



**ЮЖНЫЙ  
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ**



**АКАДЕМИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

**КАФЕДРА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Материалы**

**X Международной Интернет-конференции**

**«Профессиональные представления в  
образовании и становлении личности»**

**Ростов-на-Дону**

**2018**

## РАЗДЕЛ I



### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

#### **ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ О МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК GENDER DIFFERENCES IN THE VIEWS ON INTERPERSONAL RELATIONS OF BOYS AND GIRLS**

**Каширская Ирина Константиновна**

Kashirskaya Irina

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: k\_irinak@mail.ru

**Слободская Инна Витальевна**

Slobodskaya Inna

магистрант

*Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет*

*Аннотация:* В статье представлены результаты исследования представлений юношей и девушек о дружбе и любви как видах межличностных отношений. Были выявлены гендерные различия в понимании дружбы и любви как социальных явлениях, отличии и сходстве этих понятий, в представлениях о привлекательных качествах друга противоположного пола и любимого человека.

*Ключевые слова:* межличностные отношения, дружба, любовь, взаимность чувств, интимность любви, идеальные представления, социальные ценности.

*Abstract:* The article presents the results of the study of the views of young men and women about friendship and love as types of interpersonal relations. Gender differences in the understanding of friendship and love as social phenomena,

differences and similarities of these concepts were revealed in the notions of the attractive qualities of a friend of the opposite sex and a loved one.

*Keywords:* interpersonal relations, friendship, love, reciprocity of feelings, intimacy of love, ideal representations, social values.

Проблема общения, проблема межличностных отношений, несмотря на многочисленные исследования, остается одной из наиболее актуальных психологических проблем и в данный момент. Наше обращение к изучению межличностных отношений обусловлено значительными переменами в обществе, которые влияют на ценностные ориентации человека. Отношения между людьми также претерпевают изменения, ценность одних видов отношений увеличивается, а другие отношения становятся незначимыми.

Межличностные отношения – это отношения, складывающиеся между отдельными людьми. Они часто сопровождаются переживаниями эмоций, выражают внутренний мир человека. [2]. Межличностные отношения можно рассматривать как действительную реальность общественных отношений. Даже если мы исполняем ту или иную социальную роль, то это всегда отмечается индивидуальным личностным стилем общения. [3].

Одним из наиболее важных видов межличностных отношений является дружба. Дружба – это личностные отношения между людьми, обусловленные духовной близостью, общностью интересов. Н.Н. Обозов определяет дружбу как «взаимоотношения, основанные на взаимной открытости, полном доверии, общности интересов, преданности людей друг другу, их постоянной готовности прийти друг другу на помощь» [4].

Еще одним важным видом межличностных отношений является любовь. Понятие «любовь» используется в литературе в различных значениях. Психология достаточно давно интересуется «любовью», как житейским, так и научным понятием. Так, В. Франкл говорил, что любовь – это исключительный человеческий феномен, экзистенциальный акт. Подлинная любовь же представляет собой «глубокое проникновение в личную структуру партнера, а именно: вступление с ним в связь на духовном уровне» [5].

Эрих Фромм ввел новые понятия типов любви: «подлинная любовь», «плодотворная любовь», «зрелая любовь». «Любовь - это деятельность, забота и ответственность, а не страсть, кого-то обуявшая, и не аффект, кого-то "захвативший"» [6].

Анализ психологической литературы по проблеме межличностных отношений показал, что существует явно недостаточно специальных

исследований, посвященных влиянию на дружбу и любовь гендерных особенностей человека, гендерных стереотипов.

В подростковом и юношеском возрасте большую значимость приобретают отношения со сверстниками. Межличностные отношения юношей и девушек во многом зависят от их гендерных особенностей и, соответственно, от их разных представлений о дружбе и любви, обусловленных гендерными различиями.

Изучение гендерных различий в представлениях о межличностных отношениях в подростковом и юношеском возрасте обусловлено необходимостью поиска путей более эффективной психологической помощи юношам и девушкам, испытывающим трудности в налаживании межличностного взаимопонимания [7].

Термин «гендер» отражает социальные, культурные, психологические и другие особенности взаимоотношений между полами, а также гендер включает в себя ролевые, поведенческие и эмоциональные отличия между мужчинами и женщинами [1].

Мы предположили, что существуют гендерные различия в представлениях юношей и девушек о дружбе и любви.

В исследовании приняли участие 112 старшеклассников в возрасте 15 - 17 лет, из них юношей было 50 человек и девушек – 62 человека.

Изучение типов гендерной идентичности проводилось с помощью «Опросника самооценки типа гендерной идентичности» (автор Н.П.Фетискин).

Нами была составлена анкета, содержащая вопросы, ответы на которые позволяют получить информацию о том, как определяют юноши и девушки понятия любви и дружбы, разделяют ли они эти понятия, имеют ли они друга противоположного пола, имеют ли они любимого человека и на сколько их чувства взаимны, каким представляют себе идеального друга, каким представляют себе идеал любимого человека. Обработка ответов на вопросы анкеты проводилась с помощью контент-анализа. Для интерпретации результатов были выделены следующие категории анализа:

Понимание дружбы как социального явления.

Понимание любви как социального явления.

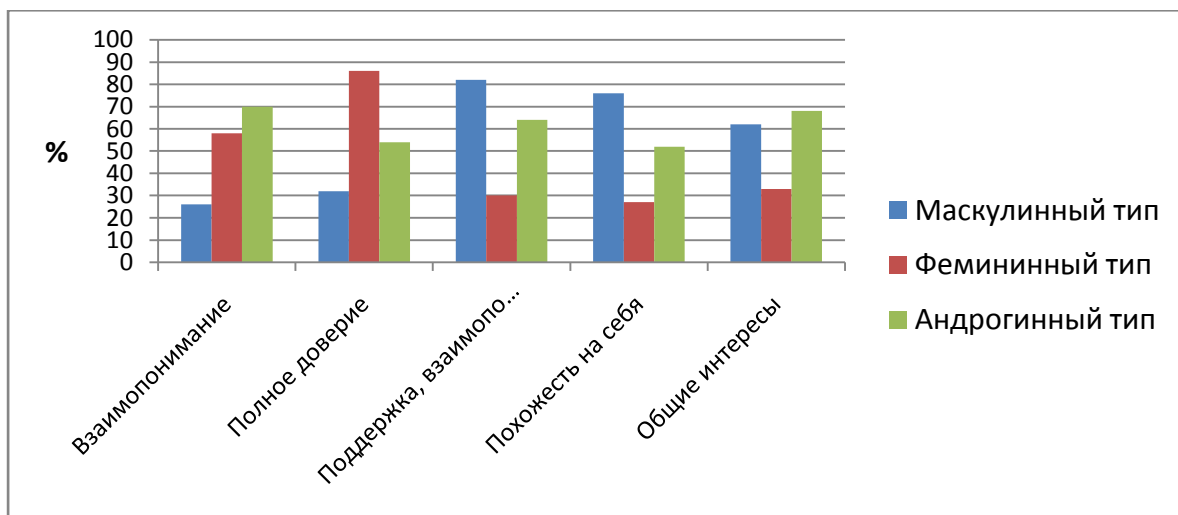
Отличия любви и дружбы.

Взаимность любви.

Степень интимности любви.

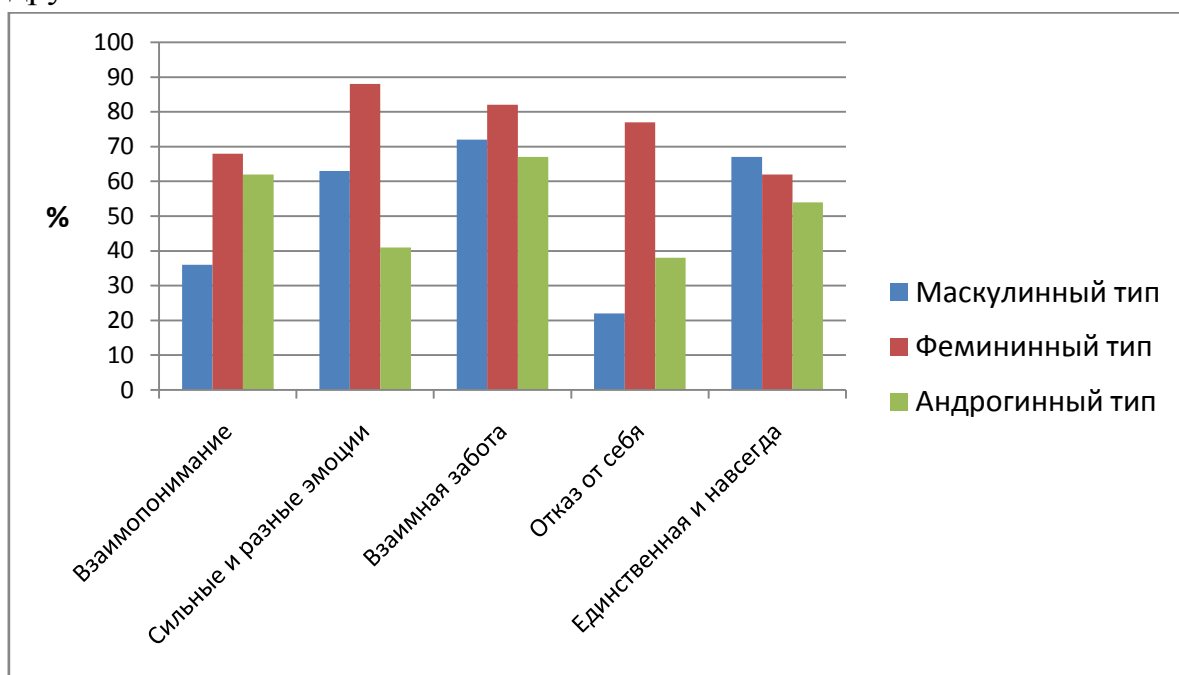
Привлекательные характеристики друга противоположного пола.

Привлекательные характеристики любимого человека.



**Рисунок 1. Понимание дружбы как социального явления**

Для юношей и девушек фемининного типа более важным является доверие, взаимопонимание, а для юношей и девушек маскулинного типа – практическое использование взаимодействия, поддержка и взаимопомощь, а также похожесть на себя и общие интересы. Андрогинные испытуемые более всего ценят взаимопонимание, общие интересы и взаимопомощь. Для юношей и девушек с андрогинным типом гендерной идентичности все выделенные показатели оказались примерно одинаково важными, нет такой явной дифференциации как для испытуемых других гендерных типов. Таким образом, они отмечают меньше нюансов и меньше вникают в тонкости дружеских отношений.



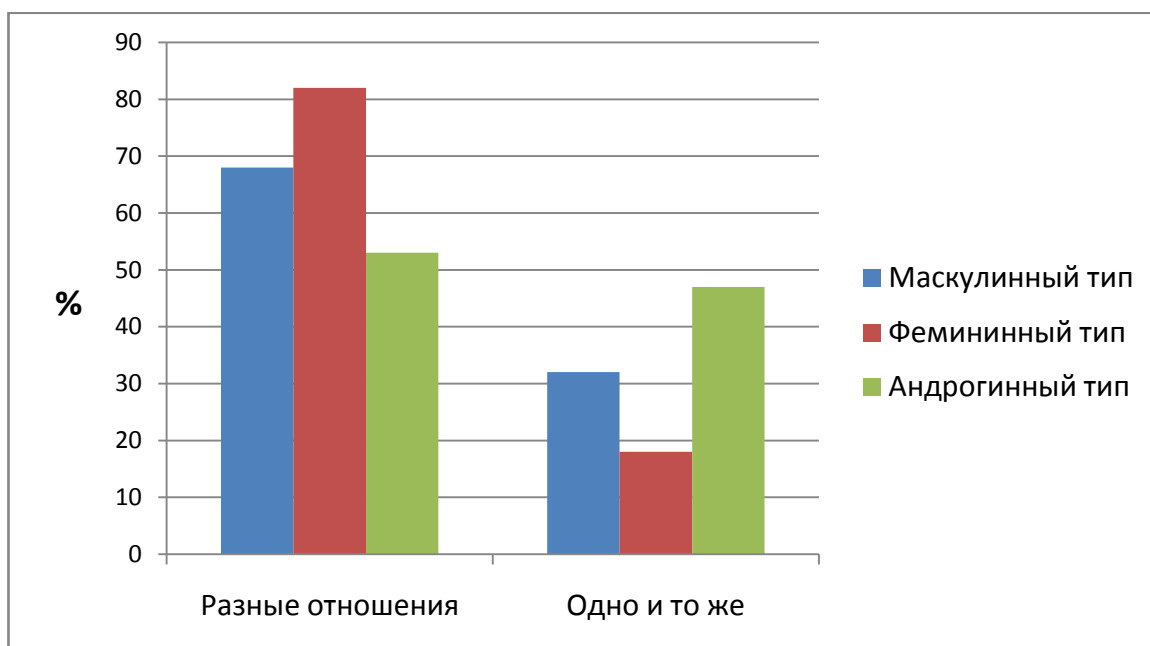
**Рисунок 2. Понимание любви как социального явления**

Для юношей и девушек маскулинного типа гендерной идентичности наиболее важными характеристиками любви оказались взаимная забота, верность в любви (то, что любовь бывает единственной и на всю жизнь) и разнообразие сильных эмоций.

Для испытуемых фемининного типа все выделенные категории присутствуют у большинства юношей и девушек, но наиболее значимыми оказались переживание сильных и разных эмоций, взаимная забота и отказ от себя, своих интересов в пользу любимого человека.

Юноши и девушки с андрогинным типом гендерной идентичности наиболее часто называют такие качества как взаимная забота, взаимопонимание и понимание любви как единственного чувства на всю жизнь.

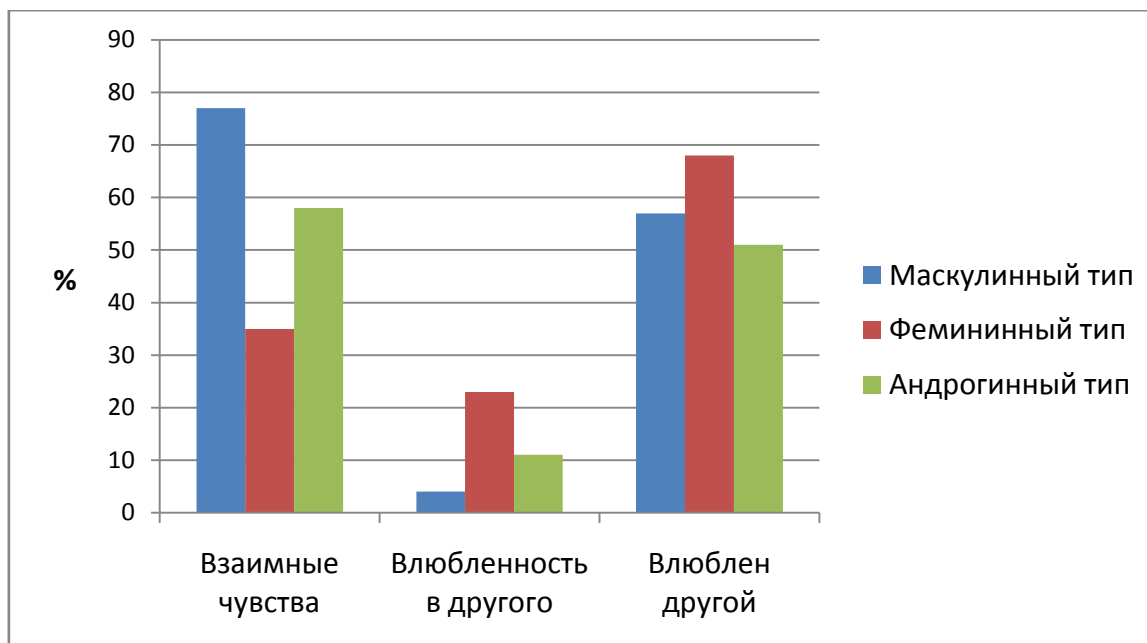
Таким образом, наибольшие расхождения выявлены по таким качествам как «сильные и разные эмоции», «отказ от себя» и «взаимопонимание». Наиболее эмоциональны, альтруистичны и эмпатийны юноши и девушки с фемининным типом гендерной идентичности.



**Рисунок 3. Отличия дружбы и любви**

Разделяют понятие дружба и любовь в основном юноши и девушки с фемининным типом гендерной идентичности (82%). Такого же мнения придерживается 68% испытуемых с маскулинным типом гендерной идентичности и только половина (53%) с андрогинным типом гендерной идентичности.

Почти половина юношей и девушек с андрогинным типом гендерной идентичности не разделяют дружбу и чувство любви, полагая, что это одно и то же (47%). Так же считают 32% испытуемых с маскулинным типом гендерной идентичности и только 18% с фемининным типом гендерной идентичности.

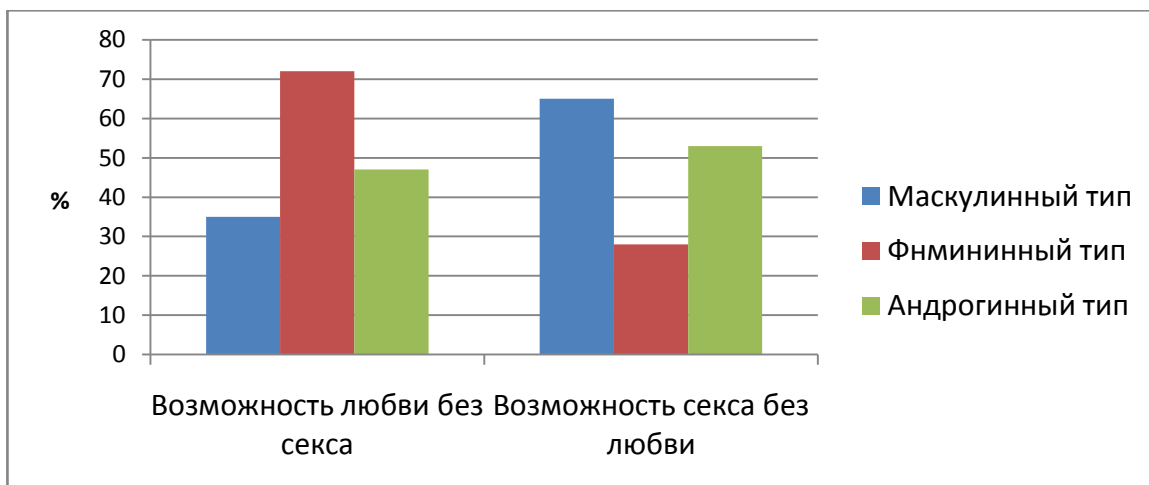


**Рисунок 4. Взаимность любви**

Большинство юношей и девушек с маскулинным типом гендерной идентичности признаются, что у них есть человек, к которому они испытывают чувство влюбленности, и, который испытывает это чувство по отношению к ним. Так же испытывают чувство взаимной любви испытуемые с андрогинным типом гендерной идентичности. И только треть фемининных юношей и девушек считают, что у них есть любимый и любящий их человек.

В односторонних чувствах к другому признается очень мало юношей и девушек вне зависимости от типа гендерной идентичности. Зато более половины всех старшеклассников думают, что у них есть поклонники, которые в них влюблены, но они не отвечают им взаимностью. Мы не можем сказать, это связано с излишней самоуверенностью, когда желаемое выдается за действительное, или с желанием быть любимым, либо с какими-то компенсаторными механизмами. Например, так считает 68% юношей и девушек с фемининным типом гендерной идентичности, при этом только 35% из них признают наличие взаимных чувств.

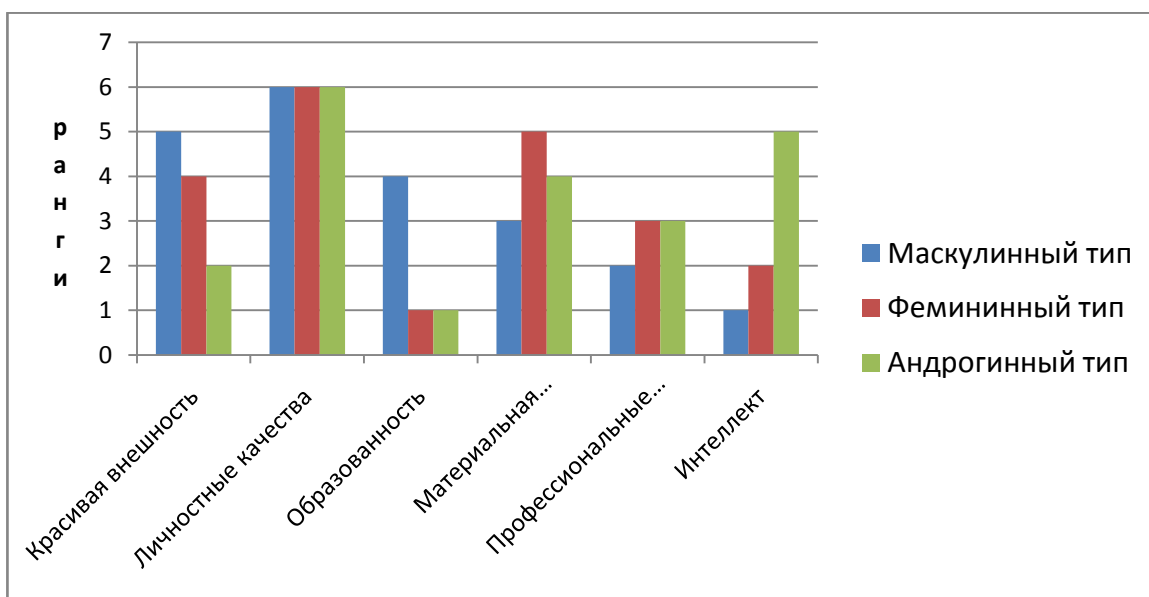
Таким образом, юноши и девушки полагают, что влюбленность и чувство любви могут быть как взаимными, так и не взаимными, то есть не все разделяют мнение, что любовь может быть только взаимной.



**Рисунок 5. Оценка степени интимности любви**

Анализ гендерных различий показал, что существуют расхождения между всеми тремя группами испытуемых. Наиболее романтичными, а может быть, и максималистами в чувстве любви оказались юноши и девушки с фемининным типом гендерной идентичности. А так как среди них большинство составляют девушки, то можно сделать вывод, что именно девушки отдают предпочтение духовной близости, эмоциональной интимности, а не физической близости.

Для определения наиболее привлекательных характеристик друга противоположного пола и наиболее привлекательных характеристик любимого человека юноши и девушки должны были проранжировать шесть предъявленных качеств.



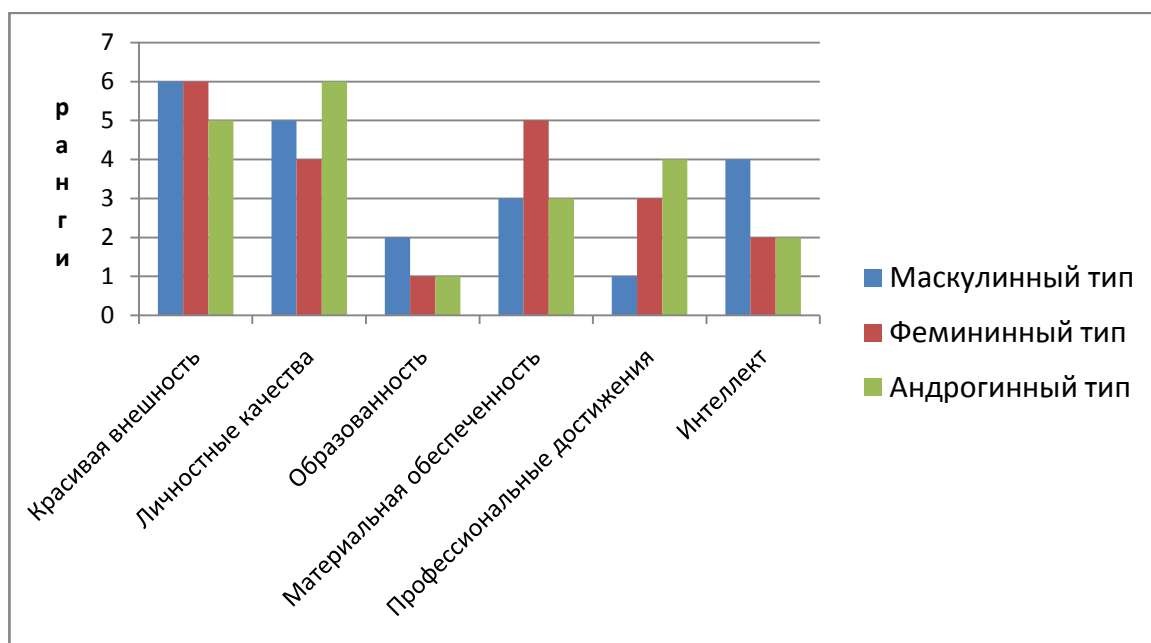
**Рисунок 6. Представления об идеальном друге противоположного пола**



Для юношей и девушек с маскулинным типом гендерной идентичности наиболее привлекательными оказались такие характеристики как личностные качества и красивая внешность, а наименее значимыми - профессиональные достижения и интеллект.

Для юношей и девушек с фемининным типом гендерной идентичности, наиболее важными оказались такие характеристики как личностные качества и материальная обеспеченность, а наименее привлекательными – интеллект и образованность.

Для юношей и девушек с андрогинным типом гендерной идентичности наиболее значимыми оказались такие характеристики как личностные качества и интеллект, а наименее важными – красивая внешность и образованность.



**Рисунок 7. Представления об идеальном любимом человеке**

Анализ ранжирования привлекательных характеристик «идеального» любимого человека показал следующее.

Для юношей и девушек с маскулинным типом гендерной идентичности наиболее привлекательными оказались такие характеристики как красивая внешность и личностные качества, а наименее значимыми - профессиональные достижения и образованность.

Для юношей и девушек с фемининным типом гендерной идентичности, наиболее важными оказались такие характеристики как красивая внешность и материальная обеспеченность, а наименее привлекательными – интеллект и образованность.

Для юношей и девушек с андрогинным типом гендерной идентичности наиболее значимыми оказались такие характеристики как личностные качества и красивая внешность, а наименее важными – интеллект и образованность.

Представленные результаты свидетельствуют, что для юношей и девушек с любым типом гендерной идентичности в представлениях об «идеальном» любимом человеке очень важной оказалась такая характеристика как «красивая внешность», а наименее значимой – «образованность».

Таким образом, выявлены различия в представлениях об идеальном друге противоположного пола и в представлениях об идеальном любимом человеке для юношей и девушек с маскулинным типом гендерной идентичности и для юношей и девушек с андрогинным типом гендерной идентичности.

У юношей и девушек с фемининным типом гендерной идентичности представления об идеальном друге противоположного пола и представления об идеальном любимом человеке почти полностью совпадают.

Очевидно, что выдвинутое нами предположение подтвердилось. Существуют гендерные различия в представлениях юношей и девушек о дружбе и любви как видах межличностных отношений.

#### ***Библиографический список:***

1. Бендас Т.В. Гендерная психология. /Бендас Т.В. – СПб.: Питер, 2005. – С. 431.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. /Ильин Е.П. - СПб.: Питер, 2010. – С. 576.
3. Лютова С.Н. Основы психологии и коммуникативной компетентности. /Лютова С.Н. - М.: «Речь», 2014. – С. 268.
4. Обозов Н.Н. Мужчина + женщина = ? /Обозов Н.Н. - СПб., 1995. – С. 231.
5. Франкл В. Психотерапия на практике. /Франкл В. - СПб.: 2000. - С. 256
6. Фромм Э. Человек для себя. /Фромм Э. - Москва : Издательство АСТ, 2012. – С. 320.
7. Шойимова Ш. Гендерные различия как фактор межличностного понимания в юношеском возрасте. /Шойимова Ш. //Экономика и Социум. - 2015. - № 2 . - С. 151-154.

**ЭСКАПИЗМ – КАК ИНСТРУМЕНТ ПОИСКА ЗОНЫ  
НАИБОЛЬШЕГО КОМФОРТА В СОЦИАЛИЗАЦИИ У МОЛОДЕЖИ**  
ESCAPISM – AS A SEARCH TOOL OF THE ZONE OF MAXIMUM  
COMFORT IN THE SOCIALIZATION OF YOUNG PEOPLE

**Квинт Светлана Петровна**

Kvint Svetlana Petrovna

преподаватель

e-mail: kvintsveta@mail.ru

*Россия, Сочи, Сочинский филиал, Всероссийский государственный  
университет юстиции ( РПА Минюста России)*

*Аннотация:* Комфорт вызывает условную зависимость. Социальная реальность – опасность снижения ускорения к намеченной цели, стремления замедляются по мере привыкания к комфорту. Эскапизм, как уход от реальности, приводит к пассивному восприятию информации, как зритель в кино, к замкнутости наряду с возрастной активностью. Снижается активностная идентификация в результате разочарования жизненной ситуацией, что приводит к снижению интеллектуального потенциала, памяти и желанию трудиться. Трудности в системе образования образуются в связи с появлением ЕГЭ. Возможности молодых учителей невысоки, т.к. не имеет значение стаж и опыт. Поиск путей повышения квалификации в системе образования, заканчивается большими потерями времени, ранее затраченных средств

*Ключевые слова:* Комфорт, жизненный опыт, мышление, альтернативный мир, активностная идентификация, напряженность мозга, стресс.

