№ 14

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Ежегодный электронный сборник трудов кафедры «Организационная и прикладная психология образования» Академии психологии и педагогики Южного федерального университета с включением материалов научно-практической Интернет-конференции «Значение представлений в образовании и профессиональном становлении личности» 12-13 мая 2022 г.

**Научный редактор
доктор педагогических наук,
кандидат психологических наук,
профессор
*Е.И.Рогов***

Сдано в набор 17.05.2022. Подписано к распространению 27.05.2022
Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2022. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 2,13 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Системные требования: процессор с тактовой частотой 1,5 ГГц и выше, 1 Гб оперативной памяти, Windows 7 SP1, Windows 8, 8.1, Windows 10 (32- и 64-разрядные версии), Acrobat Reader DC, привод DVD-ROM. – Загл. с экрана.