*Abstract:* Comfort causes conditional dependence. Social reality – the danger of reducing the acceleration to the target, the desire to slow down as you get used to comfort. Escapism, as a departure from reality leads to a passive perception of information, as a viewer in the movie, to isolation along with age activity. Reduced active identification as a result of frustration with the life situation, which leads to a decrease in intellectual capacity, memory and the desire to work. Circles of hell in the education system are formed in connection with the mandatory exam. The possibility of newly arrived teachers is low, experience does not matter, the coefficient is not provided in some schools, different regions. The search for ways to improve skills in the education system, ends with a large loss of time, previously spent funds.

*Key words:* Comfort, life experience, ways of thinking, alternative world, activity identification, the tension of the brain, stress.

Зона комфорта как состояние психологической защищенности, стабильности и надежного завтра представляется вероятным получением предполагаемой стабильности. Комфорт, является необходимой

компонентной составляющей, удобства и обычные условия существования для одних, являясь нормой, для других выступают пределом мечтаний. Прогресс, развитие новых способностей и приобретение нового жизненного опыта находятся в известном противоречии в процессе социализации. Комфорт вызывает условную зависимость. Э. Дюркгейм отмечал, что поведение и отношение регулируется набором правил, которые являются одновременно обязательными и привлекательными, должными и желательными. Важно найти рациональное, которое позволит познать истину, вне зависимости от личных предпочтений.

Общечеловеческие ценности такие как стабильность и уверенность в завтрашнем дне создают ускорение движения к намеченной цели. Однако другая социальная реальность – опасность снижения стремлений по мере привыкания к комфорту. Социальное расслоение общества приводит к тому, что нерешенные вопросы и проблемы, неналаженные отношения заставляют искать некое, иногда виртуальное, «убежище». Поэтому субъекты, чьи внутренние стремления и желания не имеют возможности быть реализованными, часто ищут правду и радость жизни в эскапизме. Недолюбленные или перелюбленные дети реагируют идентично, уход от гиперопеки и уход от отсутствия комфорта в воображаемые или искусственные реальности Интернета имеет одни корни, связанные с эскапизмом. Генерационный негативизм приводит, по мнению В.Т. Лисовского, к большим сложностям в воспитании [1, С.38 ].

Интернет не вырабатывает способности к преодолению трудностей, настойчивости, а в большей степени дает гормональный всплеск и взрыв адреналина. Стремление получать бонусы и поощрения способствует уходу в систему виртуальной реальности. Исследования показали связь Интернет-зависимости и стремления к виртуальному воплощению собственного Я. Интернет сообщество игроков, пользователей дает командный дух и настрой, ответственность, доверие, иллюзию счастья приводит к желанию пассивного удовольствия. Кроме того, Интернет-технологии позволяют зарабатывать средства, которые дают чувство свободы и независимости. В воображении и в Сети не действуют законодательные ограничения по возрасту: прогулки в вечернее время, работа с письменного разрешения родителей и при наличии паспорта, регистрация ставок в спортивных матчах, Интернет-торговля и проч. Рассогласование реальных и желаемых ценностей и уровней родители, школа, сверстники и друзья приводит к ведущей мотивации в социализации и адаптации к жизни, которой является избегание или уход. Альтернативный мир, альтернативные друзья и мотивационно-ценностные структуры приводят к глубокому погружению в альтернативно-субъективную

реальность, и опасности чрезмерных мечтаний и увлечений. Как считает Н.В. Нятина, молодежь отличается динамизмом и повышенной активностью в обновлении социального потенциала [3, С.133].

Эскапизм, как уход от реальности приводит к пассивному восприятию информации, словно зритель в кино, замкнутости, наряду с возрастной активностью, вызванной гормональным ростом и физиологическими особенностями, что в целом ведет к разочарованию жизненной ситуацией, к снижению интеллектуального потенциала и желания трудиться.

Эскапизм, как ситуационная социализация, уход в воображаемую реальность поддерживается и сложными отношениями в учебном процессе, конфликтами с учителями и одноклассниками, рейтинго-повышающие и рейтинго-снижающие техники к угодным и неугодным и проч.

Формирование учительского менталитета у сегодняшних педагогов - учителей, имеющих большой педагогический стаж, можно сравнить с завуалированной «дедовщиной» в образовательной организации: отжим от новых учителей, выискивание потенциальных возможностей с целью решить вопросы учебного заведения, тем самым облегчить себе жизнь. Управление системой образования направлено на упрочнение власти и снижение физического потенциала линейных работников. Напряженность, стресс учителя и преподавателя формируют противоречия между их возможностями и желаниями учащихся, негативными эмоциями и агрессивностью родителей. В результате педагоги и учащиеся находятся в рамках противоречий: получения знания, которое им вроде необходимо, но активность проявлять не рекомендуется.

Большой поток информации и неумение целесообразно ее отфильтровать, также ведет к потере активности. Проектная деятельность, предполагающая активное выполнение творческой работы вызывает у некоторых желание создать хорошее портфолио, тогда как другие стремятся уйти от общепризнанных образцов поведения. По сути дела, как отмечал К.Мангейм, индивид «мыслит в формах мышления своей группы» [2, С.6].

Существование в социологическом понимании «истины как таковой» и «истины для ситуации» определяет ценность осознания и правильной оценки ситуации, что по К.Мангейму, называется «проникновением в жизнь» приближение к социализации, но своим способом, как могу и как понял истину. [2, С.99]

#### ***Библиографический список:***

*1.Лисовский В.Т., Крокинская О.К. Эскиз к портрету. Жизненные планы интересы, стремления советской молодежи (по материалам социологический исследований).- М., - 1969. -С. 38-45.*

2. Мангейм К. Идеология и утопия». – М., 1994.

3. Нятина Н.В. Эскапизм- отклонение в социализации молодежи.//Вестник Кем ГУ. - 2013. - №2(т.1).- С.133.

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИИ В  
ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**  
PECULIARITIES OF VIEWS ON THE PROFESSION IN  
PRESCHOOLAGE

**Обухова Алла**

ObuhovaAlla

психолог

e-mail: alla0378@mail.ru

*Россия, Московская область, г. Дмитров*

**Рогов Евгений Иванович**

RogovEvgeny Ivanovich

доктор педагогических наук, профессор

e-mail: profrogov@yandex.ru

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

*Аннотация:* В статье анализируются теоретические подходы, направленные на понимание природы профессиональных представлений в дошкольном возрасте. Этому способствует активное развитие восприятия, детские игры в представителей разных профессий, разнообразная предметно-познавательная деятельность, интерес к труду взрослых. Рассматривается роль представлений в трудовом воспитании дошкольников, осознанном выборе профессии, становлении профессионального пути личности. Анализируются различные подходы к периодизации раннего профессионального становления личности, а также к характеристике профессиональных представлений дошкольников. В заключении предлагаются специальные приемы развития профессиональных представлений в дошкольном возрасте.

*Ключевые слова:* дошкольный возраст, профессиональные представления, образ профессии, предметно-познавательная деятельность, ранняя профессионализация.

*Abstract:* The article analyzes theoretical approaches aimed at understanding the nature of professional concepts in the preschool age. This is promoted by active development of perception, children's games in the representatives of different professions, diverse subject-cognitive activity, interest in adult work. The role of representations in the labor education of preschool children, the conscious choice of the profession, the formation of the professional path of the individual are considered. Various approaches to the periodization of the early professional

development of the personality, as well as to the characterization of the professional representations of preschool children, are analyzed. In conclusion, special methods for the development of professional representations in preschool age are proposed.

*Key words:* preschool age, professional views, profession image, subject-cognitive activity, early professionalization.

Включение дошкольников в посильную трудовую деятельность, воспитание у них ценностного отношения к процессу труда традиционно занимает одно из ключевых мест в теории и практике дошкольного образования, так как трудовая деятельность выступает эффективным средством развития личности ребёнка. В то же время нередко забывается, что именно с этого момента личностного становления, а не с подросткового или юношеского возраста, начинается профессиональное самоопределение будущего гражданина любого общества, что делает проблему представлений о профессиях в дошкольном возрасте довольно актуальной и значимой в современной психолого-педагогической науке. Интерес к данному вопросу связан также с усилением внимания к исследованию вопросов управления траекторией профессионального пути личности, началу интенсивного развития способностей и потенциальных возможностей профессионального роста.

Поэтому еще советские педагоги высоко поднимали вопрос о трудовом воспитании дошкольников, важности формирования у них представлений о труде взрослых (Н.К. Крупская, С.А. Козлова, П.А. Маркова, В. П. Нечаева, А.С. Макаренко и др). Отражена данная проблема и в работах зарубежных педагогов: Т. Мора, Ж.Ж. Руссо, Ф. Гальтона, Г.Песталоцци и др.

Большинство специалистов сходятся во мнении, что истоки зарождения профессиональных представлений лежат в дошкольном возрасте, когда ребенок в игре примеривает на себя те или иные социальные роли, например продавца, учителя, водителя и т.д. [10, с. 78]. Этому способствует то, что в дошкольном возрасте активно развивается восприятие: появляется способность воспринимать предмет как единое целое, не зависимо от свойств, входящих в него частей и элементов.

Дети в период дошкольного детства отличаются любознательностью, они проявляют живой интерес к труду взрослых. Знакомство дошкольников с разнообразными видами профессионального труда развивает познавательный интерес ребёнка, расширяет его кругозор. Как утверждают учёные, ознакомление с трудом взрослых «даёт конкретные знания и представления о труде,

воспитывает уважение к труду взрослых, учит ценить его, возбуждает интерес и любовь к труду» [14, с.30].

Формирование представлений о людях разных профессий у детей дошкольного возраста было предметом исследования многих ученых: И.Д. Власовой, Г.И. Григоренко, Г.И. Жуковской, В.В. Кондратовой, С.П. Крягдже, В.И. Логиновой, Л.А. Мишарина, В.Н. Парамзина, Н.С. Пряжникова, В.И. Тютюнник, П.А. Шавир, А.Ш. Шахмановой, Д.Б. Элькониной, В.А. Яценко и др.

Ряд ученых (Е.А. Климов, В.Г. Асеева, Н.Н. Гавриленко, Л.А. Сергеева и др.) обращали внимание на важность имеющихся у дошкольника профессиональных представлений для дальнейшего развития профессионального пути личности. Так, отмечалось, что правильные, адекватные представления субъекта о профессии являются необходимым признаком осознанного выбора трудовой деятельности с учетом собственных способностей, желаний и интересов. Следовательно, представления о профессиях в дошкольном возрасте играют важную роль для дальнейшего правильного профессионального выбора.

Начало формирования детских представлений о профессиях определяется развитием самоидентичности ребенка и различными этапами социализации. В свою очередь степень сформированности профессиональных представлений выступает предпосылкой становления активной жизненной позиции личности, ее успешности в профессиональной деятельности [7, с. 2].

Особое значение в данном процессе отводится детской игре, мотивом которой для дошкольника является потребность подражать жизни взрослых, быть как они, реализовать потребность в социальной компетентности [3, с. 40]. В этом смысле, игра выступает в роли своеобразного мостика от детского мира к миру взрослых, формируя соответствующие представления об этом мире и служа подготовкой к будущей профессиональной деятельности. При этом профессиональные представления формируются не только в общественно-полезном труде, например при оказании помощи взрослым или выполнении домашних обязанностей, но и в разнообразной предметно-познавательной деятельности (рисование, лепка, чтение, конструирование и т.д.). Но в силу специфики мотивов дошкольного возраста эти виды деятельности не осваиваются полностью. Для дошкольника результат деятельности долгое время остается второстепенным, значимым, а более интересным является сам процесс.

Профессиональное становление – развернутый во времени процесс овладения профессией, включающий ряд этапов и осуществляемый на



протяжении всей жизни человека [15, с.34]. В настоящее время в отечественной и зарубежной психологической науке накопилось значительное количество периодизаций профессионального становления личности, где в качестве фактора выделения этапов используется хронологический возраст субъекта труда, то есть каждый возрастной период соответствует определенному этапу. В отечественных и зарубежных периодизациях профессионального становления личности дошкольный период рассматривается как подготовительный этап в профессиональной жизни субъекта труда.

Так, в периодизации трудовой жизни Дональда Сьюпера дошкольный возраст соотнесен с этапом роста. По Д. Сьюперу, в этот этап (от рождения до 14 лет) происходит развитие Я – концепции. Дети проигрывают различные роли. Затем пробуют себя в различных занятиях. У них появляются какие-то интересы, которые могут повлиять на будущую профессиональную карьеру [21, с. 354].

Роберт Хейвигхерст, изучая стадии приобретения установок и трудовых навыков, необходимых для полноценного работника, характеризует дошкольный возраст как стадию идентификации с работником (5–10 лет). Дети идентифицируют себя с работающими отцами и матерями, и намерение работать в будущем становится частью их Я–концепции [21].

В работах отечественных авторов, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева также поднимался вопрос о структуре профессиональной периодизации. В.А. Бодров, обобщая эти исследования, выделил дошкольное детство в допрофессиональное развитие, в частности в стадию игры (от 3 до 6 лет). В эту стадию формируется личность ребенка как будущего субъекта труда, формируется система регуляции поведения, когнитивная, эмоционально-волевая сферы [17, с. 356].

Дошкольный возраст характеризуется малодифференцированными представлениями детей о мире профессий, известных лишь по названиям и некоторым внешним признакам (по форме одежды, манере поведения, оценкам окружающих взрослых и т. д.). Дошкольника не интересует вопрос заработной платы, престижа профессии, условий труда [9, с. 47].

Также ученые отмечают другую характерную черту дошкольного возраста – неадекватное, часто неопределенное, ситуативное представление о собственном ресурсе и возможностях своего развития, к тому же связанное с неумением сопоставить его с условиями и требованиями профессиональной деятельности [6, с. 175].

М.Н. Белобородова [2] указывает на характерную черту детских представлений – их смутность, бессистемность, слитность, неподвижность. В

тоже время А.А. Люблинская считала, что детские представления подвержены развитию, в дошкольный период происходят значительные сдвиги, в частности:

1. Увеличивается объем сохраняемых представлений.

2. Благодаря развитию представлений о предметах и явлениях, схематичные, слитные и неясные они становятся все более осмысленными, четкими, дифференцированными. Представления также приобретают обобщенный характер.

3. Появляется системность, связанность представлений, в связи с чем они могут объединяться в группы и категории.

4. Ребенок получает возможность управлять осмысленными представлениями.

5. Возрастает подвижность сохраняемых представлений. Ребенок может легко использовать эти образы в разных видах деятельности и в различных ситуациях.

Многие авторы, исследующие проблему представлений детей о труде, сходятся во мнении, что степень сформированности профессиональных представлений о труде взрослых во многом определяется педагогической работой последних. От ближайшего окружения, в частности, родителей, зависит, какие представления и информацию получит ребенок о той или иной профессии.

Так, В.И. Логинова выделила пять уровней, ступеней знаний детей о труде, как явлении социальной действительности [18, с. 89].

Нулевой уровень. Для него характерно отсутствие отчетливых знаний, ошибки в опознании. Этот уровень определяется недифференцированным восприятием, результатом которого выступают неотчетливые образы объектов.

Первый уровень. Для него присущи отчетливость, безошибочность опознания объекта. Этот уровень характеризуется отчетливым восприятием, результатом которого являются отчетливые образы отдельных предметов.

Второй уровень. Ему присуще достаточно полное знание особенностей объекта, его различных существенных сторон. Этот уровень базируется на дифференцированном восприятии, значительно высоком уровне сенсорного развития, дифференцированных образах объектов.

Третий уровень. На этом уровне происходит отображение объекта, как единого целого с его внутренними связями, которые составляют видовую определенность объекта. На третьем уровне происходит переход к системному знанию. Он базируется на установлении существенных связей

между особенностями объектов и внешними условиями, на аналитико – синтетическую деятельность мышления.

Четвертый уровень. На этом уровне наблюдается отражение отношений между системами знаний, объединенными системообразующими связями. Этот уровень базируется на системных представлениях об объектах.

Автор подчеркивала, что без работы взрослых по обогащению детей знаниями о профессиях шестилетние дети могут оставаться не выше чем на первом уровне, но при правильно организованной профориентационной работе трехлетние дети поднимаются выше первого уровня, четырехлетние приближаются ко второму, пятилетки превосходят третий уровень, а шестилетние дети приближаются к четвертому [18, с. 90].

Очевидно, что проблема развития представлений детей о труде людей самых разных профессий без специально организованной, систематической работы невозможна, а складывающиеся у ребёнка образы профессии будут характеризоваться как поверхностные, бессистемные, неподвижные, слитные, малодифференцированные и ограниченные его небогатым жизненным опытом: отрывочными знаниями о профессиях лиц ближайшего окружения. Степень сформированности представлений дошкольников о профессиях зависит от правильной педагогической работы взрослых по обогащению детей знаниями о профессиях. Среди популярных в настоящее время научно-методических подходов, целенаправленно ведущих формирование профессиональных представлений в плане увеличения их объёма, упорядоченности, системности, осмысленности и использования в различных видах деятельности, помимо игрового, можно выделить следующие:

*Пространственно сетевое.* Так, М.В. Антонова и И.В. Гришнёва предлагают оптимизировать процесс развития профессиональных представлений у детей дошкольного возраста посредством ранней профориентации, на основе построения специализированной развивающей предметно-пространственной среды, ориентированной на активное использование элементов инновационной инфраструктуры технопарков. посредством включения дошкольника в различные виды культурных практик [1]. По мнению Скриповой Н.Е. работа по ранней профориентации может быть представлена в виде «лестницы» восхождения: от уважительного отношения к любому труду, к деятельности по самообслуживанию, от неё к труду для других людей, а от неё к сознательному выбору профессии, но в любом случае в ее основе лежат профессиональные представления [20]. Поддерживая подобный подход, Л.В. Коломийченко указывает, что процессу ранней профессионализации

способствует организация сетевого взаимодействия различных организаций в социальном пространстве [8]. Т.П.Потехина и Ф.А. Хабибуллова предлагают строить работу по развитию воображения и профессиональных представлений дошкольников используя краеведческий подход [16], Н.Ю Майданкина опирается на познание детьми уже всего региона [13].

*Технологическое.* Большое внимание уделяется психолого-педагогическим и прикладным аспектам технологий формирования профессиональных представлений у дошкольников, разработаны и описаны технологии приобщения дошкольников к труду, технология воспитания трудовой активности дошкольников; технология развития индивидуальности старших дошкольников в труде; технология вхождения ребенка в реальные трудовые связи; технология организации досуговой деятельности дошкольников на материале детского труда и др. [1;11; 12; 19; 33 и др.].

*Воспитывающее.* Так, С.А.Зверева указывает на необходимость придерживаться приоритетного в современном образовании аксиологического подхода, предполагающего, что выбранный материал оказывает максимальное воспитывающее влияние на ребёнка, способствует развитию у него нравственных качеств личности, когда труд взрослого человека наиболее привлекателен для ребёнка, увлекает и восхищает его своим результатом [3, с.30]. Н.Н. Колмогорцева считает, что для формирования профессиональных представлений как «ориентировочной основы» выбора профессии необходимо сформировать представления о личностных чертах профессионала [7].Л.П. Карпушина связывает развитие представлений о профессии с формированием социально-значимых качеств у развивающейся личности [6], а Д.Р.Залялилева и Н.В. Туймедовас гражданским воспитанием [4; 22]. Д.А. Костикова считает, что в основе профессиональных представлений дошкольников должен лежать процесс обучения элементам проектной деятельности [11]. Реализация данной идеи в рамках дошкольного образования также предполагает формирование не только образа профессионала, но и эмоционально-позитивного отношения к нему.

При этом задача ранней профориентации состоит, конечно, не в том, чтобы к концу дошкольного периода ребенок был готов осуществить осознанный выбор профессии, а в том, чтобы сформировать разнообразные представления о мире труда, вызвать познавательный интерес, на которых будут базироваться дальнейшие знания и представления об объективной специфике профессий.

### **Библиографический список:**

1. *Антонова М.В., Гришняяева И.В.* Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста [Текст] // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 2. С. 93-96
2. *Белобородова М.Н.* Исследование уровня сформированности представлений о труде взрослых у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / М. Н. Белобородова // Студенческая наука XXI века. – 2014. - № 2. – С. 174 – 179.
3. *Доронова Т.Н.* Игруют взрослые и дети. Из опыта дошкольных образовательных учреждений [Текст] / –М.: Линка – Пресс, 2006. -208 с.
4. *Залялилева Д.Р.* Реализация профориентационной программы в детском саду как первая ступень к определению своего места в современном обществе [Текст] / Д.Р. Залялилева, Л.И. Шафикова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – Москва: Мозаика-синтез. – 2015. – № 5. – С. 18–190.
5. *Зверева С.А.* Ознакомление дошкольников с миром профессий взрослых: аксиологический аспект проблемы [Текст] // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 4-6. С. 37-39
6. *Карпушина Л.П.* Формирование социально-значимых качеств у младших школьников как психолого-педагогическая проблема [Текст] / Л.П. Карпушина, Н.Ф. Пупкова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1(25). – С. 42–46.
7. *Колмогорцева Н.Н.* Влияние профессиональной составляющей образа мира на формирование образа-Я : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2003. – 205 с.
8. *Коломийченко Л.В.* Организация сетевого взаимодействия педагогических инициатив в социальном развитии и воспитании детей дошкольного возраста [Текст] / Л.В. Коломийченко // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 179–186.
9. *Кондрашов В.П.* Формирование представлений о мире профессий в условиях игровой деятельности дошкольников Дис. Канд. Пед. наук. – Саратов, 2001. – 182 с.
10. *Королева М. В.* Формирование у старших дошкольников представлений о мире современных профессий [Текст] / М. В. Королева // Молодой ученый. – 2015. - № 7(8). – С. 788 – 792.

11. *Костикова Д.А.* Формирование опыта трудовой деятельности старших дошкольников в процессе обучения элементам проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2004. – 172 с.
12. *Куцакова Л.В.* Трудовое воспитание в детском саду. Система работы с детьми 3–7 лет [Текст] / Л.В. Куцакова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2013. – 128 с.
13. *Майданкина Н.Ю.* Формирование у дошкольников представлений о мире профессий в регионе [Текст] // Детский сад: теория и практика. 2016. № 2 (62). - С. 86-91.
14. *Нечаева, В.Г.* Воспитание дошкольника в труде [Текст] / / В.Г. Нечаева, Р.С. Буре, Л.В. Загик и др.; Сост. Р.С. Буре; Под ред. В.Г. Нечаевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1983. – 207с.
15. *Осницкий А. К.* Роль операционального компонента регуляторного опыта в становлении субъективного отношения к труду и профессионального самоопределения старшеклассников / А. К. Осницкий // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки – 2016. - № 2. – С. 34 – 41.
16. *Потехина Т.П., Хабибуллова Ф.А.* Краеведческий подход в развитии интереса дошкольников к миру профессий [Текст] // В сб. Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире. – М., 2015. - С. 43-45
17. *Рогов Е. И, Финаева Ю. С.* Значение профессиональной направленности в формировании представлений о будущей педагогической деятельности [Текст] // Ученые записки Санкт – Петербургского государственного института психологии и социальной работы. -2016. - №1. Том 25. С. 88 – 94.
18. *Сайгушева Л.И.* Технологии приобщения дошкольников к труду [Текст]: учебное пособие / Л.И. Сайгушева. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 221 с.
19. *Скрипова Н.Е.* Психолого-педагогические детерминанты ориентации школьников на рабочие профессии / монография / Челябинск, 2015.11.
20. *Толочек А. В.* Современная психология труда: [Текст] / – Питер, 2008. – 431с.
21. *Туймедова Н.В.* Осуществление гражданского воспитания дошкольников посредством ознакомления их с миром профессий [Текст] // В сб.: Научные исследования: теория, методика и практика. – М., 2018. - С. 133-134.
22. *Шухардина С.Б.* Формирование технологических умений у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 228 с.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КАК ОСНОВА НРАВСТВЕННОГО  
СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**  
PRESENTATIONS AS A BASIS OF MORAL PERSONAL FORMATION

**Трофимова Елена Давидовна**

Trofimova Elena

кандидат педагогических наук, доцент

e-mail:Akselen7025@ya.ru

*Россия, г. Нижний Тагил, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ «Российский государственный профессионально-педагогический университет»*

*Аннотация:* Статья посвящена вопросу становления нравственных представлений личности, связанных не только с опытом непосредственного восприятия, но и овладением знаками и знаковыми системами (прежде всего языком), где фиксируются результаты познавательной деятельности человечества. Выявлена специфика нравственных представлений, которая определяется нравственным познанием окружающего этнокультурного пространства, в процессе которого формируется индивидуальная ценностно-смысловая установка личности, обеспечивающая человеку ориентацию и полноценное функционирование в современном многонациональном социуме на основе общечеловеческих ценностей

*Ключевые слова:* представления, восприятие, нравственность, нравственные представления, этнокультура.

*Abstract:*The article is devoted to the question of the formation of moral representations of the individual, connected not only with the experience of direct perception, but also the mastery of signs and sign systems (primarily language), where the results of the cognitive activity of mankind are fixed. The specificity of moral representations that is determined by the moral cognition of the surrounding ethno-cultural space is revealed, in the process of which an individual value-semantic setting of the personality is formed that provides the person with orientation and full functioning in a modern multinational society on the basis of universal human values

*Key words:* representations, perceptions, morals, moral representations, ethnoculture.

Любые глобальные проблемы, с которыми сталкивается общество, неизбежно сказываются и на состоянии образования. Именно оно, откликаясь на проблемы социума, способно оказывать существенное влияние на развитие тех или иных тенденций, поддерживать или, напротив, тормозить их, упреждая развитие событий. Сфера образования, несомненно, имеет самое непосредственное отношение к происходящим в мире событиям, в том числе и

к тем негативным тенденциям, которые сегодня все более явно дают о себе знать.

События, связанные с международным терроризмом, межнациональными и религиозными распрями, реальной опасностью ядерного взаимоуничтожения, распадом целого ряда многонациональных государств, показали полную неспособность общества к анализу современных этнических конфликтов, их прогнозированию и управлению ими, обнажили противоречия мировоззренческого характера.

На этом фоне встает проблема личностного выбора и самоопределения. Межэтнические проблемы затрагивают каждую отдельную личность, актуализируя вопрос о выборе способа отношения к событиям, происходящим в России, к другим людям и к себе самому. Это вопрос, обращенный к нравственности личности.

Известно, что нравственность является той основой, которая определяет жизнеспособность любого общества. Возникает необходимость изучения реального состояния сознания личности, а именно ее нравственных представлений, в связи с чем, для полного понимания проблематики важно рассмотреть и проанализировать такие понятия как «представление», «нравственность», «нравственные представления».

В отечественной психологии и педагогики проблемой представлений занимались Б. Г. Ананьев, Б. М. Теплов, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов и др. И одна из важнейших методологических проблем современной психолого-педагогической науки, – это проблема сущности и специфики отражения и познания индивидом окружающей действительности.

Б.Г. Ананьев основными функциями психического отражения определял образную и понятийную, где уровень представлений реализуется в образной функции. С точки зрения теории отражения, представления – это не тень ощущений и восприятий, не их ослабленный дубликат, а обобщенный образ предметов и явлений объективной реальности. По мнению Б.Г. Ананьева, характерная особенность представления состоит в том, что в нем соединяется образность (наглядность) и в то же время обобщенность [1].

Как правило, представление о том, или ином объекте формируется в процессе его многократного восприятия. Благодаря этому происходит селекция признаков объекта, их интеграция и трансформация. Случайные признаки, проявляющиеся только в некоторых единичных ситуациях, отсеиваются, а фиксируются лишь наиболее характерные и потому наиболее информативные.

Таким образом, при переходе от ощущений и восприятий к представлению происходит «сжатие» информации. Как отмечает Б.Г. Ананьев,



при этом меняется структура образа: одни признаки подчеркиваются, усиливаются, другие затушевываются и редуцируются [1]. Характер деятельности определяет свойства представления по параметрам «яркость – четкость». В представлении отражаются не только отдельные предметы, но и типичные свойства более или менее значительных по объему групп предметов. В этом смысле оно является собирательным образом.

В формировании представлений необходим не только опыт непосредственного восприятия, но и овладение знаками и знаковыми системами (прежде всего языком), где фиксируются результаты познавательной деятельности человечества. В психологических исследованиях отмечается такая особенность представлений как панорамность, дающая субъекту возможность выхода за пределы актуальной (наличной) ситуации [2]. Таким образом, представление выступает не только как образ, а также как умственные действия с отраженными в них объектами, которые обеспечивают возможности антиципации и выступают как связующее звено восприятия и мышления.

В словаре В. Даля глаголу «воспринимать» дается толкование: «Получать, усваивать себе». Психологический термин «восприятие» содержит оба оттенка этого значения - «человек получает информацию - знания о мире и виде предметных образов и делает их достоянием своего собственного сознания в качестве образов представлений и мыслей, удерживаемых в памяти» [4]. Восприятие проходит два этапа. На первом этапе создается «сенсорный слепок», физической реальностью воздействующий на органы чувств, на втором – осуществляется его обработка, приводящая к его самостоятельному функционированию в кратковременной памяти.

Современная психология, определяя восприятие как «отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств» [7, с. 31], признает активность личности в этом процессе. Восприятия человека представляет собой «единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления» [8, с. 34]. Таким образом, восприятие рассматривается и как процесс, и как результат. В процессе восприятия выделяются активные и пассивные осознаваемые и неосознаваемые компоненты, отмечаются фазы и этапы этого процесса, производится классификация и изучается генезис действий по формированию образа. Главным, а иногда единственным результатом восприятия считается формирование образов внешнего мира.

Л.М. Веккер выделяет эмпирические закономерности перехода от восприятия к представлению [3]. Представление как вторичный образ восприятия возникает у человека благодаря ощущениям и восприятию. Но в отличие от образов ощущений и восприятий, то есть непосредственных

результатов этих процессов, представление может быть редуцировано во времени и пространстве от образов восприятия. Образы, возникающие в результате этих процессов, сохраняются благодаря памяти. В отличие от восприятия представления носят обобщенный характер. Первичный чувственный образ относится к настоящему, а образ представления относится к прошлому и возможному будущему. Таким образом, представления имеют чувственную и предметную основы [3].

Х.М. Гафурова, изучая формирование представлений у молодежи, приходит к выводу о том, что правильное сочетание чувственного и логического в процессе познания способствует возникновению полных, правильных и точных представлений. Она показывает, что с учетом степени точности отражения целостной ситуации и ее отдельных элементов можно отметить три основные фазы формирования представлений у личности о ситуации и ее элементах. Каждая из фаз имеет свои специфические особенности, выражающиеся во взаимодействии представлений с восприятием и мышлением. Конкретные проявления этих взаимоотношений выявляются в динамике отражения в представлении единичного и общего, конкретного и обобщенного, существенного и несущественного.

Большое значение для процесса формирования и воспроизведения представлений играет сознательное воздействие педагогов, что обеспечивает адекватность и точность обобщенного чувственного знания о предмете и процессе деятельности.

Как один из видов представлений выделяют нравственные представления. В научно-педагогической литературе нравственность (лат. *Moralis* – нравственный) трактуется как одна из форм общественного сознания, это совокупность принципов и норм поведения, охватывающих отношения людей друг к другу и к обществу [11].

В философском энциклопедическом словаре дано такое определение: «Нравственность – один из основных способов нормативной регуляции действий человека в обществе; особая форма общественного сознания и вид общественных отношений» [10, с. 387]. Опираясь на выработанные обществом нравственные представления, усваивая их в процессе воспитания, индивид может в значительной мере самостоятельно регулировать свое поведение и судить о моральном значении всего происходящего вокруг.

В словаре С.И. Ожегова нравственность рассматривается как «правила, определяющие поведение, духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил поведения» [9]. По определению В.И. Даля «нравственный – согласный с совестью, с законами

правды, с достоинством человека, с долгом честного и чистого сердцем гражданина» [4, с. 558].

Нравственное развитие и саморазвитие личности происходит в процессе нравственного воспитания, которое представляет собой целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Нравственное воспитание включает формирование у человека сознания связи с обществом, зависимости от него, необходимости согласовывать свое поведение с интересами общества, ознакомление с нормами нравственности и разумности, превращение нравственных знаний в нравственные убеждения, создание системы этих убеждений; формирование устойчивых нравственных чувств и нравственных качеств, высокой культуры поведения как одного из главных проявлений уважения человека к людям; формирование нравственных привычек.

Новизна подхода в обучении состоит в усилении внимания к формированию этнокультуроведческой компетенции, включающей в себя сведения о языке как национально-культурном феномене, отражающем духовно-нравственный опыт народа, закрепляющем основные нравственные ценности; представления о связях языка с национальными традициями народа. Систему искусствоведческих дисциплин необходимо направить на формирование у обучающихся представлений о культуре народов России и мировой культуре. Поэтому сегодня одним из важнейших направлений государственной политики в регионах является возрождение системы национального образования, основанной на этнокультурных традициях. Усиливается национально-региональный компонент в образовательном процессе, благодаря чему происходит приобщение подрастающего поколения к этнической культуре как источнику нравственности. Это позволяет по-новому взглянуть на этнические и нравственные ценности, видеть в них фактор стабильности и народного согласия.

Таким образом, в нашем исследовании специфика нравственных представлений определяется нравственным познанием окружающего этнокультурного пространства, в процессе которого формируется индивидуальная ценностно-смысловая установка личности, включающая когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты, обеспечивающие человеку ориентацию и полноценное функционирование в современном многонациональном социуме на основе общечеловеческих ценностей. Бесспорно, данное понятие носит общий и принципиальный характер и предполагает определенное уточнение применительно к разным возрастам человека. Оно носит характер принципа – ориентира, которым может

воспользоваться преподавателем, занимающийся формированием нравственных представлений студентов.

Современный воспитательный процесс может быть результативным, если он строится на основе все более углубленного познания его самого, подлинно научных представлений о нем. Обеспечение его эффективности как целостного и вместе с тем многогранного процесса предполагает научно обоснованную организацию взаимосвязей между всеми компонентами, факторами, сторонами, средствами, методами воспитания. Исследование этих связей, условий их оптимального функционирования – необходимейшая предпосылка создания целостной и действенной теории развития личности.

Нравственные представления студента творчески подвижны, они обогащают его «отношенческий» аппарат. Важнейшим показателем нравственной культуры личности является готовность ее понять состояние другого, проявить сопереживание, сочувствие, соучастие.

Исследование процесса нравственного воспитания студентов доказывает, что нравственные понятия успешнее формируются, если опираются на приобретенные представления, чувственный и житейский опыт личности. В усвоении новых нравственных понятий, по убеждению И.С. Марьенко, важное значение имеет опыт личности и те моральные знания, которые были накоплены этой личностью на предшествующих этапах воспитания [6].

Рассматривая представления, в том числе и нравственные, как одну из форм знаний, мы опирались на классификацию видов знаний, данную М.Н. Скаткиным [5], который различает:

- Основные понятия (житейские и научные) и термины, без которых невозможно понимание ни одного текста, ни одного элемента знаний;
- Знания о способах деятельности, методах познания;
- Оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленных в обществе.

Данная классификация легла в основу выявленных нами групп нравственных представлений: первая – представления об общечеловеческих ценностях и о нравственных качествах личности; вторая – представления о нравственных отношениях к окружающему миру; третья – представления о сотрудничестве, о способах общения и взаимодействия. Считаем, что нравственные представления каждой группы отличаются друг от друга тем, что они играют различную роль в нравственном становлении личности в этнокультурном социуме и требуют различной организации учебно-воспитательного процесса.

### **Библиографический список:**

1. *Ананьев Б.Г.* Психология чувственного познания [Текст] / Б.Г. Ананьев - М., Просвещение, 1960. - 279 с.
2. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций [Текст] / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.М. Теплова. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. - 500 с.
3. *Веккер Л.М.* Психические процессы [Текст] / Л.М. Веккер / В 3-х т. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. - 326 с.
4. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В. И. Даль / В 4т. - М.: Рус.яз., 1989.
5. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. / Под ред. М.Н. Скаткина. - М.: Просвещение, 1982.- 319 с.
6. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников - М.: Просвещение, 2008.- 158 с.
7. Общая психология / Под ред. В.В. Богословского, А.А. Степанова. - М.: Просвещение, 1981. - 383 с.
8. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования - М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1958. - 146 с.
9. Толковый словарь русского языка / Сост. Ожегов С.И., Шведов Н.Ю. - М.: АЗЪ, 1993. - 960 с.
10. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов/ - М.: Сов. Энциклопедия, 1983. - 840 с.
11. Хридина Н.Н. Понятийно–терминологический словарь: Управление образованием как социальной системой -Екатеринбург: Уральское Изд-во, 2014. - 384 с.



## РАЗДЕЛ II

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ**

#### **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ** PECULIARITIES OF PROFESSIONAL VIEWS OF SENIOR PUPILS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL DIRECTIONS

**Жолудева Светлана Васильевна**

ZholudevaSvetlana

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: ZholudevaSV@yandex.ru

**Луганцева Марина Владимировна**

LugancevaMarina

магистрант 2 курса

e-mail: Lugan2912@rambler.ru

*Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет*

*Аннотация:* В статье представлены данные об особенностях профессиональных представлений старшеклассников с разной профессиональной направленностью. В рамках данного исследования была проведена диагностика с помощью х методик: «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А.Климова», «Опросник, направленный на изучение представлений об объекте деятельности Е.И.Рогова». В результате проведенного исследования установлены особенности профессиональных представлений слушателей подготовительных курсов, выявлена их качественная специфика у групп с различной профессиональной направленностью. Определены условия формирования профессиональных представлений слушателей подготовительных курсов ДГТУ в

образовательном пространстве. Полученные результаты могут быть использованы преподавателями, кураторами, руководителями структурных подразделений в целях повышения эффективности образовательно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

*Ключевые слова:* профессиональная направленность, профессиональные представления, объект деятельности, самоопределение, самосознание, профориентация, профессиональная деятельности, профессиональные склонности.

*Abstract:* The article shows the data of peculiarities of senior pupils' professional awareness with various professional direction. Within the framework of this research, we have performed diagnosis by means of the following methods: "Differential – diagnostic questionnaire (DDQ) E.A. Klimova, "Questionnaire, focused on studying of the views of activity's object" (E.I.Rogova). As a result of the research, the peculiarities of professional awareness among the listeners of preliminary courses have been specified, different professional direction groups' quality specificity has been founded out. The terms of making professional understanding among the listeners of preliminary courses at the Don State Technical University in educational system. Teachers, tutorial secretaries, and line managers can use the obtained results in order to improve efficiency of educational process at the educational facilities.

*Keywords:* professional orientation, professional performances, the object of activity, self-determination, self-consciousness, career guidance, professional activities, professional tendencies.

На сегодняшний день современному обществу необходимы профессионалы, с конкурентоспособными профессиональными умениями и навыками. Для формирования профессионально успешной личности необходимо выстраивать процесс обучения в системе адекватных профессиональных представлений, которые имеют значения в формировании жизненных планов личности, направляют ее развитие. Профессиональные представления личности старшеклассника существенно влияют на дальнейшее профессиональное развитие, и способствуют успешному профессиональному самоопределению. Учитывая желания, интересы, способности и возможности личности формируются адекватные профессиональные представления, которые являются необходимым условием сознательного профессионального выбора[2].

Процесс профессионального самоопределения происходит в юношеском возрасте. Система профессиональных представлений, возникающих на начальных этапах – выбор профессии и профессиональное обучение – далее способствуют развитию личности в профессии и определяют возможности самореализации. Таким образом, представления о содержании успешной профессиональной деятельности

в юношеском возрасте у групп различной профессиональной направленности приобретает особую значимость [1].

Профессиональная направленность в работах многих исследователей (С.С. Мартынова, Е.М. Никиреев, В.А. Сластенин и др.) определяется как интегральная характеристика мотивации профессиональной деятельности, определяемая всеми побуждениями в мотивационной сфере и в особой мере выражающаяся в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях. Профессиональная направленность выявляется с помощью применения профориентационных техник и методик изучения.

В структуре профессиональной направленности большая роль принадлежит идейной убежденности, отражающей не только знание действительности, и признание их правильными (неправильными) и субъективно важными (никчемными) для деятельности. Идейная убежденность – это синтез знаний, а также интеллектуальных, эмоциональных и волевых проявлений личности, основа единства идеи и действия.

Изучение представлений старшеклассников с различной профессиональной направленностью о содержании профессиональной деятельности является необходимым условием для дальнейшей корректировки взглядов на содержание успешной профессиональной деятельности, для формирования более полной картины будущей деятельности.

Данное исследование посвящено изучению особенностей профессиональных представлений старшеклассников с различной профессиональной направленностью. Содержание и специфика любой профессии задает особую траекторию профессиональной направленности человека.

Основополагающим выступают теоретические положения, сформулированные в работах ведущих отечественных психологов: о становлении человека как субъекта собственной жизнедеятельности (К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, И.С. Кона), о становлении личности с позиций культурно-исторического подхода (Л.С. Выготского, А.Г. Асмолова, В.П. Зинченко, В.А. Петровского), о поэтапности жизненного пути профессионала (Е.А. Климова, Э.Ф. Зеер, В.Д. Шадрикова). Кроме того, данная работа опирается на некоторые положения, сформулированные в работах В.Д. Брагиной, В.Н. Обносова, Л.А. Сергеевой и других, изучавших проблему формирования профессиональных представлений [1].

Теоретические предпосылки исследования профессиональной направленности изучались в рамках современных психолого-педагогических



теорий личности, деятельности, мышления (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн); психолого-педагогических исследований, рассматривающих мотивы деятельности (Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев и другие); концепции жизненного и профессионального самоопределения и становления личности (Е.А. Климов, К.К. Платонов, В.Д. Симоненко, С.Н. Чистякова); концепции системогенеза профессиональной деятельности (Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков); теории профессиональной ориентации и профессионального самоопределения (Е.А. Климов, Е.М. Павлютенков, А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко, Б.А.Федоришин); выводы отечественных и зарубежных психологов и педагогов относительно формирования профессиональной направленности обучаемых (Э.Ф. Зеер, А.Б. Каганов, В.П. Парамзин, А.П. Сейтешев) [5].

Представления об успешной профессиональной деятельности, как системная категория, определяется совокупностью действительностно-ориентированных взаимосвязанных свойств и качеств человека, формирующих структурно-функциональные характеристики субъекта труда. Данное системное свойство имеет свою иерархию показателей – его системообразующими факторами являются параметры уровня пригодности к выполнению определенных профессиональных задач с заданной эффективностью и качеством, а субъектной мерой – удовлетворенность процессом и результатом профессиональной деятельности [7].

Можно выделить две группы факторов, определяющих формирование успешной профессиональной деятельности: Во-первых, факторы, связанные непосредственно с человеком - мотивация, ее особенности, решения о смене ролей, статуса и т.д. К основным мотивам выбора личной карьеры Е.А.Климов и С.Н. Чистякова относят:

- стремление к власти (лидерству),
- стремление к успеху (процесс доведения работы до успешного завершения),
- мотив причастности (желание включиться в определенное социальное и профессиональное окружение, потребность в общении, помощи другим, общественной работе) [3].

Во-вторых, факторы, связанные с взаимодействием личности и организации - это влияние других людей на профессиональную карьеру человека, планирование семьи, потребность организации в специалистах и т.д.

Разработка проблемы успешной профессиональной деятельности является одним из направлений изучения психологических особенностей

профессиональной деятельности, которая объединяет как общепсихологические вопросы теории деятельности, так и другие прикладные аспекты[4].

Но все же наибольшее значение для развития исследований успешной профессиональной деятельности имеют положения субъектно-деятельностного подхода, основанного на научных идеях Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Б.Г.Ананьева, и разработанного в трудах К.А.Абульхановой-Славской, А.В.Брушлинского, Е.А.Климова и других исследователей. Исходя из этого подхода, человек в результате включения в процесс трудовой деятельности и других видов целенаправленной активности приобретает специфические свойства и качества самоорганизации, саморегуляции и самоконтроля, координации всех психических процессов, состояний и свойств с объективными и субъективными условиями своей активности, и, в частности, профессиональной деятельности [3]. Таким образом, согласно данному подходу, человек, его психика формируются и проявляются в ходе деятельности, всегда социальной, творческой, самостоятельной, преобразующей.

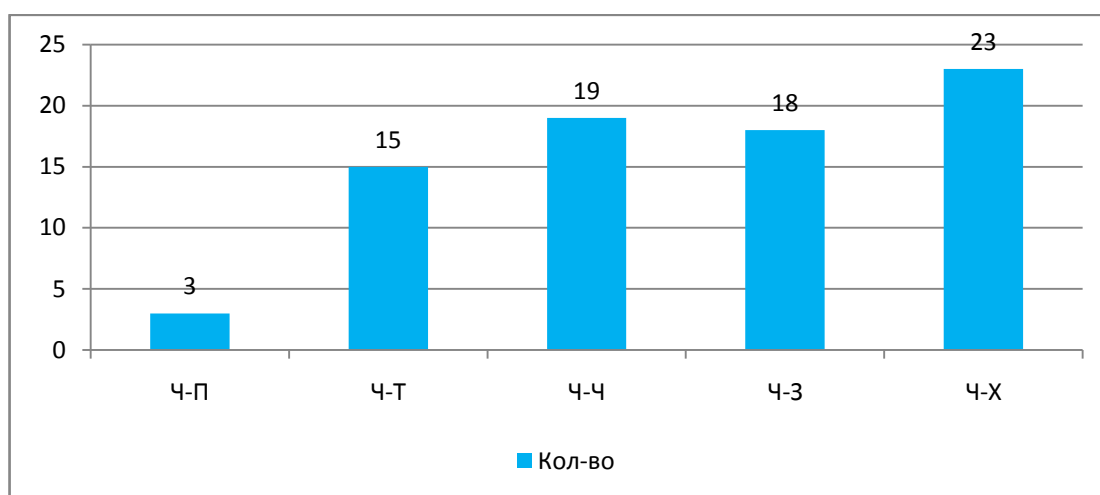
Успешная профессиональная деятельность, как системная категория определяется совокупностью деятельностно-ориентированных взаимосвязанных свойств и качеств человека, формирующих структурно-функциональные характеристики субъекта труда. Данное системное свойство имеет свою иерархию показателей – его системообразующими факторами являются параметры уровня пригодности к выполнению определенных профессиональных задач с заданной эффективностью и качеством, а субъектной мерой – удовлетворенность процессом и результатом профессиональной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в установлении особенностей профессиональных представлений слушателей подготовительных курсов высшего учебного заведения, выявление их качественной специфики у различных групп профессиональной направленности; определение основных психологических условий оптимизации образовательного пространства и разработка целенаправленной системы работы, по формированию профессиональных представлений будущих специалистов; определение условий формирования профессиональных представлений слушателей подготовительных курсов в образовательном пространстве.

Исследование проводилось в Донском государственном техническом университете г. Ростова-на-Дону на подготовительных курсах Академии

абитуриентов, респондентами выступали обучающиеся 10-11 классов. Всего в исследовании приняли участие 78 человек. Нами был использован следующий методический инструментарий: «Дифференциально-диагностической методики (ДДО) Е.А. Климова» и «Опросник, направленный на изучение представлений об объекте деятельности Е.И.Рогова».

По данным полученным после обработки «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова» респондентов были разделены на 5 групп соответствующих профессиональной направленности: «Человек-Природа», «Человек-Техника», «Человек-Человек», «Человек-Знак», «Человек-Художественный образ» (Рис.1).



**Рисунок 1. Представленность респондентов в группах с разной профессиональной направленностью (опросник Е.А.Климова)**

По полученным данным можно отметить, что наибольшее количество респондентов относятся к профессиональной направленности «Человек-Художественный образ», это может быть связано с преобладанием в числе респондентов старшеклассников посещающих подготовительные курсы по направлению «Дизайн». Наименьший показатель профессиональной направленности принадлежит группе профессий «Человек-Природа». Что может свидетельствовать о малой престижности и недостаточной востребованности профессий данного типа в современном мире, а также не представленности данного направления обучения в техническом образовательном ВУЗе.

Далее мы провели исследование с помощью опросника, направленного на изучение представлений об объекте деятельности Е.И.Рогова[6] во всех группах профессиональных направленностей, для исследования факторов

составляющих основу профессиональных представлений: оценки, силы, активности, четкости.

Анализ результатов проводился по четырем группам факторов во всех группах профессиональных направленностей. Было выявлено, что представления об объекте деятельности по фактору оценки образа во всех группах профессиональных направленностей имеют средние показатели. Это свидетельствует в целом о позитивном отношении к профессиональной сфере. Исходя из результатов, по фактору силы образа мы видим, что респонденты недостаточно представляют, как контролировать объект своей деятельности. Они неспособны держаться принятой линии поведения, зависимы от внешних обстоятельств и оценок. Анализ показателей фактора активности свидетельствует о высоком уровне активности и инициативности в отношении объекта будущей профессии. Анализ результатов фактора чёткости образа показал, что в группе «Человек-Техника» имеет наибольшие показатели, что свидетельствует о том, что респондентам данной группы объект деятельности представляется более понятным, ярким, точным, близким и ясным.

Представления о результате самой работы по фактору оценки образа имеют средние показатели. Это свидетельствует о том, что респонденты в целом достаточно точно представляют свою будущую работу. Однако в группах профессиональных направленностей «Человек-Техника» результат по данному фактору имеет высокие показатели, что свидетельствует о представлениях данного типа профессий как о социально желаемой и востребованной. По фактору силы показатели ниже среднего, что говорит о том, что респонденты недостаточно представляют процесс контроля за своей работой, часто зависимы от внешних обстоятельств и оценок. Анализ показателей фактора активности свидетельствует о достаточно высоком уровне активности и инициативности в отношении будущей работы. Анализ результатов последнего фактора – фактора чёткости образа показал, что представления о работе в группах «Человек-Природа» имеют наименьший показатель, то есть респондентам результат их деятельности представляется расплывчатым и неопределенным. Наибольший показатель встречается в группе «Человек-Техника», где респонденты представляют себе результат своей профессиональной деятельности, четко и ясно, как нечто осмысленное и востребованное. Возможно, это связано с тем, что профессиональная деятельность типа «Человек-Техника» требует большей вовлеченности и имеет четкие представления о результате данной деятельности, а профессии типа «Человек-Природа» не предполагает точности и яркости образов результата деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее четкие представления об объекте и результате деятельности присущи группе респондентов по направлению «Человек-Техника». Это может быть связано с достаточной степенью информированностью и востребованностью профессий данного типа, респонденты четко знают, что необходимо для осуществления данной профессиональной деятельности, а благодаря востребованности результатов такого труда, представления о самой профессии становятся наиболее конкретными.

Наименьший показатель по объекту и результату у группы респондентов с направленностью «Человек-Природа», такие данные можно объяснить не актуальностью данного типа профессий на подготовительных курсах технического образовательного учреждения, а, возможно, и недостаточной информированностью старшеклассников о специфике содержания и результатов данной профессиональной сферы.

#### ***Библиографический список:***

- 1. Антропова Л.В.* Основы профориентологии: учеб. пособие / Л. В. Антропова; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО Череповецкий гос. ун-т, Ин-т педагогики и психологии - Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ Череповец: Череповецкий гос. ун-т, 2006. - 84 с.
- 2. Волков Б.С.* Основы профессиональной ориентации: уч. пособие для вузов / Б.С. Волков, Московский региональный институт высшего социально-экономического образования. – Москва: Академический Проект, 2007. – 331с.
- 3. Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издат. центр «Академия», 2004.
- 4. Макарова А.Н.* Профессиональное развитие личности (профессиологический аспект): учебное пособие для студентов высших учебных заведений, / А. Н. Макарова, Е. А. Костылева; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Волжский гос. инженерно-пед. ун-т» - Нижний Новгород: ВГИПУ, 2006 - 178 с.
- 5. Пособие по профориентации /ред. Р. Белкина.* (Серия «Выбираю профессию») - М.: Издательство ПЧЕЛА. – 2001. - 88 с.
- 6. Rogov E.I.* Особенности представлений психологов об объекте своей деятельности. // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2008. №3. - С. 145-162
- 7. Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 2002.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ СКЛОННОСТЯМИ О СВОЕЙ  
ГОТОВНОСТИ К БУДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**  
VIEWS OF SENIOR PUPILS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL  
APTITUDES ABOUT THEIR READINESS FOR FUTURE ACTIVITIES

**Жолудева Светлана Васильевна**

ZholudevaSvetlana

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: ZholudevaSV@yandex.ru

**Улыбышева Ирина Николаевна**

UlybyshevaIrina

магистрант 2 курса

e-mail: Iren537@yandex.ru

*Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет*

*Аннотация:* В статье представлены результаты исследования, целью которого являлось изучение представлений о профессиональной готовности к будущей профессии у старшеклассников с разными профессиональными склонностями. Для реализации поставленной цели были проведены методики «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е.А. Климова в модификации А.А. Азабель и активизирующая профориентационная методика Н. Пряжникова. Полученные в результате исследования данные позволят определить содержание зоны ближайшего развития будущего специалиста и отразить ее в содержании учебных курсов, обозначить особенности индивидуальной работы со старшеклассниками, выработать конкретные рекомендации в зависимости от профессиональных склонностей и особенностей представлений о готовности к профессиональной деятельности. Полученные теоретические и практические результаты могут быть использованы в работе практических психологов, занимающихся вопросами профессионального ориентирования старшеклассников.

*Ключевые слова:* профессиональные склонности, профессиональные представления, готовность к профессии, самоопределение, самосознание, профориентация, профессиональная деятельности, профессиональная направленность.

*Abstract:* The article shows the research's results the objective of which was to study the representation about professional readiness for work among the senior pupils with different professional inclinations. In the furtherance of the set objective were performed the methods "Differential – diagnostic questionnaire (DDQ) E.A. Klimova in adaptation of A.A. Azabel and activating career guidance

method of N. Pryazhnikov. The resulting research data will help identify the content of the zone of proximal development of future professional and to present it in course contents, to specify the peculiarities of face-to-face work with senior pupils, to formulate specific recommendations according to professional inclination and features of representations concerning professional readiness for work. The obtained theoretical and practical results can be used at work of practical psychologists who are dealing with the problem of senior pupils 'vocational guidance.

*Keywords:* professional aptitude, professional ideas, readiness for the profession, self-determination, self-awareness, career guidance, professional activities, professional orientation.

В настоящее время старшеклассникам для выбора своей будущей профессиональной деятельности необходимо учитывать качественно новые потребности общества. Главную роль в определении своего профессионального выбора играет представление о готовности к будущей профессии.

Процесс профессионального самоопределения происходит в период юности. Система профессиональных склонностей и готовности, возникающая на начальных этапах выбора профессии - в дальнейшем определяет особенности движения человека в профессии и возможности его самореализации. В связи с этим, изучение представлений о профессиональной готовности старшеклассников с различными профессиональными склонностями приобретает особую значимость [2].

Профессиональное самоопределение и развитие человека как субъекта труда возможно при выполнении следующих условий:

1. Сформированности социально обусловленной активной жизненной позиции, совпадающей как с интересами общества, так и с его собственными.

2. Овладение общими и конкретными знаниями о мире профессий.

3. Сформированности профессионального самосознания.

В современной психологии накоплен большой опыт теоретических и практических данных в области теории профессионального самоопределения, которые во многом предопределили подходы к данной проблеме.

Многообразие различных подходов к рассмотрению проблемы профессионального самоопределения вызвано не только сложностью данного вопроса, но и культурно-исторической обусловленностью, реализации самоопределения большинством людей, проживающих в конкретной стране, а также неоднородностью населения конкретных стран и регионов. Все это

осложняет выделение «самых лучших» концептуальных подходов и делает проблему профессионального самоопределения многообразной по способам рассмотрения.

Практически все теории профессионального развития имеют своей целью предсказание следующего: направление профессионального выбора, построение карьерных планов, реальность профессиональных достижений, особенности профессионального поведения на работе, наличие удовлетворенности от профессионального труда, эффективность образовательного поведения личности, стабильность или смена рабочего места, профессии.

В настоящее время существуют уникальные возможности для полноценного и свободного личностного самоопределения всех членов общества. Человек является саморегулирующейся, динамичной системой, и это означает, что субъект постоянно развивается, изменяется, приобретает новые личностные и индивидуальные психологические качества, обеспечивающие ему достаточно широкие возможности профессиональной адаптации.

Изучение представлений о профессиональной готовности у старшеклассников с различными профессиональными склонностями является необходимым для дальнейшей корректировки их взглядов на содержание успешной профессиональной деятельности, для формирования более полной картины будущей деятельности [6].

Проблемой исследования профессиональных склонностей личности занимались как зарубежные, так и отечественные ученые. К основным направлениям изучения профессиональной склонности можно отнести следующие: изучение профессионального выбора личности в зависимости от плана жизни и жизненного сценария (А. Адлер и Э. Берн); изучение возрастных особенностей профессионального ориентирования личности в зависимости от аспекта развития профессионального выбора (Б. Ливехуд, Д. Сьюпер и Э. Эриксон); исследование проблемы профессионального ориентирования как научно обоснованной системы форм, методов и средств воздействия на обучающихся (В.М. Бехтерев, И.Н. Назимов, К.К. Платонов); подбор объективных методов для проведения профессионального ориентирования (А.П. Болтунов, Э.Ф. Зеер и Е.И. Рогов); изучение взаимосвязи между асимметрией мозга и профессиональным выбором (В.Г. Степанов). Существенный вклад в изучение профессиональных склонностей внесли исследования таких ученых, как Е.А. Климов, Ю.М. Забродин (теоретические и методические основы профконсультации старшеклассников); Б.А. Федоришин (система профориентации,



вооружающая школьников необходимыми знаниями для ориентации в мире профессий); В.Д. Шадриков (диагностические методики изучения личности школьников в целях оказания индивидуальной помощи в выборе профессии); К.М. Гуревич, В.Д. Небылицин, Б.М. Теплов (установление взаимосвязи профессиональной пригодности с индивидуальными особенностями основных свойств нервной системы); Н.С. Пряжников (профессиональное и личностное самоопределение) и других. Среди теоретических разработок профориентационной проблематики по психологической готовности к деятельности (Л.А. Кандыбович); психология трудового обучения и профессионального самоопределения (Ф.И. Иващенко); профессиональная пригодность (А.Г. Ростунов) и др. [3].

Психологическая готовность к профессиональной деятельности является необходимой ступенью для последующего проявления профессиональной компетентности и достижения мастерства, что позволяет сделать вывод о фундаментальной роли психологической готовности к профессиональной деятельности при формировании профессионализма. Готовность к профессии является исходной составляющей профессионализма, предпосылкой успешности предстоящей самостоятельной деятельности и условием достижения профессиональной компетентности и мастерства.

Проанализировав теоретический материал по вопросу готовности к профессиональной деятельности можно отметить интегративный характер данного явления, как главной особенности, которая проявляется в согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, упорядоченности внутренних структур, стабильности и преемственности их функционирования. Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональной готовности присущи признаки, указывающие на психологическое единство, целостность личности профессионала, которые способствуют эффективной профессиональной деятельности.

Профессиональное становление личности происходит в процессе и в результате развития способностей и умений. Под способностями в данном случае понимаются сложные и частные способности, выступающие в роли качеств личности, которые определяют успешность овладения профессиональной деятельностью и совершенствование в данной области. Профессиональное развитие личности тесно связано с ярко выраженным развитием способностей необходимых в рамках конкретной профессиональной деятельности до уровня одаренности. Особая роль среди способностей необходимых в профессиональной деятельности выбранной

личностью, отводится интеллектуальным способностям, которые обладают системным свойством.

Профессиональная готовность личности, также как и профессиональное становление зависит от уровня развития профессионально важных качеств субъекта труда, то есть таких качеств личности, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности. Многие исследователи указывают на личностно-индивидуальные особенности, необходимые, как для успешной профессиональной деятельности человека в целом, такие как наблюдательность, общая интеллектуальность, аналитическое мышление, творческий склад ума, соблюдение моральных и правовых норм поведения, четкая и ясная речь, развитая интуиция, так и для конкретного направления его деятельности.

Важным фактором и в то же время результатом развития готовности выступают, так называемые, профессионально важные качества личности, представляющие индивидуально-психологическую основу его профессиональной готовности. Под профессионально важными качествами личности понимают свойства субъекта деятельности, которые необходимы для реализации профессиональной деятельности на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами. Профессионально важные качества личности как инвариантные элементы профессиональной готовности обеспечивают производительность, успешность, результативность и качество выполнения профессиональной деятельности. Каждая профессия имеет свой специфический ряд профессионально важных качеств. В то же время взаимосвязь профессионально важных качеств и продуктивности деятельности опосредованы субъективным отношением личности к определенной профессиональной деятельности.

Данная работа посвящена изучению представлений о профессиональной готовности к будущей профессии у старшеклассников с различными профессиональными склонностями. Следует учитывать, что содержание и специфика любой профессии задает особую траекторию профессиональных ориентаций человека.

Важное место в профессиональном становлении личности занимает развитие самосознания будущего специалиста, которое берет свое начало с выбора профессии и выражается в идентификации себя с выбранной профессиональной деятельностью. Определение своего жизненного профессионального пути представляет собой сложный многомерный

процесс, обеспечивающий человеку целостность, определенность и тождественность в профессиональной деятельности[4].

Исследование проводилось в Донском государственном техническом университете на подготовительных курсах Академии абитуриентов, респондентами выступали обучающиеся 10-11 классов г. Ростова-на-Дону. Всего в исследовании приняли участие 85 человек. Нами был использован следующий методический инструментарий: Дифференциально-диагностической методики (ДДО) Е.А. Климова в модификации А.А. Азабель и «Активизирующая профориентационная методика Н. Пряжникова».

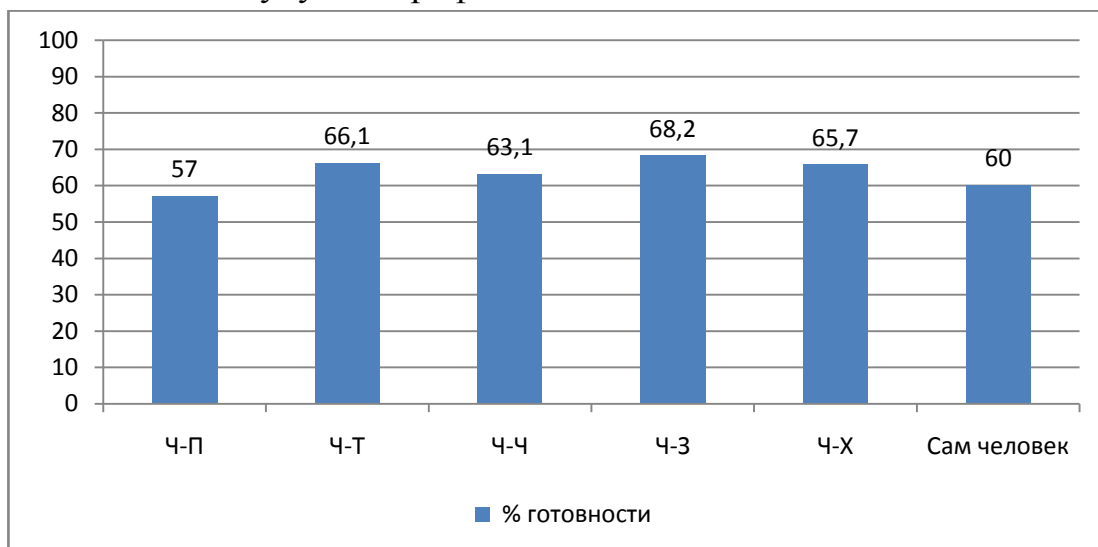
С целью получения фактического материала о профессиональных склонностях респондентов использовался дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова, в ходе проведения которого старшеклассникам предлагалось из пар утверждений выбрать наиболее подходящее. Опросник Е.А. Климова позволил разделить респондентов на группы по профессиональным склонностям, что позволило выделить 6 групп испытуемых: 1 группа – «Человек-Природа», 2 группа – «Человек-техника», 3 группа – «Человек-Человек», 4 группа – «Человек-Знак», 5 группа – «Человек - Художественный образ», 6 группа – Сам человек) [5].

Проанализировав полученные данные можно говорить о том, что наибольшее количество респондентов обнаруживает у себя профессиональные склонности типа «Человек-Техника» и «Человек - Художественный образ». Выраженность профессиональной склонности технической направленности может быть связана с тем, что респонденты проходят обучение на подготовительных курсах ДГТУ, являющегося техническим университетом, а наибольшее количество респондентов заинтересовано в поступлении именно в данный вуз.

Также склонность к определенным типам профессиональной деятельности выражена в отношении типа профессий «Человек – Художественный образ». Это может быть связано, во-первых, с привлекательностью данных видов профессий для старшеклассников. Так как именно к данным видам деятельности относится большинство знаменитых людей (музыканты, художники, актеры, спортсмены). Во-вторых, эстетические виды деятельности связаны со сферой увлечения. Многие из тех, кто занимается различными видами спорта, музыкой, танцами, живописью, хотели бы, чтобы их хобби переросло в будущую профессию.

Также нами была проведена активизирующая профориентационная методика Н. Пряжникова, с целью выявить начальный уровень готовности

респондентов к будущей профессиональной деятельности. Старшеклассникам предлагалось оценить различные трудовые действия от 0 до 10 по мере возможности их выполнения личностью, далее предлагалось написать какую профессию хотят освоить старшеклассники после окончания обучения, и высчитывался процентный показатель готовности старшеклассников к будущей профессиональной деятельности.



**Рисунок 1. Готовность к выбранным профессиям по группам профессиональных склонностей (в %)**

Как показано на рисунке 1 показатель представлений о готовности достаточно высокий во всех группах профессиональных склонностей. Но наибольшая готовность выявлена в группах «Человек-Знак», «Человек-Техника», «Человек-Художественный образ», что свидетельствует о хорошей информированности о специфике данных профессиональных областей, у данных респондентов имеются четкие представления о содержании выбранных профессий. Таким образом, респонденты, обладающие данными группами профессиональных склонностей, имеют хорошо развитые компоненты основы готовности к профессии. К ним относятся: мотивационно-ценностный; когнитивно-оценочный; эмоционально-чувственный; организационно-личностный и социально-перцептивный компоненты. Группа респондентов с профессиональной склонностью «Человек-Природа» показала наименьший показатель готовности, что говорит о недостаточной информированности о выбранных профессиях и неготовности респондентов заниматься данными видами деятельности. Это свидетельствует о недостаточном уровне развития когнитивно-оценочного компонента готовности к профессии, который включает в себя представления

старшеклассников о будущей профессии, оценку своих возможностей в профессиональной деятельности.

Также в ходе исследования нами была изучена степень встречаемости выбираемых профессий по группам профессиональных склонностей. Из полученных данных можно сделать вывод, что наибольшая встречаемость принадлежит профессии «Инженер» у респондентов с профессиональной склонностью «Человек-Техника», также в этой группе испытуемых все представленные профессии соответствуют профессиональной склонности респондентов. В группах респондентов профессиональных склонностей «Человек-Художественный образ» присутствуют профессии не соответствующие профессиональным склонностям, такие как программист, социолог, программист и инженер. Такое несоответствие свидетельствует о недостаточном уровне представлений о профессии, неготовности данных испытуемых сделать профессиональный выбор, им требуется профориентационная помощь психолога.

Представления о готовности к профессиональной деятельности были рассмотрены во взаимосвязи с профессиональными склонностями старшеклассников. Полученные в результате исследования данные позволят определить содержание зоны ближайшего развития будущего специалиста и отразить ее в содержании учебных курсов, обозначить особенности индивидуальной работы со старшеклассниками, выработать конкретные рекомендации в зависимости от профессиональных склонностей и особенностей готовности к профессиональной деятельности [1].

#### ***Библиографический список:***

1. *Аткинсон М., Чоис Т.Р.* Внутренняя динамика коучинга. Том первый, - К.: CompanionGroup, 2009.
2. *Водзинская В.В.* О социальной обусловленности выбора профессии. //В кн.: Социальные проблемы труда и производства / В.В. Водзинская. - М. - Варшава, 2009. – С.110-129
3. *Голомшток А.Е.* Выбор профессии и воспитание личности школьника / А.Е. Голомшток. - М.: Педагогика, 2009. - 160 с.
4. *Гринштун С.С.* Подготовка учащихся к компетентному выбору профессии / С.С. Гринштун // Школа и производство. - 2005. - №2. - С.17-19.
5. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. - М.: Издат. центр «Академия», 2004.
6. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / Под ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкина. - М., 1992.

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
ПОДРОСТКОВ ПРИ САМООПРЕДЕЛЕНИИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ  
ПРОФЕССИЮ**

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL VIEWS OF ADOLESCENTS IN THE  
PROCESS OF SELF-DETERMINATION FOR THE PEDAGOGICAL  
PROFESSION**

**Моисеенко Оксана Сергеевна**

Moiseenco Oksana Sergeevna

Директор гимназии № 57

e-mail: licei57rostov@yandex.ru

*Россия, г. Ростов-на-Дону, гимназия № 57*

**Рогов Евгений Иванович**

Rogov Evgeny Ivanovich

доктор педагогических наук, профессор

e-mail: profrogov@yandex.ru

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

*Аннотация:* В работе анализируется проблема роли профессиональных представлений в процессе профессионального самоопределения старшеклассников. Доказывается ведущее значение и активная включенность профессиональных представлений во все основные компоненты самоопределения от Я-концепции до мотивации профессионального выбора, что позволяет рассматривать их как главных регуляторов данного процесса. Данная роль профессиональных представлений требует специального управления ими в ходе самоопределения особенно в сфере социоэкономических профессий, где профессионализм во многом зависит от индивидуального опыта. Опыт подобной деятельности особенно успешно представлен и продолжает накапливаться в рамках ориентации обучающихся на педагогические профессии при организации педагогических классов. Результаты исследований старшеклассников, обучающихся в педагогических классах, в частности, управление их профессиональными представлениями будут полезны в ходе осуществления психолого-педагогического сопровождения школьников, ориентированных на педагогические профессии.

*Ключевые слова:* старшеклассники, профессиональное самоопределение, профессиональные представления, профессионально важные качества, становление профессионализма учителя, мотивация педагогической деятельности, психолого-педагогическое сопровождение, педагогические классы.

*Abstract:* The article analyzes the problem of the role of professional ideas in the process of professional self-determination of high school students. The leading significance and active involvement of professional ideas in all the main

components of self-determination from the self-concept to the motivation of professional choice is proved, which allows us to consider them as the main regulators of this process. This role of professional ideas requires special management in the course of self-determination, especially in the sphere of socionic professions, where the professionalism largely depends on individual experience. The experience of such activity has been especially successfully represented and continues to accumulate within the framework of the orientation of students for pedagogical professions when organizing pedagogical classes. The results of the researches of high school students studying in pedagogical classes, in particular, management of their professional ideas will be useful in the course of psychological and pedagogical support of schoolchildren, oriented for pedagogical professions.

*Key words:* high school students, professional self-determination, professional ideas, professionally important qualities, formation of teacher's professionalism, motivation of pedagogical activity, psychological and pedagogical support, pedagogical classes.

Помощь обучающимся в осознанном выборе профессии остается важнейшей социально-педагогической задачей школы. Выбор профессии и овладение ею начинается с профессионального самоопределения, предполагающего, что обучающиеся смогли вполне реально представить и сформулировать для себя задачу выбора будущей сферы деятельности, стиля жизни с учетом всех имеющихся ресурсов. На основе этих представлений, интегрированных в некий целостный образ, отражающий сущность, внутреннее содержание у ребят формируется отношение к определенной профессии, производится ранжирование учебных предметов в соответствии с выбранной профессией.

Многообразные направления и подходы к профессиональному самоопределению содействовали расширенному толкованию и включению разнообразных компонентов в его структуру (Н.П. Ансимова, М. В. Батырева, В.В. Болучевская, Е.М. Борисова, Л.М. Газиева, Н.Н. Захаров, Е.А. Климов, И.В. Кузнецова, Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова, О.В. Падалко, Н.С. Пряжников, С.Л. Рубинштейн, С.Н. Чистякова и др.). Особая роль при этом отводится профессиональным представлениям, как ведущим регуляторам профессионального самоопределения (А.И. Донцов, Т.В. Кудрявцев, Р.П. Мильруд, Л.М. Митина, М.В. Науменко, И.А. Панкратова и др.). Однако содержание профессиональных представлений на этапе самоопределения вызывает достаточно бурные дискуссии среди ученых.

Так, В.Н. Обносов включает в понятие профессиональные представления всю совокупность имеющейся у субъекта информации о той или иной специальности, его осведомленность о мире профессий, их оценку по шкале престижности и привлекательности. Причем он указывает, что это

информационное образование имеет динамический характер, а структура и содержание определяются его целевым назначением. По сути дела профессиональные представления отражают человеческое «Я» через профессию, выступая индивидуально-своеобразной системой знаний, переживаний человека, его убеждений, которые связываются им с определенной профессией [11].

О.А. Конопкин отрицает возможность сведения профессиональных представлений лишь к совокупности сведений о профессиональной области, потому что сюда следует отнести и представление о деятельности, куда входят: принятая субъектом цель, критерии успешности, субъективная модель значимых условий, информация о реально достигнутых результатах, решения о коррекции, а также программа исполнительных действий [6]. Г.М.Андреева рассматривает теорию профессиональных представлений в контексте психологии социального познания, концентрируя внимание на профессиональных представлениях как одной из форм познания социальной действительности [2]. Следует также отметить влияние, оказываемое профессиональными представлениями на отношение к получению знаний и будущей профессии, их возможность выступать регулирующим механизмом формирования поведения, управлять деятельностью человека [12].

О.М. Анисимова указывает как на ведущие в самоопределении субъекта его представления о том, каким он является в данный период своей жизни т.е. актуальный, относительно устойчивый Я-образ [3]. Именно данный образ мотивирует его активность, детерминирует выбор ближайших целей и уровень притязаний, определяет особенности его общения с людьми, выбор адаптивных механизмов и стратегии и т. д. Я-образ также обеспечивает адаптацию личности к актуальным социальным ситуациям, трансформация которых ведет к изменению и Я-образа, что обеспечивает гибкое реагирование и регулирование поведения и тем самым адаптацию личности.

Субъектная природа профессионального самоопределения отражена в развитии самосознания личности, и обусловлена сформированностью представлений о себе. Позитивный, гибкий Я-образ предоставляет более широкие возможности знакомства с миром профессий, углубляет и уточняет представления старшеклассника о самом себе, своих возможностях, способствует осознанию сложности процесса профессионального самоопределения. Сложившийся, перманентно развивающийся Я-образ субъекта профессионального самоопределения и формирующееся профессиональное сознание выступают главными детерминантами непрекращающегося всю жизнь личностно-профессионального развития.



Н.С. Кривцова предлагает рассматривать образ профессии через совокупность трех категорий профессиональной деятельности: социальной, содержащей признаки профессии, определяющие положение человека в обществе и отношение человека к обществу; субъектной, раскрывающей индивидуальный образ «Я в профессии» и образ «профессия для субъекта»; деятельностной, включающей характеристики деятельности (предмет, процесс, условия, режим, база и проч.) [8].

Однако, представления о профессии у современных выпускников школ нередко оказываются неадекватными реальности, что делает их неподготовленными к осуществлению самоопределения. Новые социально-экономические горизонты не связаны с образами культа труда и профессионализма, образы идеального профессионала подменяются идеальным образом жизни.

Здесь особое влияние приобретают результаты деятельности СМИ, которые способны исказить восприятие любых социальных процессов, в том числе и профессиональную структуру общества. Получая большую часть информации из СМИ субъект нередко строит свои представления о профессии на основе общения, опосредованного интересами групп отторгаемых социумом. В результате серьезные трансформации претерпела система представлений о нравственных ценностях, о престижности образования, о значении профессионализма. Л.М.Газиева показывает, что большинство молодых людей достигают профессиональной зрелости лишь к 30-ти годам, т.е. за пределами молодежного возраста. Только 13% респондентов в России отвечают, что стали бы работать, если имели достаточно средств для существования. Поэтому логично предположить необходимость целенаправленного управления профессиональным самоопределением обучающихся. Особую важность данный процесс управления имеет в сфере социэкономических профессий, и, прежде всего, касается учительского труда, где профессионализм во многом зависит от индивидуального опыта [5].

Девальвация ценностей и общее падение нравственности привело к падению престижа педагогической профессии, сказалось на образе современных педагогов, как членов социума. Становление современного учителя, требует совершенствования практики создания привлекательного образа педагога как основы подготовки школьников к сознательному выбору педагогической профессии. Г.Г.Тюстина и Е.А. Бауэр указывают на важность того, какие абитуриенты выберут сегодня педагогический вуз, будут это случайные люди или профессионально определившаяся молодежь,

осведомленная и хорошо представляющая себе все положительные и отрицательные стороны профессии [16].

И здесь остро возникает проблема целенаправленного отбора и специальной подготовки будущих выпускников, планирующих в качестве своей профессиональной деятельности - педагогическую профессию. А таких среди выпускников, как показывают исследования, всего 2,7% [7]. Не трудно предположить, что появление нового достойного поколения педагогов в российских школах возможно лишь в условиях ранней профессионализации, организуя отбор и подготовку обучающихся, которые уже в школе демонстрируют тяготение к педагогической деятельности. Необходимость создания педагогических классов, как целостной системы организации профессиональной ориентации на педагогическую деятельность в условиях довузовской подготовки в общеобразовательной организации указывались в работах Е.А. Бауэр, О.В.Воловик, Л.М. Газиевой, Д.В. Качалова, Е.Г. Лаптевой, Л.Д. Литвиновой, Г.Г.Тюстиной, С.В. Чунаковой и др.

Интересно, что уже на этом этапе профессиональные представления школьников о будущей деятельности имеют существенные отличия. Так, В.Н.Великий, сравнивая группы старшеклассников с разным уровнем готовности к общественно-педагогической деятельности, продемонстрировал различия в представлениях респондентов о будущей профессии [4]. Так, в группу с низким уровнем готовности вошли старшеклассники слабо представляющие компоненты готовности к общественно-педагогической деятельности, которые зависят от многих случайных факторов. При этом любые затруднения или неудачи отражаются на их представлениях об этой деятельности, порождая у них неудовлетворенность, страх, безразличие к ней. Слабость, нечеткость представлений вызывает проблемы при необходимости интерпретировать свои действия, порождает интуитивные решения, не позволяет предвидеть возможные негативные последствия. Они не видят своих слабых сторон и недостатков, рассчитывают на свои личностные качества, хотя не занимаются их развитием.

Старшеклассники с высоким уровнем готовности к педагогической деятельности, как считает В.Н.Великий, отличаются осознанием и выраженностью всех компонентов готовности, положительным отношением и стремлением овладеть общественно-педагогической деятельностью. Отчетливо представляя цели деятельности, они способны самостоятельно принять осознанные решения в различных ситуациях. Оценивая свою деятельность, они адекватно анализируют собственные качества, целенаправленно работают над устранением своих недостатков и развитием недостающих качеств [4].

Анализ результатов исследований педагогических классов, свидетельствует о том, что даже в ходе такой специализированной профориентационной деятельности у старшеклассников не складывается положительный образ педагогической профессии. Вероятно, поэтому лишь около половины обучающихся в педагогических классах затем изъявляют желание продолжить учебу в педагогическом вузе или работать по полученной специальности. Эти данные свидетельствуют о необходимости тщательного отбора обучающихся, нацеленных на педагогическую профессию с использованием специального диагностического инструментария, позволяющего учитывать особенности профессиональных представлений респондентов. Подобная процедура диагностики пригодности обучающихся к учительской профессии по их представлениям позволяет заблаговременно обнаруживать лиц, демонстрирующих качества, способности и умения, необходимые для успешного осуществления педагогической деятельности.

В качестве методики исследования была использована авторская комплексная анкета, включающая вопросы, касающиеся представленности у респондентов профессионально важных качеств и мотивов, привлекающих к педагогической профессии. Степень выраженности доминирующих профессиональных мотивов участников и их профессионально-важные качества оценивались по пятизначной шкале. Проведение диагностики профессионально важных качеств для будущей педагогической деятельности показало, что старшеклассники, интересующиеся профессией учителя, наиболее высоко оценивают у себя представленность таких качеств как стремление к саморазвитию, эмпатия, лидерство. В меньшей степени, считают ориентированные на педагогическую профессию обучающиеся, обладают они организаторскими качествами и педагогическим артистизмом.

У старшеклассников, не интересующихся педагогической деятельностью, наиболее выражено самообладание и педагогический такт, а меньше всего представлены качества организатора и эмпатия. Интересно, что педагоги, работающие с данными детьми, поставили себе максимальную оценку по таким качествам как рефлексия и педагогический такт, и считают, что в наименьшей степени у них представлены организаторские качества и педагогический артистизм.

Представления о своем профессиональном будущем отражаются в мотивационной сфере старшеклассника. Прежде всего, изменяется учебная мотивация. Учебная деятельность начинает рассматриваться как теоретический фундамент, основание будущей профессиональной деятельности. Интересы старшеклассников касаются, главным образом, тех

предметов, которые потребуются в дальнейшем, и успеваемость по которым может продемонстрировать способности в избранной сфере труда. Остальные учебные предметы определяются как «ненужные» с соответствующим к ним пренебрежительным отношением. Как правило, дальнейшее самоопределение связывается с продолжением обучения. Как показывает исследование Д.Л.Константиновского и Е.С. Поповой, к 11-му классу количество юношей и девушек, стремящихся получить высшее и среднее профессиональное образование, растет и достигает 93% [7].

Несмотря на достаточно размытые образы будущей деятельности старшеклассники уже способны определить мотивы, привлекающие их в профессии. При этом мотивационные основания выбора профессии часто не связаны непосредственно с самой профессиональной деятельностью, а отражают, например, стремление к самостоятельности, к социальной ответственности, к признанию со стороны окружающих и т. д. В старшем школьном возрасте к этим мотивам прибавляются стремления получить «работу, соответствующую интересам и склонностям», «хорошо оплачиваемую работу» или «стать компетентным работником», мотивы самораскрытия и самоутверждения, материальные соображения, стремление к романтике и т.д. [10].

В нашем исследовании у старшеклассников, склонных к педагогической деятельности, достаточно высокий рейтинг оказался у мотивов связанных с карьерой и заработком, в то время как мотивы полезности для общества и самостоятельности были наименее привлекательными. В то же время мотивы творчества и самостоятельности в труде показали наиболее привлекательными для ребят, не стремящихся к профессии педагога. К наиболее слабым побуждениям они отнесли стремление принести пользу обществу, корыстные побуждения и стремление достичь профессиональных успехов [10].

Оказалось, что у старшеклассников, будущих педагогов, взаимосвязи профессиональных мотивов с ПВК многочисленны и слабо дифференцированы, что, по сути дела, может свидетельствовать о возможности любого мотива стать основой для развития любого профессионального качества. Подобный результат получен М.Б.Чижковой в другой профессиональной сфере - при исследовании взаимосвязи мотивов выбора профессии врача с профессионально-важными качествами. Автор показала, что ведущие мотивы выбора профессии врача у студентов-первокурсников недостаточно сочетаются с представлениями о значении отдельных профессионально-важных качеств медиков [17].

Отсюда следует вывод, что на начальных этапах профессионального самоопределения отсутствуют жесткие связи между доминирующими мотивами выбора профессии и представлениями о своих профессионально важных качествах, что предполагает возможность развития различных ПВК из любого мотива.

Еще одно направление исследования профессиональных представлений старшеклассников – это изучение их образов будущего. Современные психологи широко дискутируют о возможных подходах к жизненной программе личности как целостной картине намеченного ею жизненного пути. Жизненная программа, отражая магистральные цели и результаты жизнедеятельности, является своеобразной матрицей выдвинутых личностью целей. Данная программа конкретизируется в системе жизненных планов и представляет собой отражение прошлого, настоящего и будущего в жизнедеятельности личности, в их диалектическом единстве и преемственности [15]. Формирование жизненных планов – важное приобретение юношеского возраста, являясь непрерывным процессом целеполагания, выдвижения новых этапных целей и средств их реализации. Жизненный план – это план потенциально возможных действий. Нередко отмечается содержание в жизненных планах различных противоречий, которые определяются реалистичностью юношей и девушек в своих ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью, и завышенностью их притязаний в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия. Иногда жизненные планы содержат момент неопределенности, долю фантазии и мечты, так как связаны с изменениями в настоящем, и человек смотрит на себя после решения определенных задач, представляя себя изменившимся в будущем [14].

Недостаточная корректность жизненных планов отражается в высоком уровне притязаний, который не подкрепляется столь же высоким уровнем профессиональных устремлений. Желание получать больше у молодых людей часто не совмещается с психологической готовностью к более напряженной и интенсивной деятельности. Адекватно оценивая возможные последствия своих будущих жизненных достижений, они чрезмерно оптимистичны в определении реальных сроков их реализации.

При этом образы профессиональных побед и достижений у девушек во всех жизненных сферах формируются в более раннем возрасте, чем у юношей. В имеющихся образах старшеклассников обычно отсутствует понимание своей неготовности к реальным трудностям и проблемам будущей самостоятельной жизни. Здесь проявляется ведущее противоречие

жизненной перспективы юношеского возраста—отсутствие самостоятельности и готовности к самоотдаче ради полной реализации своих жизненных целей. Поэтому цели, выдвинутые будущими выпускниками, будучи несогласованными с их реальными возможностями, зачастую оказываются ошибочными, излишне приукрашенными. В результате, впервые столкнувшись с проблемами или трудностями, молодые люди ощущают разочарование, как в намеченных планах, так и в самих себе. Это связано с тем, что образы будущего или очень конкретны, и тогда не достаточно гибкие и мобильные для своевременной коррекции цели и достижения успеха; или слишком общие и неопределённые, затрудняя поиск реального воплощения и успешную реализацию.

О.В.Кузьмина с коллегами также отмечает тесную связь профессиональных представлений субъекта с временной перспективой как видением личностью событий собственной жизни, их представлением в определенной временной отнесенности и последовательности. При этом сложившиеся представления о собственном прошлом и будущем, существующие в каждом моменте настоящего оказывает существенное влияние на формирование активной жизненной позиции и на веру в свои силы в период осуществления профессионального выбора. В данном случае некоторая узость перспективы самореализации в профессии или перспектива стремительной карьеры может вступить в противоречие с высоким смыслом профессии, формируя внутриличностный конфликт. Подобный конфликт, возникая на этапе выбора профессии, нередко ведет к пересмотру, сделанного выбора, и поиска нового решения [9].

Представления старшеклассников о престижности профессии также содержат образы, детерминирующие профессиональное самоопределение. Понятие престижа многоаспектно, объединяя в себе позиции данной профессии в экономике, образовании, управлении, стиле жизни и т.д. Д.Л.Константиновский и Е.С. Попова изучая представления старшеклассников о профессиях, показали стабильность их представлений о престижности разных профессий с 9-го по 11-й класс. Кроме того, ученые установили, что показателями престижности профессии у старшеклассников выступают два независимых критерия: общественная значимость и прибыльность [7].

Таким образом, накопленные данные свидетельствуют, что процесс профессионального самоопределения старшеклассников на педагогические профессии предполагает развертывание профессиональных образов, служащих опорой для дальнейшего закрепления своего выбора. В то же время, анализ программ, используемых при подготовке старшеклассников в

педагогических классах (А.А.Абсалямова, Е.П. Алексеене, Е.А. Бауэр, В.Н.Великий, О.В.Воловик, Л.М.Газиева, С.Н. Гольдина, М.Г. Далгатов, Д.В.Качалов, Т.П.Коваленок, Л.Л. Кондратьева, Е.Г.Конюхова, Н.С.Кривцова, Е.Г.Лаптева, Л.Д.Литвинова, М.И.Лукьянова, Е.А.Никитина, Е.И.Родионов, Г.Г.Тюстина, С.В.Чунакова, Б.А.Шихамирова и др.) свидетельствует о достаточно частом использовании средств, препятствующих данному процессу.

В некоторых образовательных организациях программы педагогических классов опираются на экстенсивный подход. При этом увеличивается как время, отводимое на подготовку, так и объем содержания, с расширением тематики, предлагаемой обучающимся для изучения [4]. Однако в данном случае старшеклассники сталкиваются со знаниями, не имеющими реальной опоры, а в результате вместо представлений и образов будущей деятельности у них формируются формальное умение решать педагогические задачи, часто без учета реальной ситуации. Кроме того, при этом происходит нивелирование специфики и подмена довузовского этапа подготовки, что выражается в дублировании различных вузовских курсов, как правило, общего или исторического характера.

Нельзя признать оправданным другую крайность, связанную с ограниченным, дозированным предъявлением информации о педагогической профессии в рамках факультативов по истории, литературе и т.п. или необоснованное смещение всей подготовки лишь к практической общественно-педагогической деятельности. В этом случае происходит смещение ценностей, утрата значимости собственно психолого-педагогических знаний в реальной деятельности.

В других случаях приоритет получает неосознанная эклектичность знаний. При этом авторские программы учителей педагогических классов представляют собой свободное совмещение наиболее интересных, по их мнению, фактов и сведений из курсов педагогики и психологии. Подобные программы не имеют ни обоснованного содержания, ни логически выстроенной структуры. Работа педагогов в этом случае сводится к формированию отдельных компонентов готовности к деятельности. Излишняя дифференциация направлений подготовки может привести к потере целостного подхода при ее реализации. Соответственно, формируемые представления оказываются мозаичным сочетанием разнообразных не связанных между собой зрительных клипов.

Необходимо также указать на имеющиеся исследовательские разработки, призванные усилить образность учебно-педагогической подготовки обучающихся в выпускных классах. Развитию

профессиональных представлений старшеклассников, по мнению Е.И.Родионова, будет способствовать использованию личностно-деятельностного и контекстно-биографического подходов, направленных на повышение привлекательности и востребованности педагогической профессии в условиях неблагоприятного влияния внешней среды[13].

В.Н.Великий полагает, что необходимым элементом формирования представлений о будущей профессии является включение обучающихся в различные виды общественно-педагогической деятельности, требующей активного применения психолого-педагогических знаний и умений. При этом все компоненты готовности к педагогической деятельности должны определяться ее целями, формировать содержание работы старшеклассников, согласованное в рамках школьно-вузовского сотрудничества [4].

Для повышения четкости и яркости профессиональных представлений, Е.П. Алексеенко предлагает лучше ориентировать обучающихся в ценностях учительской профессии. Этому способствует мотивированное включение старшеклассников в значимые для них виды деятельности с элементами педагогической направленности, а также то, что учитель должен стать референтно значимым для старшеклассников в благоприятной атмосфере доверия, искренности между ними[1].

Результаты исследований процессов, определяющих формирование профессиональных представлений в ходе самоопределения старшеклассников, целесообразно включить в содержание комплексного психолого-педагогического сопровождения, способствующего выработке активной субъектной позиции выпускника при овладении педагогической профессией. Уяснение характера и динамики изменения образа профессии в сознании обучающихся создает условия для коррекции системы подготовки старшеклассников с целью формирования у них более полной картины профессиональной деятельности и раскрытия возможностей совершенствования в ней. Проведенные исследования показали, что школами уделяется недостаточное внимание процессу профессионального самоопределения обучающихся, о чем свидетельствует высокий процент лиц разочаровавшихся в выбранном профиле специальности. Лишь треть обучающихся утверждают, что благодаря школе им удалось развить свои способности или открыть новые таланты в творческой деятельности, спорте и др. Необходимо сделать процесс обучения максимально интересным, приносящим удовлетворение. Это поможет сформировать такие мотивы и установки, которые позволят им испытывать удовлетворение от преодоления внутренних и внешних препятствий в учебе, а затем и в будущей работе



Эффективное психолого-педагогическое сопровождение старшеклассников должно обеспечить формирование положительного образа профессии, что является важнейшим аспектом профессионального самоопределения. В системе личностного самоопределения образ профессии может быть представлен как совокупность представлений о будущей профессии, интегрированных в целостный образ, отражающий ее внутреннее содержание и сущность.

#### **Библиографический список:**

1. *Алексеева Е.П.* Формирование ценностного отношения к профессии учителя у старших подростков гуманитарных гимназий: Автореф. дис. . канд. пед. наук. -Курган, 1998. - 22 с.
2. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. - М.: Аспект-Пресс, 2009. – 303 с.
3. *Анисимова О.М.* Самооценка в структуре личности студента: дисс. ... кандидат психол. наук, – Л., 1984, -184 с.
4. *Великий В.Н.* Совместная деятельность школы и вуза по психолого-педагогической подготовке школьников к учительской профессии Текст.: Автореф. дис. . канд. пед. наук.- М., 2000. - 21 с.
5. *Газиева Л.М.* Формирование у учащихся педагогических классов готовности к профессиональному самоопределению : диссертация ... кандидата педагогических наук.- Махачкала, 2009.- 140 с.
6. *Конопкин О.А., Моросанова В.И., Сагиев Р.Р.* Стилиевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов и успешность обучения// Научные труды МГПУ им. В.И. Ленина. Серия: Психолого-педагогические науки. - М., - 1995.
7. *Константиновский Д.Л., Попова Е.С.* Отношение молодежи к образованию в современной России // *Общественные науки и современность.* 2016. № 1. - С. 5-19.
8. *Кривцова Н.С.* Проблема содержания педагогической деятельности в контексте помощи современным школьникам в профессиональном самоопределении // *Вопросы воспитания.* 2014. № 2. - С. 42-49.
9. *Кузьмина О.В., Васюра С.А., Корнильцева Е.Г.* Развитие личной перспективы у старшеклассников в период выбора профессии // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 307-310.
10. *Моисеенко О.С., Rogov E.I.* Взаимосвязь профессионально-личностной направленности будущих педагогов с их представлениями о профессии// *Известия ВГПУ,* 2016. № 8 (112).- С.69-76.
11. *Обносов В.Н.* Представление о профессии как фактор профессионального самоопределения учащихся ПТУ: автореф. дис. ... канд. психол. наук :. - М.: Психол. ин-т РАО, 1998. - 20 с.

- 12.Рогов Е.И. Психология становления профессионализма (Всоциономических профессиях). – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. – 340 с.
- 13.Родионов Е.И. Ориентация школьников на педагогическую профессию в современном социокультурном контексте : диссертация ... кандидата педагогических наук.- Великий Новгород: НГУ, 2009.- 200 с.
- 14.Серенкова В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени : автореферат дис. ... кандидата психологических наук.- М.: Ин-т психологии, 1991.- 21 с.
- 15.Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. - 284 с.
- 16.Тюстина Г.Г., Бауэр Е.А. Педагогический класс в вузе как форма организации профессиональной ориентации обучающихся старших классов // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 10. - С. 103-105.
- 17.Чижкова М.Б. Мотивы выбора профессии врача и их взаимосвязь с профессионально-значимыми качествами медицинского работника у студентов-первокурсников медицинского вуза// Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. – С.695.

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБЪЕКТЕ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЭМПАТИЙНОСТИ У УЧАЩИХСЯ  
МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**  
FEATURES OF INTERRELATION OF VIEWS ON THE OBJECT OF  
ACTIVITY AND EMPATHY OF PUPILS OF MUSIC SCHOOL

**Науменко Марина Владимировна**  
NaumenkoMarinaVladimirovna  
Кандидат социологических наук, доцент  
e-mail: marina-naumenko@list.ru

**Евенко Елена Михайловна**  
EvenkoElenaMikhaelovna  
магистрант  
kareoka@list.ru

*Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет*

*Аннотация:* в статье проводится краткий теоретический анализ понятий «профессиональные представления» и «эмпатийность», формулируются различные взгляды на трактовку данных понятий, описывается выборка и диагностический инструментарий: опросник, направленный на выявление представлений об объекте деятельности (Е.И. Рогов), тест на определение уровня эмпатийности (И.М. Юсупов). Формулируется цель исследования, наглядно демонстрируются усреднённые значения, полученные по группам

респондентам, приводятся данные корреляционного анализа, формулируются выводы относительно наличия более высоких показателей эмпатийности у подростков, посещающих музыкальную школу и существования особенностей во взаимосвязи эмпатийности и представлений об объекте деятельности у учеников, получающих музыкальное образование.

*Abstract:* in article the short theoretical analysis of the concepts "professional representations" and "empathynost" is carried out, different views on interpretation of these concepts are formulated, selection and diagnostic tools is described: the questionnaire directed to identification of ideas of object of activity (E.I. Rogov), the test for determination of level of an empathynost (I.M. Yusupov). The research objective is formulated, the average values received on groups to respondents are clearly demonstrated data of the correlation analysis are provided, conclusions concerning presence of higher rates of an empathynost at the teenagers attending music school and existence of features in interrelation of an empathynost and ideas of object of activity at the pupils getting music education are formulated.

*Ключевые слова:* восприятие, музыкальное образование, подросток, профессиональная деятельность, представления об объекте деятельности, профессиональные представления, эмпатия, эмпатийность.

*Keywords:* perception, music education, teenager, professional activity, ideas of object of activity, professional representations, empathy, empathynost.

Представления рассматриваются как психический процесс отражения в сознании человека объектов окружающей действительности. Такие ученые как Б.Ф. Ломов и В.А Пономаренко [1] интерпретируют представление как специфическое образование сознания, которое «является формой отражения объективной действительности, переходной от сенсорно-перцептивного к вербально-логическому уровню, следующей за ощущением и восприятием ступенью в прогрессивной линии развития когнитивных процессов».

По мнению большинства ученых, представления являются сложным динамичным образованием, обладающим целостностью, обобщенностью, полнотой, яркостью, четкостью, контролируемостью.

Е.Ф.Зеер, Е. А. Климов, О.А.Конопкин, Н.С.Пряжников и Г.В. Семенова подчеркивают, что имеющиеся у субъекта профессиональные представления оказывают существенное влияние на его профессиональное развитие. Таким образом, адекватные представления о профессии являются фундаментальным условием сознательного выбора трудовой деятельности с учетом интересов, желаний, возможностей и способностей [2,3,5].

О.А.Конопкин утверждает, что профессиональные представления - это «представление о деятельности, куда входят принятая субъектом цель деятельности; критерии успешности деятельности; программа исполнительских действий; субъективная модель значимых условий

деятельности; информация о реально достигнутых результатах; решения о коррекциях системы деятельности» [4].

По мнению Н.С.Пряжникова отсутствие или неправильно сложившиеся представления о будущей профессии, могут привести к кризисам личности профессионала [5].

Таким образом, профессиональные представления оказывают значительное воздействие на выработку профессиональных качеств субъекта, а так же профессиональных навыков и компетенций.

Обучение в музыкальной школе не может не сказываться на формировании профессиональных представлений, даже в том случае, если ученик не планирует свое профессиональное развитие связать с данным направлением деятельности, получаемым в рамках дополнительного образования, погружённость в мир музыки, развитие аудиального восприятия и накопление опыта, связанного с восприятием, анализом, воспроизведением музыкальных произведений – может оказывать влияние как на формирование образов, связанных с будущей профессиональной жизнью, так и на актуальное восприятие окружающей действительности, в том числе - восприятие других людей, проявление эмпатии к ним.

Понятие «эмпатия» принято рассматривать как сопереживание одного человека другому. Некоторые ученые полагают, что эмпатия является эмоциональным процессом, другие же расценивают эмпатию как эмоциональный и когнитивный процесс.

Имеют место неоднозначные выводы о том, что эмпатия является процессом или свойством. Обычно, объектом эмпатии принято считать другого индивида, но в некоторых исследованиях объектом является неодушевленный предмет.

История становления понятия эмпатии уходит своими корнями к этическому понятию симпатии (Шопенгауэр, Спенсер, А. Смит), также к понятию вчувствования (Липпс, Лотце, Фишер).

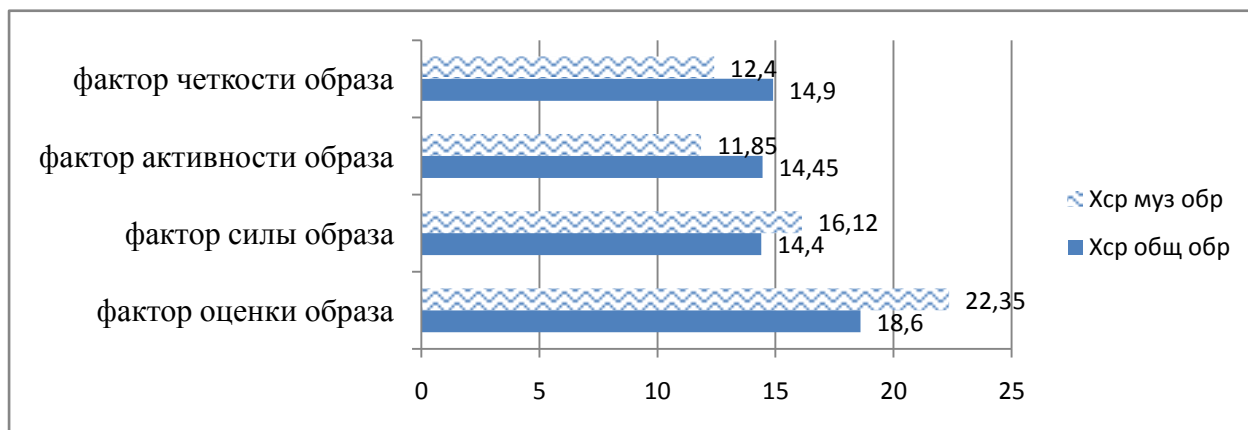
На данный момент времени уже не подлежит сомнению то, что эмпатия может быть направлена как на свою персону, так и на другого индивида. Эмпатию, которая имеет направленность на самого себя, определяют как сопереживание. Оно появляется в тех ситуациях, когда воспринимаемое состояние другого индивида вызывает собственное эмоциональное напряжение. В это время личность переживает подобные с объектом эмпатии эмоции, но эти эмоции направлены на свою персону. При этом сопереживающий мысленно переживает ту ситуацию, которая имеет возможность произойти с ним в будущем, или уже происходила. Эти переживания, дают возможность снизить стресс и восстанавливают

психологическое благополучие индивида. То есть сопереживание выполняет роль охранной функции.

В этой связи профессиональные представления, в частности, представления об объекте деятельности, могут иметь связь с эмпатийными тенденциями, присущими человеку: оба этих феномена формируются на основе предшествующего опыта человека, зависят от особенностей его социализации, специфики воспринимаемой на ранних этапах онтогенеза информации.

С целью выявления особенности взаимосвязи между представлениями об объекте деятельности и эмпатией было проведено исследование, респондентами в котором выступили подростки, обучающиеся в выпускных классах музыкальной школы и подростки, не получающие музыкального образования. В качестве диагностических методик использовались: опросник, направленный на выявление представлений об объекте деятельности Е. И. Рогова [6] и тест на определение уровня эмпатийности И.М. Юсупова [7].

На первом этапе анализа полученных в результате исследования данных, средние результаты учеников музыкальной школы сопоставлены со средними результатами школьников, не получающими музыкального образования (Рисунок 1).

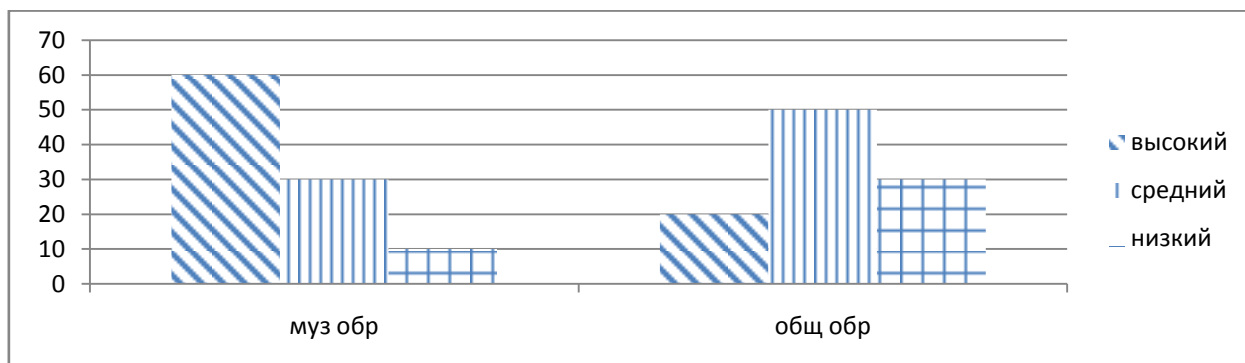


**Рисунок 1. Показатели, отражающие представления об объекте деятельности у школьников, получающих и не получающих музыкальное образование**

На гистограмме видно, что у респондентов, обучающихся в музыкальной школе, фактор силы и оценки образа выражен значительно и превышает не только данные респондентов, не обучающихся в музыкальной школе, но и средние по методике значения, тогда как активность и чёткость образа представлены даже меньше, чем в выборке школьников, не получающих музыкальное образование. Возможно это связано с творческим характером деятельности и некоторой объективной неопределённостью

объекта деятельности ребят, включённых в систему дополнительного музыкального образования.

Далее, в обеих группах респондентов была проведена диагностика эмпатийных способностей, при помощи методики И.М. Юсупова. Усреднённые результаты представлены на рисунке 2.



**Рисунок 2. Показатели, отражающие степень выраженности эмпатийных способностей у школьников, получающих и не получающих музыкальное образование**

Итак, как видно из средних значений по выборкам представленным на диаграмме, группа школьников, имеющих высокий уровень эмпатийных способностей составляет 60% от общей выборки респондентов, посещающих музыкальную школу, тогда как данный показатель в выборке ребят, не получающих музыкального образования составляет всего 20%. Таким образом, ученики музыкальной школы демонстрируют в целом более высокий уровень эмпатии, что может быть обусловлено как спецификой влияния на их личностные характеристики опыта, связанного с восприятием и анализом музыкальных произведений, так и с тем, что высокая сензитивность и изначальная эмпатийность привели их в сферу творческой учебной деятельности.

Корреляционный анализ между уровнем эмпатии и факторами, определяющими представления об объекте деятельности, показал наличие прямых корреляционных связей между фактором чёткости образа и высоким уровнем эмпатийных тенденций в обеих группах, что весьма ожидаемо, так как именно эмпатийные способности позволяют сформировать чёткие представления относительно социальных объектов и продуктов человеческой творческой деятельности. Однако в группе подростков, обучающихся в музыкальной школе, корреляционные связи с высоким уровнем эмпатии также обнаружены по факторам оценки и силы образа. Таким образом, хотя в рамках проведённого исследования отсутствовала возможность ответить на вопрос, связывают ли школьники

свою будущую профессиональную деятельность с получаемым музыкальным образованием, но ясно, что благодаря данному образованию не только изменились их эмпатийные способности, но и сформировались особые взаимосвязи между эмпатией и восприятием объекта будущей деятельности.

***Библиографический список:***

1. *Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А.* Образ в системе психической регуляции деятельности. - М.: Флинта: МПСИ, 2000.
2. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития. - М.: Академия, 2009.
3. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. - Ростов н/Д, 1996.
4. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. - М.: Вымпел, 1995
5. *Пряжников НС., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. - М.: Академия, 2005.
6. *Рогов Е.И.* Особенности представлений психологов об объекте своей деятельности. // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2008. №3. - С. 145-162.
7. *Рогов, Е.И.* Практикум школьного психолога : практ. пособие / Е. И. Рогов. — М. : Издательство Юрайт, 2017. — 435 с.

**ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У  
ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ ОБ УСПЕХЕ  
CREATIVE ABILITIES AND SOCIAL INTELLECT OF  
ADOLESCENTS WITH DIFFERENT VIEWS ON SUCCESS**

**Панкратова Ирина Анатольевна**

Pankratova Irina Anatolyevna

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: ckags\_student@mail.ru

**Долотова Екатерина Владимировна**

Dolotova Ekaterina

магистрант

e-mail: ekaterinadolotova@yandex.ru

*Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет*

*Аннотация:* В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей представлений об успехе, социального интеллекта и творческих способностей подростков. Именно с социальным интеллектом и творческими способностями связывают успешность в профессиональной деятельности, а выбор профессионального пути во многом зависит от того образа и тех представлений, которые человек

вкладывает в понятие успеха, выбирая траекторию построения карьеры. В рамках нашего исследования мы изучали особенности данных феноменов в подростковом возрасте, так как именно в этот период личность впервые сталкивается с проблемой профессионального самоопределения и выбора траектории построения своей жизненной стратегии.

*Ключевые слова:* творческое мышление, социальный интеллект, уровень развития социального интеллекта, представления об успехе, модель успеха.

*Abstract:* The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the features of the notions of success, social intelligence and the creative abilities of adolescents. It is precisely with social intelligence and creative abilities that success in professional activity is linked, and the choice of a professional path largely depends on the image and those ideas that a person puts into the concept of success, choosing the trajectory of building a career. As part of our study, we studied the characteristics of these phenomena in adolescence, since it is during this period that a personality first encounters the problem of professional self-determination and the choice of the trajectory of building his life strategy.

*Key words:* creative thinking, social intelligence, level of development of social intelligence, ideas about success, model of success.

На современном этапе развития общества период социальных изменений тесно связан с перестройкой сознания человека. Это выражается в пересмотре устоявшихся отношений, поиске нового стиля взаимодействия между людьми и построении индивидуального пути личности. Профессиональная деятельность занимает особое место среди многообразных видов социальной деятельности. [7, с. 90]

На профессиональный выбор влияет множество факторов. Профессиональные представления и, в частности, представления об успехе, способности человека и его индивидуальные особенности играют в этом процессе ключевую роль. В связи с увеличением требований, предъявляемых обществом к профессионалу, стратегическим направлением развития образования является создание благоприятных условий для формирования высокообразованной конкурентоспособной творческой личности.

Условия современной практической жизни требуют интенсивного, но часто кратковременного общения. Процессы познания другого человека и прогнозирование на этой основе их реакций на заданные обстоятельства выступают как фон для профессиональной и предметной деятельности. [2, с. 9]. Поэтому, многие психологи связывают успешность профессиональной деятельности именно с социальным интеллектом.

Успешность любого вида деятельности определяется не только объективными трансформациями в экономической и политической сферах,



но и преобразованием системы ценностей и идеалов, выступающих регуляторами социального поведения индивидов. Представления об успехе формирует систему ценностных приоритетов, которые являются основой для формирования жизненной стратегии личности. [4, с. 4]

Понятие «модель успеха» достаточно активно используется современными исследователями (М.Ю.Арутюнян, Е.А.Здравомыслова и др.). Данное понятие включает в себя следующие основные элементы:

1. Слагаемые успеха - это то, что, собственно, и подразумевается под успехом, осознается как успех;
2. Средства достижения успеха.

На основе данных категорий модель успеха можно определить как соотношение определенных целей и средств их достижения. [1, с. 71]

О.Ю.Клочкова, опираясь на идею о культурных, цивилизационных детерминантах моделей успеха, выделяет: советскую, западную протестантскую или американскую, гедонистическую, аскетическую и компромиссную модели.[4, с. 7]

Теоретический обзор исследований социального интеллекта, позволяет утверждать, что социальный интеллект имеет сложную структуру. Компонентами данной структуры являются когнитивные, аффективные и эмоциональные составляющие. [3, с. 3] На наш взгляд относительно общее определение социального интеллекта было дано Ю.Н. Емельяновым. Под социальным интеллектом автор понимает устойчивую способность понимать самого себя, а так же других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события, основанная на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта. [2, с. 10]

Сегодня креативный человек более востребован по сравнению с людьми, не реализующими свой творческий потенциал. Причина лежит в его способности нестандартно мыслить и способности к гибкому изменению своей профессиональной деятельности, в постоянном развитии, открытости новому опыту, которая, в свою очередь, порождает развитие. [5, с. 3]

Проблемы творческого процесса широко разрабатывались в зарубежной и отечественной психологии. В настоящее время исследователи ведут поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность.[8, с. 4]На данный момент психологическая наука не имеет полного и исчерпывающего определения понятия «творчество». Исследователи трактуют данный феномен с позиции собственной методологии и акцентируются на одном или нескольких ее аспектах.

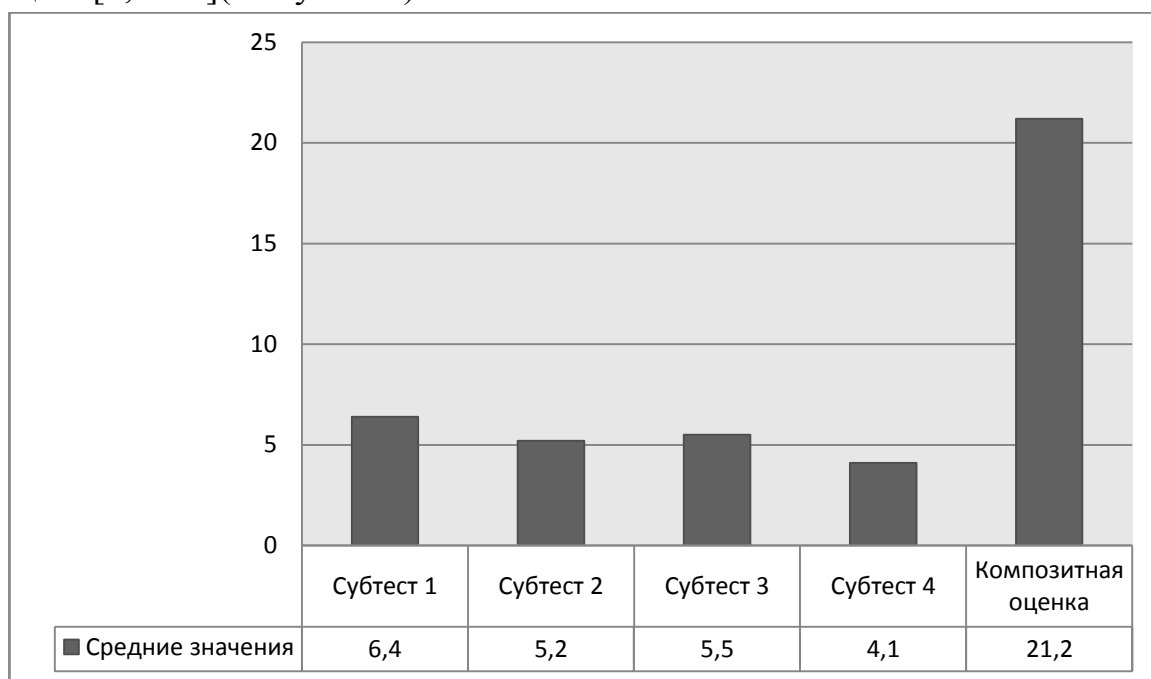
В нашем исследовании показателями творческого мышления выступают факторы, установленные в исследованиях Гилфорда, а именно: беглость, гибкость, точность и оригинальность мышления.[8, с. 8]

В исследовании была предпринята попытка выявить особенности социального интеллекта, творческих способностей и представлений об успехе подростков. В качестве респондентов выступили подростки в возрасте 15 лет. Количественный состав группы 17 человек.

В связи с поставленными задачами нами использовались следующие апробированные тестовые методики:

1. Методика исследования социального интеллекта Гилфорда-Салливена в адаптации Е.С. Михайловой (Алешиной);
2. Методика О.Ю. Клочковой «Исследование представлений об успехе»;
3. Методика Е.Е. Туник «Батарея тестов "Творческое мышление"»

Первым этапом нашего исследования было изучение особенностей социального интеллекта подростков. В результате была выявлена тенденция к среднеслабому и среднему уровню развития социального интеллекта, что выражается в трудностях понимания и прогнозирования поведения людей, усложнению взаимоотношений и снижению возможности социальной адаптации. [6, с.38]( Рисунок 1.)

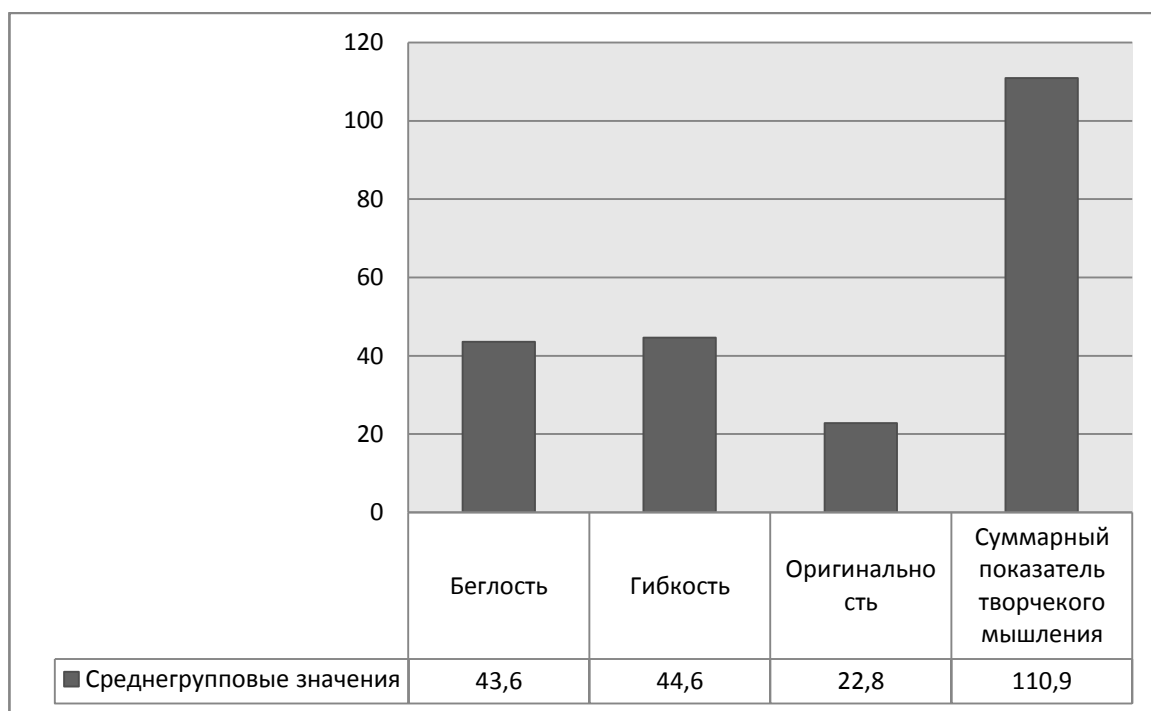


**Рисунок 1. Среднегрупповые показатели уровня развития социального интеллекта по отдельным субтестам и композитной оценке**

Так же можно говорить о низком уровне способности адекватно оценивать собственные достоинства и недостатки и соотносить свои поступки с требованиями нравственных норм. Данный факт объясняется тем,

что начало формирования социального интеллекта приходится на период подросткового возраста.

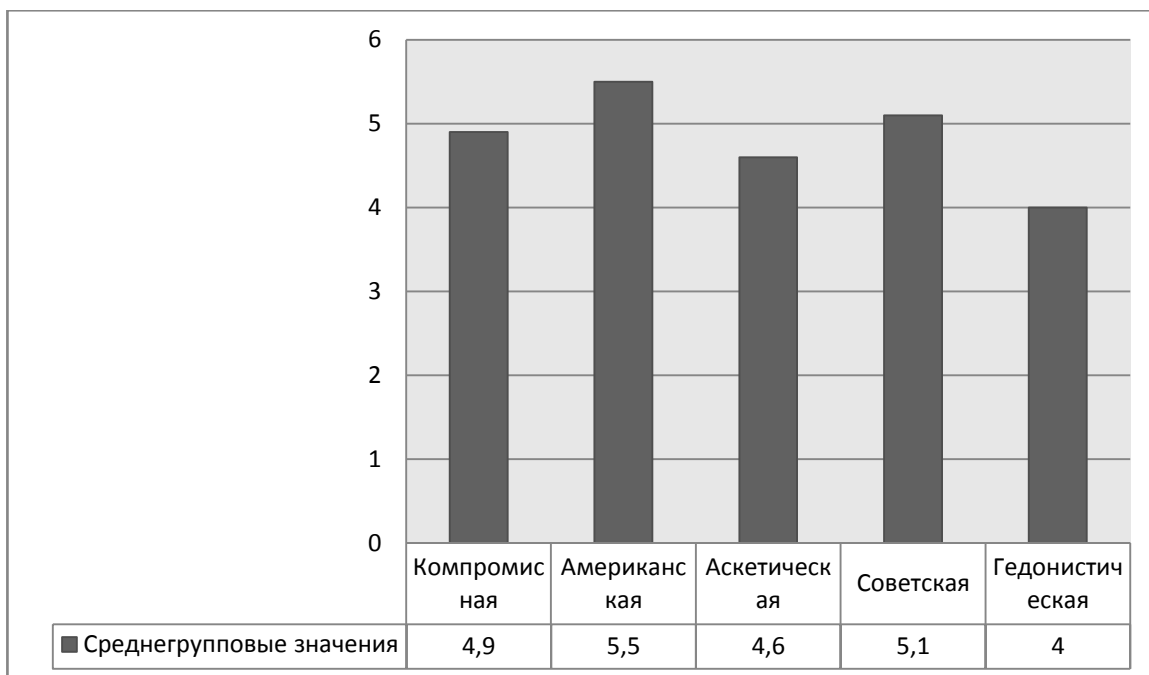
Для изучения творческого мышления подростков была использована методика Е.Е. Туник «Батарея тестов для изучения творческого мышления». С ее помощью нами были выявлены следующие особенности факторов, характеризующих творческое мышление. (Рисунок 2).



**Рисунок 2. Среднегрупповые значения показателей факторов творческого мышления**

Таким образом, мы можем наблюдать тенденцию к низкому уровню развития способности творческого мышления. Подростки испытывают трудности в генерировании множества идей, лежащих как в одной сфере, так и в разных. При этом прослеживается тенденция к инертности мышления, что характеризуется в невозможности быстрого переключения с одной сферы или области знания на другую. Так же низок уровень своеобразия, оригинальности мышления. Отсутствует необычность подхода к решению поставленной задачи и характерна стереотипность мышления.

На завершающем этапе исследования изучались особенности представлений об успехе подростков при помощи методики О.Ю. Ключковой «Исследование представлений об успехе». Больше всего респондентов придерживается «Американской» модели успеха. (Рисунок 3).



**Рисунок 3. Среднегрупповые значения моделей успеха**

Следовательно, подростки придерживаются убеждения, что упорный труд всегда вознаграждается успехом. Главной целью является материальный успех, который может быть достигнут в соответствии с установленными в обществе нормам и рассматривается как необходимый вклад в процветание общества.

Таким образом, в рамках данного исследования было выявлено, что подростки не способны качественно анализировать информацию социального характера, полученную в ходе общения и взаимодействия с другими людьми. Они испытывают трудности в понимании, оценке состояний и чувств других людей, а так же недостаточно осознают свои собственные. Имеет место преобладание репродуктивной мыслительной деятельности, направленной на воспроизведение указанного способа решения задач, а не на формирование опыта творческого поиска путей решения поставленной проблемы. При этом подростки ориентированы на удовлетворении общественных потребностей и приобретение материальных благ.

***Библиографический список:***

- 1. Артамошина Ю.В.* Особенности представлений об успехе женщин, выполняющих традиционные и нетрадиционные профессиональные роли. [Текст]: Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук.-Москва, 2008.- 260с.
- 2. Вышквыркина М.А.* Конструктивные и деструктивные типы реакций на противоречие в системе представлений о другом человеке [Текст]:

диссертация на соискание научной степени кандидата психологических наук. - Ростов-на-Дону, 2009,- 160с.

3. *Вышквыркина М.А., Панкратова И.А.* Особенности социального интеллекта студентов с разной картиной мира // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 3 <http://mir-nauki.com/PDF/17PSMN316.pdf> (доступ свободный).

4. *Клочкова, О.Ю.* Модель успеха как фактор профессионального выбора [Текст] : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук – Москва, 2003. – 28с.

5. *Лейбина А.В.* Психология мотивации творческого педагогического мышления в профессиональной деятельности воспитателя [Текст]: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. - Ярославль, 2008 г.

6. *Михайлова (Алешина) Е.С.* Методика исследования социального интеллекта. Методическое руководство. СПб.: Иматон, 2006. 56 с

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

8. *Туник Е.Е.* Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. - СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002.- 44с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У  
ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ**  
THE FORMATION OF GENDER VIEWS OF ADOLESCENTS  
FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

**Полякова Олёна Юрьевна**

Polyana Oleana Yurevna

специалист по социальной работе с молодёжью

**Садчикова Елена Сергеевна**

Sadchikova Elena Sergeevna

начальник отдела социально-психологической помощи

**Кутнякова Оксана Андреевна**

Kutnyakova Oksana Andreevna

учитель

e-mail: [Lena-w1991@mail.ru](mailto:Lena-w1991@mail.ru)

*Россия, г. Балашов, Балашовский филиал ГБУ РЦ «Молодёжь плюс»,  
ГБОУ СО «Школа АОП №11 г.Балашов»*

*Аннотация:* в статье представлены результаты эмпирического исследования по проблеме формирования гендерных представлений у подростков из неполных семей.

*Ключевые слова:* гендерные представления, гендерное воспитание, неполная семья

*Abstract:* the article presents the results of an empirical study on the problem of the formation of gender perceptions in adolescents from single-parent families.

*Key words:* gender representations, gender education, single-parent families/

В настоящее время проблемы гендерного воспитания волнует большое количество исследователей. Интерес к данной проблеме обусловлен тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут игнорировать гендерные особенности ребёнка, относящиеся к биосоциокультурным характеристикам.

На современном этапе развития общества, процесс феминизации мужского пола и маскулинизации женского широко затронул все стороны нашей жизни, но особенно ярко это проявляется в семье, где дети осваивают свои половые роли. К тому же стремительно растёт число неполных семей, в которых процесс формирования гендерных представлений у подростков из неполных семей определенно затруднен из-за отсутствия одного из родителей. Семья является базисной основой гендерной социализации и важнейшим социальным институтом [1]. Позиция ребенка, как представителя своего пола, определяет специфику развития самосознания. Осознание своей половой принадлежности имеет важнейшее значение для развития личности: чувство тождественности со своим полом, стремление поддержать «престиж» своей половой принадлежности в рамках социальных ожиданий, определяют основополагающие позитивные достижения в развитии человека. В процессе формирования гендерных представлений в подростковом возрасте происходит переосмысление личностного опыта, ребёнок стремится найти себя, определить границы между собой и окружающим миром. Одной из важнейших задач этого периода является принятие на себя мужской или женской роли. Необходимо совершенствовать дифференциальный подход в воспитании девочек и мальчиков с учетом их психофизиологических особенностей [1].

Объект исследования – гендерные представления подростков из неполных семей.

Предмет исследования – влияние структуры неполной семьи на процесс формирования гендерных представлений у подростков из неполных семей.

Цель исследования – изучить влияние структуры семьи на процесс формирования гендерных представлений у подростков из неполных семей и разработать, апробировать и оценить эффективность комплексной программы деятельности специалиста социальной работы.

Гипотеза исследования: нарушение процесса формирования гендерных представлений у подростков из неполных семей обусловлено структурой семьи и требует вмешательства со стороны специалиста социальной работы.

Для изучения формирования гендерных представлений у подростков из неполных семей было проведено эмпирическое исследование на базе Балашовского филиала ГБУ РЦ «Молодёжь плюс». В ходе исследования, мы изучили социальные паспорта клиентов и выбрали три семьи для проведения диагностики. Исследование проводилось с апреля по июнь 2017 года.

Первым этапом исследования являлось определение выборки испытуемых, с помощью следующих критериев:

1) по возрасту (для исследования были выбраны подростки в возрасте 12-13 лет, одна девушка и двое юношей). Выбор подросткового возраста был обусловлен тем, что он является одним из кризисных в развитии личности, но, в тоже время, наиболее благоприятным для решения существующих проблем;

2) по признаку состава семьи (неполные);

3) по рекомендациям сотрудников Центра «Молодёжь плюс».

Вторым этапом являлось проведение эмпирического исследования с помощью психодиагностических методик, среди которых анализ документов, метод наблюдения, беседа, тест Лири, полоролевой опросник С. Бем, методика «Нормы поведения мужчины и женщины» О.Г. Лопухова.

На основании полученных результатов были поставлены социальные диагнозы и прогнозы. У всех клиентов было выявлено нарушение гендерной социализации, обусловленное структурой семьи.

Исходя из результатов, полученных при проведении социальной диагностики, была составлена комплексная программа деятельности специалиста социальной работы по гендерной социализации подростков из неполных семей. Цель программы: проведение мероприятий, способствующих повышению уровня гендерных представлений у подростков из неполных семей.

Задачи программы:

1. Развитие стереотипов мужского и женского поведения у подростков, формирование и развитие положительного поведения в семье.

2. Информирование о последствиях неправильного формирования гендерной социализации.

3. Реализация мероприятий, направленных на формирование гендерных представлений.

4.Формирование правильного представления у ребенка о мужских и женских ролях.

Работа с клиентами включает в себя два направления: социально-психологическое, которое содержит: тренинги, упражнения и ролевые игры, направленные на формирование адекватного образа мужчины и женщины, и повышение коммуникативной компетентности. Социально-педагогическое, в которое входят: лекции, беседы, чтение художественной литературы, просмотр видеофильмов, постановка театрализованного представления. Данные мероприятия направлены на детальное изучение подростком себя как представителя того или иного пола.

После внедрения программы по гендерной социализации подростков из неполных семей была проведена вторичная социальная диагностика семей, которая подтвердила эффективность разработанной программы. Это позволяет говорить о том, что у детей в полной мере сформировались полоролевые стереотипы мужского и женского поведения, произошло осознание половой социальной роли, сложился адекватный образ мужчины и женщины, и повысилась коммуникативная компетентность.

#### ***Библиографический список:***

1.Клецина, И.С. Самореализация личности и гендерные стереотипы // Психологические проблемы самореализации личности / А.А. Реан, Л.А. Коростылёва. - СПб. : Питер, 2008. — С. 188—202.

2.Кон, И.С. Половые различия и дифференциация социальных ролей. - М. : Просвещение, 2009. - 776 с.





## РАЗДЕЛ III

### **ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ**

#### **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ НАУКИ PROBLEMS OF FORMATION OF SCIENTIFIC VIEWS OF STUDENTS IN CONDITIONS OF SCIENCE TRANSFORMATION**

**Антипова Ирина Геннадьевна**

AntipovaIrinaG

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: [antipovaig@list.ru](mailto:antipovaig@list.ru)

*Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет*

*Аннотация:* Значительные изменения системы образования ставят вопросы формирования профессиональных представлений студентов адекватно изменениям науки и философии, методологии науки, но это и фундирует проблемы рассогласования трендов изменения науки и подготовки студентов к освоению методологических теорий науки, существенно трансформирующих классические представления о науке. Пролиферация методологических взглядов, критика как классической гносеологии и онтологии, так и постпозитивистской системы критического рационализма, открытие проблем экспланативного ресурса деятельностного подхода к методологии науки становится проблемой для дидактики не только школьной, но также вузовской, возникает задача принятия дескриптивного подхода, который только фиксирует возможности и трудности, встающие перед преподавателем, формирующим научные представления студентов как

профессиональные представления. Различные методологические представления и аксиология студентов, сформированные довузовской системой, задают и различные возможности и затруднения для формирования научных представлений студентов.

Ключевые слова профессиональные представления, наука, критический рационализм, научные представления студентов, методология науки, дедуктивизм, эксплананс.

*Abstract:* Changes in the education system raise questions about the formation of professional representations of students. These representations should become adequate to the changes in science. The problem is that the change in science is difficult to present systematically as the content of training courses.

The problems of changing the methodology of science and the main methodological approaches to science, developed during the 20th century, cause difficulties for students to understand. The school forms limited ideas about the methodology of science, translates naive realism.

Key words professional representations, science, critical rationalism, scientific representations of students, methodology

Представления студентов о методологии научного исследования включаются в профессиональные представления, формируемые в системе профессионального образования в рамках курса методологии психологии. При этом профессиональное обучение не только предполагает изменение представлений, но и опирается на исходные представления студентов. Представления о методологии научного исследования, обеспечивающие объективность, точность, возможность использования полученных знаний, основываются на представлениях о науке, которые у студентов первых курсов не только несколько искажены, но нелегко поддаются изменению, затрудняют коммуникацию с преподавателем, понимание альтернативных взглядов. Формирование научных представлений студентов включает не передачу системы знаний, а изменение, переосмысливание исходных представлений студентов, усвоение научного мировоззрения.

Студенты, ограниченные в своих наивных представлениях, не готовы не только усваивать научные знания, ставить научные проблемы, но и осуществлять научные исследования, не осмысливая проблем, не обсуждая полученные от преподавателя рекомендации. Но и активно мыслящие студенты не всегда готовы к продуктивному и открытому диалогу, связаны позитивистскими представлениями о науке, которые транслируются в школьном обучении, в СМИ. Приходя в ВУЗ, абитуриенты обладают уже сформированными представлениями, связанными с умениями мыслить в рамках классически формулируемых проблем. Эти представления

существенно затрудняют работу преподавателю, и потому стоит актуальная задача исследовать как исходные научные представления студентов, так и условия их трансформации в профессиональные представления, которые обеспечивают открытый, продуктивный научный диалог.

Задачей для преподавателя должно стать изменение, расширение представлений студентов, формирование умений обосновать собственную точку зрения, мыслить логически, отвечать за выбор методологических средств. Преподаватель, невысокооценивающий умения студентов мыслить, как правило, не готов вступать в борьбу, в диалог с сформированными неадекватными представлениями студентов. Студенты склонны активно отстаивать сформированное средней школой мировоззрение, но не готовы обсуждать это мировоззрение в русле критической мысли, так представления становятся основанием не промысливания, но старательности в отыскивании средств игнорирования проблем, а склонность вступать в полемику оказывается только иллюзией мысли, за которой стоит задача избежать расширения сформированных представлений, в основном, классического наивного реализма. Но в отличие от учёных позитивистов, студенты не готовы обосновывать принятую точку зрения, деятельность преподавателя для расширения представлений студенты могут расценивать как угрозу для мировоззрения. Преподаватель находится перед разными затруднениями, Сциллой конфронтации с наивными, не допускающими проблематизации, представлениями студентов и Харибдой дидактически требуемой редукции транслируемых содержаний.

Иллюзорной в своей эффективности становится возможность, не вступая в диалог с наивными представлениями, осознавая как трудно раскрыть проблемы методологии науки для позитивистски мыслящих студентов, прямо доказывать наличие ограничений наивной гносеологии, непосредственно транслируя содержание учебного занятия. С точки зрения психологии эти приемы неэффективны потому, что задачей здесь может ставиться только изменение уже сформировавшихся представлений студентов, раскрытие их ограничений и причин трудностей понимания учебного содержания. Только так студенты смогут понять представления как фактор, который и ограничивает обучение, и обеспечивает усвоение учебных курсов.

Конечно, невозможно систематизировать все проблемы и понятия философии науки, представив эти проблемы на основании, которое бы не вызывало сомнений, поскольку все подходы значительно различаются, а их оценивание вызывает резкие реакции авторов. Однако подобные систематизации представляют собой только различные подходы к проблемам

философии науки. В контексте преподавания методологии науки, в частности, методологии психологии, именно в связи с дидактическими проблемами, приходится различать те подходы в философии, методологии науки, которые студенты используют в собственной исследовательской деятельности и те, которые прямо не применимы, те, которые легко усваиваются, и те, которые встречают затруднения, те, которые связаны с классической истиной и те, которые опираются на ее критику.

Позитивизм О. Конта усваивается потому, что увязывается с привычным, сформированным школой мировоззрением наивного реализма. Менее очевидно то, как сочетается в представлениях студентов галилеево-ньютоновская система методологии с социологической трактовкой парадигмы Т. Куном, которая, в целом, усваивается легко, как и гуманистическая в своем пафосе методология П. Фейерабенда. Трудно поддается усвоению логический позитивизм, возможно, в связи с непониманием трудностей, возникших перед позитивизмом и проблем, решаемых Венским кружком, затруднительным становится и освоение критического рационализма, еще более затруднено усвоение критики постпозитивизма.

Научные представления студентов, сформированные в школе, основывающиеся на мировоззрении наивного реализма, включают ограниченное понимание проблемы обоснования, и это становится причиной для трудностей в усвоении критики позитивизма и формировании умений мыслить о возможности получения различных фактов с применением различных методов, и обосновывать принятие фактов в качестве решающих оснований признания истинности теории.

Представления классического реализма, сформированные у студентов, значительно затрудняют понимание задач дедуктивного обоснования проблем, гипотез, применимости методов, средств описания фактов, выводов, но связь научного открытия со смелыми гипотезами, которая обсуждается в критическом рационализме, усваивается легко, но понимается в ключе продолжения и оснащения рациональными средствами системы реалистического мировоззрения. Именно потому затрудняется понимание критики фактов и ограничения обоснования в получении эмпирических фактов, а критика дедуктивизма становится то закрытой для понимания, то приветствуемым основанием для отклонения неприемлемого для классического реализма критического рационализма. Понимая значение открытия для науки, студенты, основательно освоившие в школьной системе позитивистскую методологию, не могут усвоить навыки критической мысли. Представления студентов включают проблему объективности вне понимания

исторической трактовки оценки объективности науки, а критика оснований в рамках оценивания объективности знаний понимается, как только запутывающая объективную картину реальности. Наивность классического мировоззрения мешает мыслить проблемы реального научного исследования, критиковать полученные результаты.

Но и эта критическая деятельность мысли, которая усваивается некоторыми склонными к мыслительной работе студентами, вызывает у них сомнения в плане конечных оснований для решений, а критический рационализм, ставя задачи критики, не предоставляет окончательных методологических критериев, как это выяснилось в полемике с исторической концепцией науки, которую представил Т. Кун [1]. Получается, старательность в усвоении критического рационализма, системы дедуктивного обоснования научного исследования приводит студентов к непониманию ограничений рационализма и тех проблем, которые обсуждаются уже по итогам открытий крупнейших методологов XX века. Но статичные методологические представления студентов, не склонных к критической мысли, как ни странно, допускают эту несогласованность методологических подходов критического рационализма и историзма. Причем эти студенты только фиксируют различные формулировки, не осмысливая проблематизирующий ход мысли исторического взгляда на изменения методологии науки. Представления студентов, которые не подталкивают к критической мысли, включают разные методологические подходы к науке, не фиксируя их несогласованность. Здесь важно учитывать, что методологическая критика не приводит к понятным методологическим решениям, когда в основных вопросах не опирается на собственные допущения, не эксплицируемые в своей системе категорий, эта проблема методологии науки мешает трансляции в школе методологических знаний и усвоению представлений о науке.

Не только классическая аксиология науки, классическое мировоззрение студентов, сформированное школой, но и прагматизм, акцент показателей эффективности, осуществляющих и представляющих стратификацию в обществе активизма, становятся факторами, затрудняющими усвоение критической работы мысли, а также сглаживающими проблематизации ограничений прагматизма, трудности реализации подхода эффективности в науке и различных сферах социальной деятельности.

Несогласованности прагматистского мировоззрения, в частности, научного, привыкли как игнорировать, так и представлять фактором непродуктивных сомнений. В представлениях студентов эклектично соседствуют как прагматизм, так и фрагменты классического

позитивистского мировоззрения вместе с признанием необоснованности допущений абсолютных критериев оценивания приемлемости теоретических систем (адекватность эмпирическим фактам, когерентность системы), мировоззренческих, систем организации деятельности (эффективность, прогресс).

Представления как когнитивные системы различно связываются и различаются, научные представления могут не увязываться с аксиологическими системами, но деятельность по формированию представлений фундирует проблему связи выработки критериев оценивания изменения систем и оценки допустимости изменений, как науки, так и общества.

Представление о науке, критериях объективности научного исследования формируются в рамках дисциплин, затрагивающих проблемы в рамках методологии психологии, а также выполнения научных исследований, навыки работы с научными исследованиями также связаны с представлениями о науке. Представления о критериях оценивания научного исследования, дедуктивной постановке гипотезы и обосновании проблемы, связанные с умениями обсуждать и объяснять полученные факты, осмысливать исследование и полученные факты в русле научной парадигмы, предполагают научное мировоззрение, формирование которого осуществляется в рамках освоения исторического подхода к науке, последовательного усвоения этапов исторической трансформации парадигмы науки вместе с пониманием связи этапов с их методологическим описанием в рамках теорий науки.

Затруднение вызывает формирование представлений о методологических проблемах позитивизма, которые вызвали дискуссии о протокольных высказываниях, проблемах опосредствованности эмпирических методов описания объектов, включённости в описание фактов наряду с чувственными компонентами и теоретического толкования. Неусвоение представления о связанности эмпирических фактов с теорией приводит к трудности осмысливать основания научного исследования, постановки проблемы и формулирования исследовательских выводов. Только сформированное представление наличия оснований научного исследования обеспечивает возможность обсуждать и обосновывать проблему, выбор методологии, факты, условия признания фактов и формулировку выводов. Умения объяснять полученные факты, осуществлять критику и обосновывать выводы связано с представлениями о дедуктивизме, ставшем основным пунктом в постпозитивистской критике классической науки. На основании собственного преподавательского опыта автором

формулируются проблемы формирования научных представлений студентов и те приемы, которые расширяют неадекватные наивные представления (см. таблицу 1).

**Таблица 1. Проблемы формирования научных представлений студентов и приемы их проблематизации**

<b>Методологические теории, представления о которых формируются в рамках курса методологии психологии</b>	<b>Причины затруднений в формировании представлений</b>	<b>Возможные приемы расширения наивных представлений</b>
логический позитивизм	наивные представления о методологии позитивизма	активизация дискуссий по метафизическим допущениям в основании позитивизма
критический рационализм	непонимание связи эмпирических фактов с теоретическим толкованием, неразличение научного открытия и исследования для обоснования гипотезы	выяснение предпосылок научных исследований и открытий
тезис Дюгема Куайна, критика критического рационализма	наивные представления о гипотезах и процедурах научного исследования	выяснение оснований выдвижения гипотез и оценивания приемлемости фактов для вывода о принятии гипотезы
исторический подход к трансформации науки	внеисторические представления о методологии науки	экскурс в историю методологии науки
критика социологической трактовки научной парадигмы	наивные представления о научном сообществе	выяснение нелинейной связи социального фактора науки с закономерностями научной деятельности

Научные представления студентов включаются в профессиональные представления и тесно взаимосвязаны с профессиональными навыками, которые складываются в рамках исследовательской работы.

***Библиографический список:***

*1. Кун Т.* Структура научных революций. - М., 1977. – 300 с.

**ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ  
САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**  
TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL IMAGES OF SELF-  
CONSCIOUSNESS OF UNIVERSITY STUDENTS

**Гадаборшева Зарина Исраиловна**

Gadaborsheva Zarina Israilovna

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: [zgadaborsheva@mail.ru](mailto:zgadaborsheva@mail.ru)

*Россия, г. Грозный, Чеченский государственный педагогический университет*

**Рогов Евгений Иванович**

Rogov Evgeny Ivanovich

доктор педагогических наук, профессор

e-mail: [profrogov@yandex.ru](mailto:profrogov@yandex.ru)

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

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме становления профессионального самосознания студентов в процессе вузовского обучения. Проанализированы подходы к содержанию и особенностям развития профессионального самосознания. Авторы доказывают сходство взглядов большинства исследователей на содержание самосознания, которое, чаще всего, представлено профессиональными образами, определяющими видение развивающимся субъектом себя, своей профессии и окружающего мира. Образы профессионального самосознания, обсуждаемые в разных психологических и педагогических исследованиях, могут быть дифференцированы на три группы, соответствующие направлениям авторской концепции профессионализации личности, включая развитие профессионально-важных качеств и отношение к ним, представление о профессиональной деятельности, а также о вхождении в профессиональную среду и построении профессиональных взаимоотношений. Сопоставление содержания профессионального самосознания с предлагаемыми в научной литературе способами его развития, критериями сформированности выявило наличие существенных разногласий между исследователями. Соответственно, оказывается, что соотношение компонентов системы «содержание профессионального самосознания» - «приемы формирования профессионального самосознания» - «оценка сформированности профессионального самосознания» не согласовано, что не позволяет эффективно контролировать становление



профессионализма. В заключении авторы предлагают свое видение возможности решения данной проблемы.

*Ключевые слова:* профессиональное самосознание, профессионализация, профессионализм, профессиональный образ, профессиональные представления, содержание представлений, концептуальная модель деятельности, качество профессионального образования, эффективность деятельности.

*Abstract.* The article is devoted to the problem of formation of professional self-consciousness of students in the process of University education. The approaches to the content and specifics of development of professional self-consciousness are analyzed. The authors prove the convergence of views of most researchers on the content of self-consciousness which is often presented by professional images, defining the vision of himself, his profession and the surrounding world by the developing subject. The images of professional self-consciousness discussed in various psychological and pedagogical studies can be differentiated into three groups corresponding to the directions of the author's conception of professionalization of personality, including the development of professionally important qualities and the attitude to them, the idea about professional activity and about the entrance into professional environment and building of professional relationships. The comparison of the content of professional self-consciousness with methods of development, criteria of formation proposed in the scientific literature revealed the presence of significant differences between the researchers. Accordingly, it appears that the balance of the components of the system "the content of professional self-consciousness" - "the methods of professional self-consciousness formation" - "evaluation of professional self-consciousness formation" is not consistent that do not allow to control effectively the formation of professionalism. In conclusion the authors suggest his vision of the possible solutions for this problem.

*Key words.* Professional self-awareness, professionalization, professional genesis, image, professional ideas, content of ideas, conceptual model of activity, quality of professional education, activity efficiency

Становление профессионального самосознания субъекта сопровождается изменением его представлений о себе, как профессионале, о самой профессиональной деятельности и об окружающем мире. Понятие «профессиональное представление», как и понятие «психический образ» являются стержневыми в психологии, так как именно они определяют механизмы, регулирующие формирование поведения, управление целенаправленной деятельностью человека, участвуют в созидании оптимальных условий для становления сознания профессионала. В сущности, каждый субъект создает свое видение окружающего мира и профессии в этом мире, и действует и ощущает себя, как подметил Э. Берн, в соответствии с этими представлениями, а не с реальными фактами [1]. В

работах В.Н.Обносова убедительно доказано, что психологической предпосылкой для выхода на следующий этап профессионального становления выступает обращение неполного, малодифференцированного представления о профессии в ее субъектную личностную модель [19].

К сожалению, вопросы о том, что происходит при вхождении и освоении профессии в сознании субъекта, как возникает внутреннее основание, делающее человека профессионалом, как происходит трансформация личностных качеств субъекта, его профессиональных навыков и компетенций, отношений к будущей профессии, часто выпадают из сферы внимания исследователей данного процесса. По-прежнему остаются неизученными внутренние условия и психические образования, которые, возникая под влиянием профессионального обучения и деятельности, сами начинают детерминировать ее развитие. «Наполняясь» в процессе деятельности соответствующим профессиональным содержанием, психика, по мнению Г.В. Суходольского, в ходе профессионального обучения, воспитания и накопления опыта профессиональной работы становится профессиональной [28].

Важность изучения профессионального самосознания для понимания процесса профессионализации подчеркивалась как зарубежными исследователями Д.Бемом, У.Джемсом, Ч.Кули, Т.Липпсом, А.Маслоу, Дж.Мидом, А.Пфендером, Д. Хебб, К.Хорни, Л.Фестингером, З.Фрейдом, Г.Олпортом, К.Роджерсом, Д. Чадсоном, Э.Эриксоном и др., так и отечественными психологами, среди которых Б.Г.Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, М.Л.Басов, А.А. Вербицкий, Л.А. Головей, С.Б. Елканов, А.И. Зеличенко, Е.А. Климов, В.Н. Козиев, А.Н.Леонтьев, Е.А.Лямина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, К.К.Платонов, А.Г.Спиркин, Г.И. Степанова, В.В.Столин, Д.И. Фельдштейн, И.И.Чеснокова, Е.В.Шорохова и др.

Значение профессионального самосознания, определяется тем, указывает Е.А. Климов, что образ субъекта труда является одним из основных психических регуляторов труда, в котором личностные особенности субъекта деятельности выступают ведущей структурой, обеспечивающей развитие профессионала. При этом развитое профессиональное самосознание - одно из важнейших условий формирования оптимального индивидуального стиля в труде, определяющего максимальное использование человеком своих сильных сторон, продолжает автор. В этой связи одной из важнейших задач психологии является изучение структуры и динамики профессионального

самосознания как важнейшего регулятора труда и построения профессиональных жизненных путей [12].

Благодаря профессиональному самосознанию человек осознает свой общественный статус, свои потребности, на его основе формируется профессиональная активность и самостоятельность личности в ее трудовых суждениях и действиях, стремление к самоизменению, самоусовершенствованию, что, в конце концов, вырастает в поиск смысла собственной деятельности, смысла жизни вообще. Как тонко заметили Э.Ф.Зеер и Г.М.Романцев, профессиональное самосознание – это и результат, и предпосылка профессионального становления субъекта [10]

Несмотря на разнообразие подходов к данному феномену, большинство исследователей (Л.П.Борисова, В.Д.Брагина, М.В.Зотова, Е.А.Климов, А.К.Маркова, Е.В.Соловьёва, О.С. Фисенко и др.) сходятся во мнении, что профессиональное самосознание существует в образах, представлениях, которые, в дальнейшем, могут схематизироваться, превращаясь в стереотипы и установки. А.В. Прудило, практически сводит профессиональное самосознание к «Образу Я», выделяя в профессиональном самосознании «Образ Я», «Образ профессии», «Образ Я в профессии» [21].

Анализ представлений, составляющих содержание профессионального самосознания, свидетельствует, что они соответствуют направлениям профессионализации самого субъекта, включая развитие личностных особенностей работника на всех уровнях их проявления, освоение профессиональной деятельности, вхождение и построение отношений в профессиональной среде [23;24;25]. Соответственно, ведущее место среди образов самосознания занимают представления специалиста о своих профессиональных качествах, способностях, о своей готовности к профессиональной деятельности. В психологической литературе, позиция, когда профессиональное самосознание ассоциируется с профессионально-важными свойствами личности, определяющими целый ряд представлений о себе как профессионале, достаточно популярна [4;11;27;29 и др.]. Именно самопознание и самооценка профессиональных качеств и отношение к ним, является основой профессионального самосознания, считает В.Д. Брагина [4].

Не менее известны позиции исследователей, выделяющих в качестве основной детерминанты профессионального самосознания реализуемую субъектом деятельность, что отражается в представлениях субъекта о своих профессиональных умениях, профессиональных функциях, т.е. образах себя непосредственно в деятельности [3; 14; 15; 18; 27; 30 и др.]. Так, по мнению А.К. Марковой, профессиональное самосознание – это осознание человеком

норм, правил, моделей своей профессии, как эталонов для осознания своих качеств [14]. Е.В.Соловьёва и Л.П.Борисова включают в содержание профессионального самосознания способность к осознанию целей, задач своей деятельности, способность предвидеть и купировать причины неудач, корректировать деятельность и себя как субъекта этой деятельности, повышая, тем самым, уровень профессиональной культуры [27].

При анализе специфики профессионального самосознания П.Л. Шавир концентрирует внимание на его избирательности [30]. Е.Ю. Пряжникова определяет профессиональное самосознание как самосознание человека, для которого конкретная трудовая деятельность – важнейшее средство утверждения чувства собственного достоинства как состоявшейся личности [22].

Не менее важен такой содержательный аспект профессионального самосознания личности, как «видение» себя в социуме, представление своего положения, отношения к себе, как среди профессионалов, так и среди потребителей услуг. Подчеркивая отражение в сознании этого социального аспекта, социальных рамок, социальных взаимоотношений, которые и являются регулирующим механизмом в собственной деятельности, Б.Г. Парыгин подчеркивает, что профессиональное самосознание – это, прежде всего, осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе [20].

В качестве разновидности социально-специфического самосознания анализирует профессиональное самосознание Т.Л. Миронова, выделяя в качестве основного фактора его развития воздействие профессиональной среды [15]. На тесную связь профессионального самосознания с общественным сознанием, указывает О.С. Фисенко, видя направление его реализации, как «социальную ценность, комплекс устойчивых убеждений, отражающих установки личности и общества, накладываемые культурой» [29].

Некоторые подходы к профессиональному самосознанию интегрируют указанные детерминанты, формирующие профессиональные представления субъекта. Так, А.К. Маркова, включает в образы профессионального самосознания профессиональное мировоззрение и субъективную концепцию профессионального труда [14]. По мнению С.Д. Джанерьян, профессиональное самосознание, как интегральная характеристика личности, объединяет все многообразие представлений человека [6].

Комплексный подход к содержанию представлений профессионального самосознания позволяет распределить его образы по уровням. В работе Л.М. Митиной показано, что профессиональное самосознание представляет собой

совокупность представлений, локализованных на трех уровнях: когнитивном, аффективном и поведенческом [16]. Однако, на каждом из выделенных Л.М. Митиной уровней, также можно обнаружить уже отмеченные выше факторы профессионализации. Так, когнитивная структура включает понимание себя не только в рамках своего внутреннего мира, но и в системе профессиональной деятельности и общения. Аффективная подструктура также определяется соответствующими видами отношений: во-первых, отношением к своим профессионально важным качествам и в целом к своей личности профессионала; во-вторых, отношением к системе своих профессиональных действий; в-третьих, отношением к системе межличностных отношений, в которые вступает человек в профессиональной деятельности. Поведенческий уровень профессионального самосознания содержит потенциальные поведенческие реакции, осуществляющие регуляцию и саморегуляцию самой личности, ее профессиональной деятельности и взаимодействия личности с профессиональным окружением в соответствии с профессиональными нормами [16].

Профессиональное самосознание, являясь сложным внутренним образованием личности, имеет длительную динамику формирования в процессе взаимодействия с профессиональной средой и активного участия субъекта в реальной профессиональной деятельности. Профессионалы, отличающиеся высоким уровнем профессионального самосознания, демонстрируют эффективность деятельности, удовлетворенность своей профессией, растущим стремлением к самореализации, уверенностью в себе [16]. Процесс становления профессионального самосознания базируется на проявлении рефлексивных процессов и сопровождается психологической перестройкой личности [27].

Исследователи относят начало становления профессионального самосознания юношескому возрасту, но ближе, к студенческому периоду. В генетическом плане формирование профессионального самосознания связывается с развитием и «освоением» личностью его компонентов. Е.Г. Ефремов формирование профессионального самосознания студентов связывает с этапами профессионального обучения [8]. Первоначально студенты осознают свои профессиональные способности, потенции и перспективы. Однако представления о специфике профессиональной деятельности еще «размыты», а профессиональная самооценка сопровождается тенденцией к завышению.

Вторая стадия профессионального обучения способствует существенной коррекции представлений о профессиональной деятельности, что изменяет профессиональный образ себя и корректирует

профессиональную самооценку. Следующие стадии формирования профессионального самосознания ведут к углублению представлений, формируют адекватные критерии профессионализма, повышают самооценку с выделением своих профессионально-важных качеств [8].

Ю.В.Лазарева считает, что уровень профессионального самосознания студентов педагогов-психологов определяется этапами прохождения практики, начиная с этапа наивного реализма, затем критического реализма, критического анализа, и заканчивая ценностно-смысловым. По мнению автора, в результате у выпускника вуза формируется оптимальный уровень профессионализма [9].

И.В. Вачков рассматривает формирование профессионального самосознания через изменение содержания его подструктур и выделяет регулятивно-прагматический, эгоцентрический, стереотипно-зависимый, субъективно универсальный уровни профессионального самосознания [5].

Е.В.Соловьёва, Л.П.Борисова понимают сформированность профессионального самосознания как осознанную оценку студентом своих профессиональных знаний, интересов, идеалов, ценностей и мотивов [27]. О.С. Фисенко в качестве критериев сформированности профессионального самосознания выделяет мотивационно-ценностные и когнитивно-операциональные показатели, выступающие «регулятивами ценностного духовного и практического освоения мира» [29]. О.Н. Большакова использует для оценки сформированности у студентов профессионального самосознания: когнитивный, потребностно-мотивационный и деятельностно-практический критерии [2].

Становление профессионального самосознания исследователи также связывают с уровнем профессиональной подготовки [8; 26], с ростом профессионального мастерства [9], с регуляцией текущей деятельности [12;13], с самопомощью и благополучием [34], с успешностью руководства [31], с социальными потребностями, особенностями мышления, умениями взаимодействовать [35] и проч.

Как видно из приведенного выше обзора, если в определении содержания профессионального самосознания и направлений его профессионализации между исследователями легко находились общие точки соприкосновения, то в отношении критериев оценки сформированности профессионального самосознания, подходы как терминологически, так и содержательно в различных работах, достаточно, неодинаковы и определяется авторской точкой зрения на проблему.

Анализ особенностей феноменологии и структуры профессионального самосознания и сложившихся подходов к его формированию в реалиях

вузовского обучения выявляет явное несоответствие. Образная структура самосознания требует формирования профессиональных представлений у обучающегося субъекта по основным направлениям профессионализации личности. Так, формирование представлений о своих профессионально-важных качествах студент может сформировать, лишь демонстрируя их в реальной деятельности или сопоставляя свои возможности с проявлениями других профессионалов, например, во время проведения профессиональных конкурсов, олимпиад, выставок. Во время аудиторных занятий подобные представления создать достаточно сложно.

С другой стороны, если содержанием профессионального самосознания выступают представления, то критериями его сформированности должны выступать изменения, произошедшие в данных представлениях, например, повышение точности, четкости, яркости и проч., т.е. лучшее внутреннее «видение» целей, средств, результатов. Преобладание знаниевой парадигмы, маскируемой за модное понятие компетенций, формирует лишь знания об особенностях деятельности или ее объекта, которые не всегда трансформируются в образы. Представлениям студентов по остальным векторам профессионализации - о своих профессиональных качествах или о своем месте в профессиональной среде, внимание практически не уделяется. В лучшем случае, предполагается, что эти образы должны сформироваться в процессе прохождения практики.

Вероятно, преодоление этих трудностей требует разработки специальных технологий, формирующих представления профессионального самосознания на этапе вузовской подготовки. Подобная попытка предпринимаются многими вузовскими педагогами. Так, Е.А.Семенова разработала систему тренинга, формирующего образы, составляющие основу профессионального самосознания студентов. Это позволило сформировать у студентов представления о профессионально важных качествах личности профессионала и о себе как будущем профессионале[26]

Дэвид Браун с коллегами считает, что для развития самосознания требуется снизить привязанность к мыслям и эмоциям, и предлагает децентрализовать мета-механизм, мобилизующий четыре других психологических механизма (когнитивная гибкость, разъяснение значений, саморегуляция и воздействие), которые, в свою очередь, связаны с психическим здоровьем субъекта. [32].Используя в личном консультировании специальные терапевтические интервью, направленные на развитие самосознания, исследователи обеспечили осознание навыков, которые смогут принести личностные и профессиональные преимущества в

деятельности и карьере, позволяя понять, как развивать себя и осознавать свои ограничения [33].

Кроме того, формированию у субъекта образов профессионального самосознания в процессе вузовского образования будет способствовать знакомство и освоение специально построенных в учебных целях «объективизированных» моделей, описывающих, как феномен «профессия» в целом, так и отдельные его статические и динамические составляющие. Важно, подчеркивает С.А. Дружилов, чтобы в данной модели нашли отражение как отдельные (значимые) характеристики субъекта, так и его отношения [7]. В своей модели профессионального развития Л.М. Митина раскрывает конструктивные изменения поведения, проходящие стадии подготовки, осознания, переоценки, действия. Модель интегрирует основные процессы трансформации в профессиональном развитии: мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие. Очевидно, что указанная модель профессионального развития вполне может быть использована и при обсуждении становления профессионального самосознания [17].

Таким образом, в свете проведенного обзора, можно прийти к заключению, что профессиональное самосознание образовано представлениями субъекта о нем самом, как профессионале, о его профессиональной деятельности, о его включенности в профессиональную среду, включая отношения с коллегами и клиентами. Для целенаправленного формирования профессиональных представлений образовательный процесс в вузе следует организовать так, чтобы были созданы условия, способствующие формированию у студента профессиональные образы, погружающие студента в дидактически адаптированный социальный опыт самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, нравственных, организационных и иных проблем. В качестве критериев сформированности профессионального самосознания должны выступать изменения, происходящие в профессиональных представлениях, например, повышение точности, четкости, яркости и проч., т.е. лучшее внутреннее «видение» целей, средств, результатов.

#### ***Библиографический список:***

1. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных // Пер. с англ. А.И. Федорова. – СПб.: МФИН, 1992.- 495 с.
2. Большакова О.Н. Исследование самостоятельной деятельности инновационной направленности студентов и возможности ее развития // Высшее образование в России, 2010. № 11. - С. 53-56.



3. *Борозинец Н.М.* Дефиниция «профессиональное самосознание» в трудах отечественных и зарубежных учёных // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 1 (44). - С. 16-18.
4. *Брагина В.Д.* представление о профессии и самооценке и профессионально значимых качеств у учащейся молодежи // Вопросы психологии. – 1976. - №2. – С. 146-150.
5. *Вачков И.В.* Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - М., 2002. – 48 с.
6. *Джанерьян С.Т.* Профессиональная Я-концепция: системный подход: дис. ... д-ра психол. наук - Ростов н/Д, 2005. - 442 с.
7. *Дружилов С.А.* Освоение студентами модели профессии и профессиональной деятельности как необходимое условие профессионализации// Образовательные технологии и общество. 2010. Т. 13. № 4. - С. 299-318.
8. *Ефремов Е.Г.* Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения, на примере студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2000. – 22 с.
9. *Лазарева Ю.В.* Модель формирования профессионального самосознания студентов педагогов-психологов посредством системы педагогических практик//Педагогическое образование в России. 2014. № 9 . С. 115-121.
10. *Зеер Э.Ф., Романцев Г.М.* Личностно-ориентированное профессиональное образование // Педагогика. – 2002. № 2. – С. 16–21.
11. *Зотова М.В.* Формирование профессионального самосознания в процессе профессиональной подготовки как путь укрепления психологического здоровья специалиста социальных служб//В сб.: Актуальные вопросы социально-психологических исследований – М., 2015. - С. 119-125.
12. *Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях. Учебное пособие для студентов вузов. – М.: МГУ, 1995. – 223с.
13. *Козиев В.Н.* Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Дисс...канд.психол. наук – Л., 1980. - 205 с.
14. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996. - 308 с
15. *Миронова Т.Л.* Самосознание профессионала. - Улан-Удэ : Изд-во Бурят.гос. ун-та, 1999. - 200 с.
16. *Митина Л.М.* Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. 1990. № 3. - С. 18-24.
17. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. - М. : Флинта, 1998. - 200 с.
18. *Нги Ф.Т.* Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: Автореф. дисс.. канд. психол. наук. - М., 1989. – 23 с.
19. *Обносов В.Н.* Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию // Вопросы психологии. 1986. - № 6. - С.28-33.

20. *Парыгин Б.Д.* Основы социально-психологической теории. – М., 1971. - 351 с.
21. *Прудило А.В.* Психологическое консультирование в профессиональной ориентации: монография. - Минск, 1999. - 148 с.
22. *Пряжникова Е.Ю.* Организационно-методические основы деятельности профконсультанта службы занятости : уч.-метод. пособие. - М. : РГАТЗ, 2001. - 201 с.
23. *Рогов Е.И.* Особенности представления о деятельности в сознании субъекта. // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2014. - № 10. - С.39-52.
24. *Рогов Е.И.* Психология становления профессионализма (В социономических профессиях). – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. – 340 с.
25. *Рогов Е.И., Желдоченко Л.Д.* Роль профессиональных представлений в формировании траектории профессионального развития. // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2015. - № 12. - С.107-113
26. *Семенова Е.А.* Формирование профессионального самосознания студентов // Сибирский психологический журнал. 2014. № 51. С. 40-52.
27. *Соловьёва Е.В., Борисова Л.П.* Развитие профессионального самосознания как условие формирования профессиональной культуры студентов // В сб.: Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности – Махачкала: ООО «Апробация», 2013. - С. 110-115
28. *Суходольский Г.В.* Основы психологической теории деятельности / Суходольский Г.В. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. - 168 с.
29. *Фисенко О.С.* Общечеловеческие ценности как социокультурные концепты // Социокультурные концепты в социальной работе. Сборник научных и учебно-методических статей. – М.: Изд-во «Перо», 2015. – С. 3-32: с.22: с.21
30. *Шавир П.А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981. - 95 с.
31. *Ashley, Greg C.; Reiter-Palmon, Roni* (2012) Self-Awareness and the Evolution of Leaders: The Need for a Better Measure of Self-Awareness // Journal of Behavioral and Applied Management -Vol. 14, No. 1, September, 2012.
32. *David B. Brown, Adrian J. Bravo, Corey R. Roos, Matthew R. Pearson* Five Facets of Mindfulness and Psychological Health: Evaluating a Psychological Model of the Mechanisms of Mindfulness // Mindfulness. - October 2015, Volume 6, Issue 5, pp 1021–1032
33. *Mackey, R. A., & Mackey, E. F.* (1994). Personal psychotherapy and the development of a professional self. Families in Society, 75, pp 490-498.
34. *Richards, Kelly C., Campenni, C. Estelle, Muse-Burke, Janet L.* (2010) Self-care and well-being in mental health professionals: the mediating effects of self-awareness and mindfulness. // Journal of Mental Health Counseling. Volume: 32

Source Issue: 3 <http://www.biomedsearch.com/article/Self-care-well-being-in/233291361.html>

35. Seitchik, Michael; Gresh, Bruce (2010) Fast-Cycling Self-Awareness to Develop Better Leaders//People & Strategy, Vol. 33, No. 3, September, 2010.

**ПОТЕНЦИАЛ, КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЦЕННОСТИ  
РУКОВОДИТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ**  
**POTENTIAL, COMPETENCE AND VALUES OF THE HEAD IN THE  
VIEWS OF STUDENTS**

**Денисова Дарья Владимировна**

DenisovaDaria

бакалавр

e-mail: independentkx@mail.ru

**Селезнева Елена Владимировна**

SeleznevaElena

доктор психологических наук, профессор

e-mail: 3367993@rambler.ru

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

*Аннотация:* В данной публикации рассмотрены: а) истоки изучения социальных представлений; б) сущностная характеристика понятия «социальное представление»; в) основы метода незаконченных предложений; г) общая концепция модальностей человека; д) модальности «могу», «умею», «должен», е) результаты исследования представлений студентов о руководителе методом незаконченных предложений; ж) обобщение результатов исследования представлений студентов о руководителе в парадигме модальности «могу», з) обобщение результатов исследования представлений студентов о руководителе в парадигме модальности «умею», и) обобщение результатов исследования представлений студентов о руководителе в парадигме модальности «должен», к) общая характеристика представлений студентов о руководителе во всех трёх модальностях.

*Ключевые слова:* социальное представление, модальность, компетентность, руководитель, студент, метод незаконченных предложений, контент-анализ.

*Abstract:* This publication describes: a) the origins of the study of social representations; b) the essential characteristics of the concept of "social representation"; c) the basis of the method of unfinished sentences; d) the general concept of human modality; e) modality "can", "know how", "should", e) the results of the study of the ideas of students about the leader by the method of unfinished sentences; g) generalization of the results of a study of students' ideas

about the head in the paradigm of the modality "can", z) generalization of the results of a study of students' ideas about the head in the paradigm of the modality "can", I) generalization of the results of a study of students' ideas about the head in the paradigm of modality "should", k) general characteristics of students' ideas about the head in all three modalities.

*Keywords:* social representation, modality, competence, manager, head, student, method of unfinished sentences, content analysis.

Изучение представлений студентов о руководителе заслуживают нашего внимания хотя бы по той причине, что потенциально ни один студент не сможет избежать взаимодействия с руководителем, и ни один руководитель не сможет избежать взаимодействия с бывшим студентом. Поэтому, анализируя полученные в ходе данного исследования результаты, будет возможно в дальнейшем применить их на практике для повышения эффективности работы как коллектива в целом, так и сотрудников с руководителем в отдельности.

Для данного исследования чрезвычайно важно, что социальные представления имеют двойственную природу. Во-первых, это создание облика руководителя: идеального, хорошего, плохого, существующего в представлениях какой-то конкретной группы, в нашем случае – у студентов. Во-вторых, исходя из этих представлений, можно проанализировать саму группу в целом, ее психологический облик, а также ее отдельных членов, и на основе их представлений сделать определенные выводы.

Таким образом, мы провели исследование, в рамках которого были выявлены представления студентов о потребностях, личностном потенциале, компетентностях, личностных смыслах и особенностях целеполагания руководителя.

В своей работе мы опирались на разработанную Е.В.Селезневой концепцию жизнеосуществления человека. В соответствии с этой концепцией человек, сохраняя свою целостность, в каждый момент своей жизни предстает в одной из следующих модальностей: хочу – могу – умею – должен – добиваюсь – делаю [4, с.57].

На уровне модальности «хочу» проявляются материальные и моральные потребности личности, ее внутренняя мотивация.

На уровне модальности «могу» отражается личностный потенциал человека как производное его индивидуального опыта и уровня готовности к его практической реализации, уровня обучаемости, реального возраста и потенциала личностно-профессионального роста.

На уровне модальности «умею» обнаруживается степень компетентности человека как совокупности приемов, навыков, методик, способов, технологий осуществления конкретной деятельности.

На уровне модальности «должен» фиксируется принятие человеком социальных требований и ценностей как личностных смыслов, его включенность в социальное взаимодействие и степень ответственности.

На уровне модальности «добиваюсь» отражается процесс целеобразования как формирования целей и целеполагания как их выбора.

На уровне модальности «делаю» отражается процесс осуществления всех остальных модальностей в реальных поступках [4, с.57].

В качестве инструмента для исследования был использован модифицированный Е.В.Селезневой вариант методики «Незаконченные предложения» [5, с. 50-55]. Респондентам было необходимо в свободной форме завершить 10 предложений-суждений о руководителе, каждое из которых включало тот или иной модальный глагол, выступающий в роли смыслового стимула. Предложения были объединены в пять групп в соответствии с выделенными Е.В.Селезневой модальностями человека как целостности. В каждую группу входило по два стимула, имеющих тождественное значение, но при этом – противоположный знак (например, «Любой руководитель имеет навык...», «Ни один руководитель не умеет...»). Завершенная фраза в зависимости от модальности глагола-стимула приобретает вид суждения о потребностях, смыслах, целях, потенциале и компетентностях руководителя. При этом в предложениях, включающих модальный глагол с положительным знаком, фиксируются представления студентов о норме по отношению к конкретной модальности, а в предложениях, включающих модальный глагол с отрицательным знаком, - представления либо о недолжном, либо о реальном положении дел по отношению к этой же модальности.

В исследовании принимали участие 69 студентов.

Так как опрос проводился в индивидуальном порядке, и обмена информацией между испытуемыми не было, в процессе обработки материала были получены наиболее креативные и особенные варианты ответов. При обработке данных был использован контент-анализ. В данной статье мы представим результаты анализа представлений студентов о личностном потенциале (модальность «могу»), компетентностях (модальность «умею») и личностных смыслах (модальность «должен») руководителя.

В процессе обработки результатов опроса были получены следующие данные.

Область личностного потенциала руководителя (модальность «могу»).

Представления студентов о том, что должно входить в личностный потенциал руководителя, фиксировались в предложениях, начинающихся со слов «Любой руководитель может...». Анализ показал, что с точки зрения большинства участников исследования любой руководитель может обладать определенным профессиональным потенциалом, в том числе управленческими способностями – 36 ответов из 68 (0,529) (например, слова-индикаторы «организовывать» или «руководить») и профессиональными способностями – 11 ответов (0,162) (например, «работать над проектом» и «войти в курс дела»). В то же время порядка 31% высказываний отображают, что любой руководитель может обладать и определенным психологическим потенциалом, в том числе коммуникативными способностями – 5 ответов (0,074) (например, «высказывать своё мнение»), когнитивными способностями – 13 ответов (0,191) (например, «принять рискованное решение») и эмпатийными способностями – 3 ответа (0,044) (например, «быть счастливым»).

Что касается тех вещей, на которые «ни один руководитель не способен...», то около 30% высказываний по данному смысловому стимулу выявили, что любой руководитель может не иметь определенного потенциала в профессиональной сфере, включающей в себя управленческие способности – 14 ответов из 57 (0,246) (например, «заниматься узкопрофильными вещами» и «отдать полномочия добровольно») и профессиональные способности – 3 ответа (0,053) (например, «не использовать свои возможности»). Однако приблизительно 70% высказываний предполагают, что любой руководитель может не иметь некоторого потенциала и в психологической сфере, включающей в себя когнитивные способности – 17 ответов (0,298) (например, «видеть свои ошибки» и «абсолютно рационально принимать решения»), коммуникативные способности – 10 ответов (0,175) (например, «быть абсолютно безразличным»), эмпатийные способности – 8 ответов (0,140) (например, «сочувствовать»), морально-нравственный потенциал – 1 ответ (0,018) («подставить своих подчиненных») и волевые способности – 4 ответа (0,070) (например, «сдаваться»).

Область компетентности руководителя (модальность «умею»).

Порядка 52% высказываний по смысловому стимулу «любой руководитель имеет навык» отображают, что руководитель обладает умениями в профессиональной сфере, в том числе формальными управленческими навыками – 14 ответов из 65 (0,215) (например, «руководство» и «профессионализм»), неформальными управленческими навыками – 7 ответов (0,107) (например, «лидерство» и «консолидация») и

организационными навыками – 13 ответов (0,199) (например, «координация рабочего коллектива» и «организация»); также 48% высказываний отражают навыки в психологической области, включающей в себя когнитивные навыки – 4 ответа (0,061) (например, «быстро принимать решения»), морально-нравственные качества – 3 ответа (0,046) (например, «ответственность»), волевые навыки – 1 ответ (0,015) («терпение»), мотивационные умения – 5 ответов (0,076) (например, «убедительность») и коммуникативные навыки – 18 ответов (0,276) (например, «ораторство»).

Что касается того, чего «ни один руководитель не умеет», то порядка 59% высказываний по данному стимулу предполагают, что ни один руководитель не обладает достаточным уровнем общих профессиональных умений, включающих в себя собственно профессиональные навыки – 6 ответов из 58 (0,103) (например, «работать по графику» и «отказываться от работы») и управленческие навыки – 28 ответов (0,483) (например, «работать самостоятельно» и «делегировать»), в то же время 41% высказываний отображает представления о низком уровне навыков в психологической области, включающей в себя волевые умения – 3 ответа (0,051) (например, «идти против системы»), когнитивные навыки – 5 ответов (0,086) (например, «придумывать идеи»), коммуникативные навыки – 8 ответов (0,138) (например, «слышать») и эмоциональные качества – 8 ответов (0,138) (например, «быть слабым»).

Область личностных смыслов руководителя (модальность «должен»). Около 62% высказываний по стимулу «любой руководитель должен» выявили, что любой руководитель должен обладать определенными обязательствами в общей профессиональной сфере, а конкретно – в области управления – 42 ответа из 68 (0,618) (например, «уметь ставить задачи» и «учитывать индивидуальные особенности подчиненных»), в то же время порядка 38% высказываний показывают, что в представлениях студентов любой руководитель должен также обладать и некоторыми общими психологическими смыслами, в том числе волевыми ценностями – 2 ответа (0,029) (например, «быть стрессоустойчивым»), мотивационными ценностями – 3 ответа (0,044) (например, «мотивировать коллектив»), когнитивными смыслами – 8 ответов (0,118) (например, «думать и пользоваться логикой»), коммуникативными ценностями – 12 ответов (0,176) (например, «разбираться в людях») и морально-нравственными обязательствами – 1 ответ (0,015) («быть справедливым»).

Что же касается тех вещей, которые «ни один руководитель не обязан», то порядка 70% высказываний по данному стимулу гласят, что ни один руководитель не должен обладать определенным уровнем профессиональных

обязанностей, включающих в себя управленческие ценности – 28 ответов из 68 (0,412) (например, «подстраиваться под подчиненных» и «продолжать руководить до последнего») и профессиональные ценности – 20 ответов (0,294) (например, «выполнять чужую работу» и «делать всё в одиночку»). Однако около 30% высказываний отображают, что ни один руководитель не обязан обладать определенными психологическими обязательствами, включающими в себя волевые ценности – 2 ответа (0,029) (например, «быть честным»), морально-нравственные обязательства – 3 ответа (0,044) (например, «оскорблять подчиненных»), когнитивные смыслы – 3 ответа (0,044) (например, «знать всё»), коммуникативные ценности – 8 ответов (0,118) (например, «любить своих подчиненных») и эмоциональные ценности – 4 ответа (0,059) (например, «жалеть»).

Таким образом, можно сделать выводы о том, что социальные представления студентов о руководителе связаны непосредственно с профессиональными компетенциями руководителя, его личностным потенциалом и личностными же смыслами. Однозначно распределить количество полученных ответов по группам общей профессиональной сферы и общей психологической сферы не представляется возможным: в зависимости от выбранной модальности студенты уделяли внимание либо профессиональным показателям руководителя, либо его психологическому образу.

Подводя итоги важно отметить, что, с одной стороны, представления студентов о руководителе во многом соответствуют результатам научных исследований, с другой стороны, противоречивость полученных данных, а именно появление одинаковых слов-индикаторов на противоположных полюсах в рамках одной модальности, говорит о том, что в представлениях студентов отражаются наиболее значимые личностные характеристики руководителя, от уровня развития которых зависит качество его деятельности.

#### ***Библиографический список:***

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. - М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2003. – 290 с.
3. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской социологии. - М.: МГУ, 1987. — с. 147-151.
4. Селезнева Е.В. Развитие акмеологической культуры государственных служащих: Дис. ... докт. психол. наук. - М., 2005. – 607 с.
5. Селезнева Е.В. Незаконченные предложения // Акмеологическая диагностика / под общ.ред. А.А.Деркача и Ю.В.Синягина. - М.: Изд-во РАГС, 2007. – С. 50-55.



**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ  
ТЕХНИКУМА С РАЗНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИЕЙ  
PROFESSIONAL VIEWS AMONG COLLEGE STUDENTS WITH  
DIFFERENT LEARNING MOTIVATION**

**Желдоченко Людмила Дмитриевна**

ZheldochenkoLudmila

кандидат психологических наук, старший преподаватель

ludmilakateryna@yandex.ru

**Михайлюк Анастасия Олеговна**

MikhailyukAnastasia

Магистрант

mikhajlyuk-94@mail.ru

**Москвичёва Мария Михайловна**

MoskvichevaMaria

Магистрант

chemezovamarija@rambler.ru

*Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет*

*Аннотация:* статья посвящена проблеме профессиональных представлений, раскрываемых на основе теоретического анализа процесса формирования профессиональных представлений у студентов техникума. Отмечено, что показатели уровня сформированности представлений о выбранной профессии у студентов первого курса различная. У студентов техникума с высокой учебно-профессиональной мотивацией профессиональные представления отличаются полнотой и адекватностью. У студентов с низкой учебно-профессиональной мотивацией преобладают мозаичные, фрагментарные представления о выбранной профессии.

*Ключевые слова:* профессиональные представления, мотивация, учебно-профессиональная мотивация, профессиональный выбор, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация.

*Abstract:* the article deals with the problem of professional ideas. The theoretical analysis of formation of professional representations at students of technical school is carried out. It is noted that the indicators of the level of formation of ideas about the chosen profession among first-year students are different. At students of technical school with high educational and professional motivation professional representations differ in completeness and adequacy. Students with low

educational and professional motivation are dominated by mosaic, fragmented ideas about the chosen profession.

*Key words:* professional ideas, motivation, educational and professional motivation, professional choice, professional self-determination, professional orientation.

Актуальность изучаемой проблемы заключается в том, что профессиональные представления способствуют развитию субъекта профессиональной деятельности и являются необходимым компонентом ее успешности. Эффективность процесса профессионализации во многом зависит от полноты и четкости профессиональных представлений на стадии оптации. Проблеме профессиональных представлений посвящены работы Б.Ф. Ломова, В.А. Пономаренко, В.Н. Обносова, О.А. Конопкина, Е.И. Рогова, Л.Д. Желдоченко, М.В. Науменко, С.В. Жолудевой, Е.А. Семеновой, Г.С. Помази др. Теоретический анализ научной литературы показал, что проблемное поле профессиональных представлений недостаточно глубоко проработано, аспекту формирования представлений, о выбранной профессии студентами техникума, уделено недостаточно внимания, особенно во взаимосвязи с их учебно-профессиональной мотивацией.

Под профессиональными представлениями обычно понимают совокупность образов, обладающих отражающей, регулирующей, мотивирующей, оценочной, прогностической функциями и обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности [2]. Исследователи отмечают, что успешный профессиональный выбор могут сделать лишь те выпускники школ, у которых профессиональные представления сформированы в полной мере, наличествует понимание соответствия между требованиями профессии и способностями личности. Однако, как показывают многочисленные исследования, менее половины выпускников имеют четкие профессиональные представления, имеют сформированный профессиональный план и представления о траектории своего профессионального развития.

Так, Е.А. Семенова эмпирическим путем установила, что на этапе первичной адаптации для профессиональных представлений первокурсников характерны такие особенности как фрагментарность, расплывчатость, неадекватность требованиям профессии [5]. Согласно Г.С. Помаз на начальном этапе обучения многие студенты не осведомлены о специфике приобретаемой профессии, о ее социальной значимости, способах профессиональной подготовки, условиях труда и материальных благах и это является одной из основных причин кризисов профессионального самоопределения [4]. Стихийное развитие профессиональных представлений,

приводит к формированию узких, ограниченных представлений о будущей профессии. Проблема формирования адекватных профессиональных представлений возникает на начальных этапах профессионального самоопределения, и в дальнейшем, определяет особенности движения человека в профессии и возможности его профессиональной самореализации. Учеными установлено, что сформированные профессиональные представления являются необходимым условием сознательного профессионального выбора с учетом собственных интересов, желаний и способностей [7].

Профессиональные представления имеют сложную многокомпонентную структуру и включают в себя:

- профессиональные представления как представления о профессии и личности профессионала;
- представления о себе как будущем профессионале, что находит психологическое выражение в профессиональных мотивах и особенностях самосознания (уровень притязаний, самооценка);
- представления о профессиональном будущем, раскрывающиеся в жизненных планах, временных перспективах и карьерных ориентациях.

Эти составляющие претерпевают качественные изменения в процессе учебно-профессиональной и профессиональной деятельности субъекта. Профессиональные представления тесно связаны с учебно-профессиональной мотивацией. Учебно-профессиональная мотивация студентов относится к числу профессионально значимых личностных характеристик и является как показателем, так и критерием успешности и качества профессионального становления будущего специалиста.

Профессиональная мотивация динамична, изменчива. В связи с этим, Ю.М. Орлов ввел понятие «мотивационный синдром», ученый впервые использовал этот термин для обозначения совокупности мотивов, соотнесенных с той или иной потребностью. При этом автор отмечает факт «перекрещивания» мотивов потребности в познании с мотивами достижения, аффилиации, доминирования, позволяющий путем стимулирования одного мотива воздействовать на мотивы других потребностей [3].

А.А. Вербицкий определяет мотивационный синдром, с одной стороны, способ осмысления мотивационной сферы как системы, в которой представлены и взаимодействуют все мотивационные компоненты: мотивы, цели, интересы, влечения и т.п.; а с другой стороны способ понимания их соотношения и взаимосвязи в мотивационной сфере конкретного субъекта учения [1]. Одними из форм появления мотивационного синдрома выступают

познавательные и профессиональные мотивы. Профессиональный мотивационный синдром отличается от познавательного синдрома выраженностью содержательных мотивов.

Согласно исследованиям И.А. Судуткиной, профессиональный мотив учения студентов – от выбора или перемены профессии до удовлетворенности самореализацией в ней или овладения ею в совершенстве, проходит через определенные фазы. Сознательный и самостоятельный выбор молодым человеком профессионального трудового пути, сознательно и самостоятельно выстроенный личный профессиональный жизненный план – необходимое условие успешности его труда и удовлетворенности в будущем[6].

Изучая структуру учебно-профессиональной мотивации студентов, ученые выделяют следующие компоненты: центральные мотивы, направленные на процесс и результаты образования (к ним относятся мотивы профессиональные, самореализации и учебно-познавательные), и сопутствующие мотивы профессионализации студентов, или внешние по отношению к процессу и результатам образования (мотивы коммуникативные, избегания, престижа, социальные). Исследователями, по результатам эмпирических исследований, установлено, что в зависимости от стадии социально-психологического развития личности и группы в процессе образования, а также положения обучающихся в структуре межличностных отношений профиль учебно-профессиональной мотивации студентов приобретает различные характеристики. Чем выше успеваемость студентов, тем в большей степени выражены у них центральные компоненты учебно-профессиональной мотивации, к которым относятся профессиональные мотивы и мотивы самореализации. Однако более глубокое изучение учебно-профессиональной мотивации студентов показало, что она может существенно различаться в зависимости от социально-психологических характеристик личности и группы.

У студентов первых курсов выражены внешние компоненты мотивации, это связано с недостаточным пониманием направленности профессии и выражается в стремлении приобрести общие умения и знания, а не в полноценном профессиональном развитии личности. Именно поэтому на начальном этапе обучения важно сформировать у студентов стабильные представления о профессии, которые в дальнейшем определяют движение человека в профессии и возможности его профессиональной самореализации.

Центральные компоненты учебно-профессиональной мотивации более выражены у студентов со средней и высокой успеваемостью. Для них приоритетны такие цели как: заниматься любимым делом, приобрести

специальность и получить высокооплачиваемую работу. В процессе обучения и повышения профессиональной зрелости у студентов меняются представления о будущей профессии, и как следствие изменяется отношение к учебе, что сказывается на результативности учебной деятельности. Чем старше курс, тем реалистичнее студенты представляют цель своего профессионального образования. Профессиональные представления становятся более адекватными и полными. Старшекурсники в большей степени проявляют желание работать по специальности, самореализоваться в выбранной профессии и приносить пользу государству и людям, и тем более они ориентированы на приобретение профессиональных знаний и навыков. В этот период студенты переживают индивидуализационный период своего развития, что побуждает их к поиску собственной уникальности и в системе межличностных отношений, и в продвижении к профессиональному будущему. Профессиональные представления у студентов техникума изменяются в процессе всего периода обучения под воздействием теоретических дисциплин и различных видов практик, приобретая все большую полноту, адекватность и целостность.

Таким образом, теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что формирование устойчивых положительных мотивов учебно-профессиональной деятельности, социально-значимых и профессионально значимых качеств личности, готовности к профессиональному росту, нахождению оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения учебно-профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности студента обеспечивают успешность будущей профессиональной деятельности.

#### ***Библиографический список:***

1. *Вербицкий, А.А.* Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении [Текст] / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // *Вопр. психол.* – 1997. – № 3. – С. 12–22.
2. *Обносов В.Н.* Представление о профессии как фактор профессионального самоопределения учащихся ПТУ [Текст]: Дисс... канд. психол. наук / В.Н. Обносов. Москва, 1998.- 190с.
3. *Орлов Ю.М.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук / О. Ю. Михайлович. – М., 1984 – 525 с.
4. *Помаз Г.С.* Детерминанты развития представлений о профессии студентов-психологов [Текст]: Дисс. ... канд. психол. наук / Г.С. Помаз. Ростов-на-Дону, 2006. – 218 с.

5. Семенова Е.А. Особенности и формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа [Текст]: Дисс...канд. психол. наук / Е.А. Семенова. - Иркутск, 2003. - 200с.
6. Судуткина И.А Мотивация учебной деятельности студентов СПО [Текст] / И.А. Судуткина. –Саранск. 2015. –75с.
7. Zheldochnenko L. Inadequacy of professional submission as a determining factor of professional deformation of the subject of work / The Second International conference on development of psychological science in Eurasia». Proceedings of the Conference (November 7, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014.- 38 P.

**ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИИ ПСИХОЛОГА  
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**DYNAMICS OF THE VIEWS ON THE PROFESSION OF  
PSYCHOLOGIST IN THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION**

**Плотникова Наталия Николаевна**

NataliyaN. Plotnikova

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: nn-plotnikova@mail.ru

*Россия, Волгоград, Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

*Аннотация.* В статье представлены результаты эмпирического исследования динамики представлений студентов о профессии психолога в процессе профессионального образования. Установлено, что в представлениях студентов о профессии психолога отражаются представления о себе как субъекте профессиональной деятельности; представления об объективной и субъективной сторонах профессии психолога; представления о своем профессиональном будущем. Структурные компоненты представлений о профессии психолога специфично проявляются на каждом этапе профессионального образования. Несмотря на то, что целостность и адекватность профессиональных представлений повышается к завершающему этапу обучения в вузе, часть студентов теряют профессиональную направленность.

*Ключевые слова:* профессия психолога, профессиональные представления, профессиональное образование, динамика представлений о профессии, студенты-психологи, профессиональное будущее, профессиональное самоопределение.

*Abstract.* The results of the empirical research of students' idea of the profession of psychologist in the process of higher education are performed. It's established that in students' ideas of the profession of psychologist the ideas of oneself as a subject of professional activity are reflected; the ideas of objective and subjective sides of the profession of psychologist; the ideas of oneself's professional future. The structural components of the ideas of the profession of psychologist reveal themselves specifically at every stage of professional education. Despite of the fact that the integrity and adequacy of professional ideas rise to the final stage of studying at the University, some students lose their professional orientation.

*Keywords:* profession of psychologist, professional ideas, professional education, dynamics of ideas of profession, students-psychologists, professional future, professional self-identification.

На современном этапе развития российского общества возрастает социальный заказ на обеспечение психологической помощью отдельного человека и различных социальных групп, что повышает роль подготовки компетентных специалистов, обладающих глубокой теоретической подготовкой и владеющих практическими умениями и навыками. В то же время исследователями отмечается, что у абитуриентов, студентов и даже выпускников психологических факультетов недостаточно сформированы представления о будущей профессиональной деятельности [2]. Это приводит к тому, что процесс их профессионализации и личностный рост остается спонтанным и неуправляемым, что создает сложности в трудоустройстве, проблемы в адаптации психолога к профессиональной деятельности, и может приводить к обесцениванию самой психологической профессии. Указанные обстоятельства позволяют говорить о важности изучения представлений студентов о профессии психолога, что даст возможность наметить пути оптимизации процесса их профессионализации в вузе.

В современной социальной психологии социальные представления (репрезентации) рассматриваются как форма социальной ментальности, заключающей в себе особенности обыденного практического мышления, направленного на освоение, познание и интерпретацию окружающей действительности [2; 7 др.]. К основным функциям социальных представлений относят: 1) функцию инструмента познания, 2) адаптационную функцию, 3) функцию регуляции поведения [7, с. 6]. Таким образом, они создают для личности возможность быстрой переориентации в меняющейся действительности, особенно в условиях неполной, неоднозначной и противоречивой информации о воспринимаемом объекте.

Проблема профессиональной ментальности, так или иначе, затрагивается в рамках различных направлений исследований:

профессионального становления [3; 5] развития профессионального мастерства [6]; профессионального самосознания [1; 10]. Исследователями отмечается, что адекватная система профессиональных представлений оказывает существенное влияние на профессиональное развитие человека и, наряду с другими личностными образованиями (ценностями, интересами, способностями и др.), выступают в качестве регуляторов профессионального самоопределения [3; 5; 10].

В ряде работ представления о профессии являются самостоятельным предметом научного анализа [4; 8 и др.]. Так, В.Н. Обносков, рассматривая профессиональные представления как индивидуально своеобразную систему знаний, убеждений, переживаний человека, связанных с данной профессией, включает в их структуру информацию о той или иной специальности, осведомленность человека о мире профессий, их оценку по шкале престижности и привлекательности и, в целом, отражение человеческого «Я» через профессию [8, с. 30].

Проблема профессиональных репрезентаций студентов-психологов достаточно широко представлена в психологической науке. При этом изучаются мотивация профессионального выбора [2]; особенности профессиональной Я-концепции будущих психологов [4; 10 и др.]. В ряде работ анализируются профессиональные представления студентов-психологов как интегративные образования [2; 9]. Однако, в перечисленных исследованиях обнаруживаются противоречивые взгляды на тенденции изменения представлений в связи с прохождением этапов обучения. Кроме этого, недостаточно представлена классификация типов представлений о профессии и их связь личностными особенностями студентов. Указанные обстоятельства и определяют актуальность исследования.

Цель настоящего исследования состояла в изучении содержания и динамики представлений студентов о профессии психолога в процессе профессионального образования.

Выборку исследования составили студенты Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ), обучающихся по направлению подготовки бакалавров «Психолого-педагогическое образование». При формировании эмпирической выборки мы исходили из того, что период обучения в ВУЗе можно условно разделить на три этапа: этап адаптации к учебно-профессиональной деятельности (1 курс), этап активного освоения учебно-профессиональной деятельности (2 курс) и этап готовности к самостоятельной профессиональной деятельности (4 курс). В связи с этим, исследование включало в себя три поперечных среза – на первом, втором и четвертом курсе. Общее количество испытуемых составило



49 человек, из них студентов первого курса – 18 человек, второго курса– 17 человек, четвертого курса– 14 человек.

При выборе методик исследования мы исходили из того, что представления о профессии – это индивидуальный феномен, и его изучение предполагает обращение к интроспективным методам, основанных на получении субъективных данных, самоотчетов. В соответствии с этим мы обратились к методу свободного описания (сочинение на тему «Моя будущая профессия - психолог»), который предполагает спонтанное написание участниками исследования вербального текста, носящего рефлексивный характер в ответ на предъявленную им инструкцию. Свободное описание широко применяется при изучении компонентов обыденного сознания (установок, эталонов, стереотипов), так как позволяет получить обширный качественный материал о личностных особенностях испытуемого и его представлениях о различных объектах реальности, а также дает сведения об эмоциональном отношении субъекта к объекту.

Контент-анализ результатов, полученных при помощи методики свободного описания «Моя будущая профессия психолог», показал, что в профессиональных представлениях студентов отражаются определенные особенности видения себя, как субъекта будущей профессиональной деятельности, проявляющиеся в элементах профессионального самосознания, рефлексии и профессиональной мотивации; представления об объективной и субъективной сторонах профессии психолога; представления о своем профессиональном будущем. При этом было установлено, что структурные компоненты представлений о профессии психолога специфично проявляются на каждом этапе профессионального образования.

Так, представления о себе как субъекте будущей профессиональной деятельности в большей степени представлены у студентов первого курса (табл. 1).

**Таблица 1. Представления студентов о себе как субъекте профессиональной деятельности**

Категории		Количество высказываний (%)			p
		1 курс	2 курс	4 курс	
<i>Профессиональное самосознание:</i>		26,3	16,3	13,3	
	Я-студент	4,6	3,7	2,6	
	Я-профессионал	<b>9,1</b>	<b>4</b>	4,2	*
	положительное отношение к профессии	5,1	3,7	3,2	
	отрицательное отношение к профессии	0,1	0,8	1,1	
	трудности профессионального самоопределения	<b>7,4</b>	<b>4,1</b>	2,2	*
<i>Профессиональная мотивация:</i>		30,9	30,8	27	
	профессиональное самосовершенствование	<b>6,6</b>	<b>4,2</b>	5,1	**

самореализация	<b>4,4</b>	<b>6,1</b>	5,6	**
гуманистические мотивы	<b>5,5</b>	<b>2,7</b>	3,3	*
познавательные мотивы	5,5	3,9	4,3	
потребность в общении	5,5	5,1	3,6	
социальное признание и уважение	<b>1,1</b>	<b>4,2</b>	3,7	*
самопознание	<b>1,8</b>	<b>4,1</b>	<b>1,2</b>	*
контроль и осведомленность	0,5	0,5	0,2	
<b>Всего:</b>	<b>57,2</b>	<b>47,1</b>	<b>40,3</b>	*

Примечание: жирным курсивом выделены категории, по которым выявлены различия, достигающие уровня статистической значимости \* -  $p < 0,01$ ; \*\* -  $p < 0,05$

Из таблицы 1 видно, что у первокурсников доминируют рефлексивные представления об особенностях профессионального Я, способствующих достижению профессионального успеха. При этом акцент в них делается на коммуникативных и эмпатических способностях. Однако, имея оптимистический взгляд на свои возможности и высокую удовлетворенность профессиональным выбором, представления студентов о себе противоречивы и конфликтны. В структуре осознаваемой профессиональной мотивации первокурсников преобладают мотивы профессионального самосовершенствования.

По мере овладения учебно-профессиональной деятельностью представления студентов о себе как будущем профессионале становятся более адекватными и менее конфликтными, однако это происходит на фоне снижения удовлетворенности профессиональным выбором. Данная тенденция сохраняется у студентов завершающего этапа обучения. Наибольшую побудительную силу для студентов, как второго, так и четвертого курса приобретают мотивы самореализации. Отношение студентов к процессу обучения в ВУЗе и к себе как субъекту учебно-профессиональной деятельности в целом положительное независимо от этапа образования.

Представления о профессии и личности психолога в процессе профессионального становления специалиста также претерпевают значительные изменения (табл. 2).

**Таблица 2. Представления студентов о профессии и личности психолога**

Категории	Количество высказываний (%)			p
	1 курс	2 курс	4 курс	
функциональное назначение	<b>3,9</b>	5,0	<b>6,6</b>	*
объект профессиональной деятельности	3,8	<b>4,8</b>	<b>5,7</b>	**
результат профессиональной деятельности	2,8	<b>3,9</b>	<b>4,8</b>	**
общественная значимость профессии	1,9	3,3	2,9	
профессионально-важные качества	<b>3,4</b>	<b>5,4</b>	5,2	**

трудности профессии	<b>3,4</b>	<b>5,4</b>	<b>6,5</b>	*
<b>Всего:</b>	<b>19,3</b>	<b>27,7</b>	<b>31,9</b>	*

*Примечание:* жирным курсивом выделены категории, по которым выявлены различия, достигающие уровня статистической значимости \* -  $p < 0,01$ ; \*\* -  $p < 0,05$

Первокурсниками в большей степени осознаются функциональное назначение профессии психолога, состоящее в модусе служения, и необходимые для реализации труда личностные качества и способности. В то же время представления об объективной стороне профессии студентов первого курса являются малодифференцированными и не отражают специфики предстоящей работы с точки зрения таких ее существенных характеристик, как объект и результат профессиональной деятельности.

Ко второму курсу у студентов формируются более адекватные и целостные представления как об объективной стороне выбранной профессии (функциях, объекте, характерных трудностях), так и субъективных характеристиках личности профессионала. Вместе с тем результативная сторона профессиональной деятельности психолога представлена в сознании второкурсников излишне обобщенно.

Профессиональные представления студентов, находящихся на завершающем этапе обучения, наиболее полно отражают профессиограмму психолога, а представления о себе в целом совпадают с эталонной моделью специалиста.

Наибольшие изменения в процессе профессионального образования отмечаются в представлениях студентов о своем профессиональном будущем (табл. 3).

**Таблица 3. Представления студентов о своем профессиональном будущем**

Категории	Количество высказываний (%)			p
	1 курс	2 курс	4 курс	
связь профессионального будущего с профессией психолога	10,5	<b>9,9</b>	<b>12,1</b>	**
повышение квалификации, дальнейшее обучение	<b>2,8</b>	<b>5,3</b>	6,8	*
окончание ВУЗа	4,9	5,3	4,3	
неопределенные планы	<b>5,1</b>	4,9	<b>3,3</b>	**
нежелание работать по профессии	0,2	<b>0,6</b>	<b>1,3</b>	*
<b>Всего:</b>	<b>23,4</b>	<b>25,2</b>	<b>27,8</b>	*

В образе будущего первокурсников преобладает эмоциональная составляющая, основанная на интересе и положительном отношении к профессии психолога в целом. Большинство студентов начального этапа

обучения связывают свои профессиональные перспективы с получаемой профессией, однако это происходит на фоне неопределенности и размытости профессиональных планов, локализованных преимущественно в актуальной ситуации развития. Мотивационные объекты первокурсников, связанные с развитием личности субъекта и самореализацией, находятся в открытом настоящем.

Для второкурсников характерно сохранение профессиональной направленности на работу в сфере психологии на фоне осознания необходимости получения дополнительного образования, смежной специальности. Однако степень осознанности профессиональных целей студентов второго курса остается на низком уровне.

Наибольших изменений образ профессионального будущего претерпевает к окончанию обучения в ВУЗе. Профессиональные планы выпускников отличаются большей осознанностью и конкретностью и включают представления о перспективах профессионального роста, направлениях дальнейшей специализации, траектории профессионального развития. Мотивационные объекты, связанные с самореализацией в профессиональной деятельности, приобретают большую побудительную силу, а временная перспектива студентов расширяется до отдаленного будущего. Вместе с тем, снижение удовлетворенности профессиональным выбором, наблюдающееся на данном этапе образования, свидетельствует о том, что часть студентов теряет профессиональную направленность.

Анализ эмпирических данных позволил определить индивидуальные особенности протекания процесса профессионального становления будущих психологов образования. В качестве показателей развития представлений о профессии выступили степень их адекватности и полноты, удовлетворенность профессиональным выбором, доминирование мотивов, которые могут быть реализованы в рамках выбранной профессиональной деятельности, связь профессионального будущего с получаемой профессией, наличие четких профессиональных планов. Целостная оценка этих эмпирических показателей позволила нам выделить четыре типа студентов, демонстрирующих различные уровни представлений о профессии психолога.

Первый тип – *высокий уровень профессиональных представлений и положительное отношение к профессии*. Для студентов данного типа характерен высокий уровень профессионального самосознания и рефлексии, они достаточно высоко оценивают свои личностные способности,

позволяющие успешно реализовывать профессиональную деятельность психолога. В структуре профессиональной мотивации этих студентов преобладают мотивы, которые могут быть удовлетворены в рамках выбранной специальности, – профессионального самосовершенствования, самореализации, гуманистические мотивы. Своей основной задачей они видят помощь людям. В представлениях о профессии и личности профессионала респондентов этого типа достаточно полно и адекватно отражаются объективная сторона выбранной профессии, ее функциональное назначение и результат, характерные трудности деятельности психолога, профессионально-важные качества профессионала. Для студентов первого типа характерна высокая удовлетворенность профессиональным выбором и включенность профессиональной деятельности в смысложизненный контекст. В представлениях о своем профессиональном будущем отражается осознанное желание работать по специальности, а профессиональные планы отличаются определенностью и конкретностью.

Второй тип – *низкий уровень профессиональных представлений и положительное отношение к профессии*. У студентов этого типа обнаруживается низкая адекватность представлений, как об объективной, так и субъективной сторонах профессии психолога, а образ себя как будущего профессионала характеризуется противоречивостью и конфликтностью. Для этих студентов характерен повышенный уровень тревожности в отношении своих профессиональных способностей и определенный пессимизм по поводу своего будущего и ожидаемых трудностей профессиональной деятельности, отсутствие представлений о своих качествах, препятствующих реализации планов. Профессиональные планы студентов недостаточно осознаны и определены, однако они демонстрируют ярко выраженную профессиональную направленность при высоком уровне удовлетворенности профессиональным выбором. В структуре мотивации преобладают содержательные мотивы: профессионального самосовершенствования, самореализации, познавательные, социальные.

Третий тип – *высокий уровень профессиональных представлений и отрицательное отношение к профессии*. Студенты этого типа адекватно оценивают трудности, задачи и особенности профессиональной деятельности психолога и себя как будущего профессионала. Однако высокий уровень профессионального самосознания сочетается с выраженностью эгоистических мотивов социального признания и уважения, самопознания и

контроля и осведомленности. Профессиональные планы респондентов достаточно конкретны, однако в них не обнаруживается связи с профессиональной деятельностью психолога. Уровень удовлетворенности профессиональным выбором рассматриваемой группы студентов находится на низком уровне.

Четвертый тип – *низкий уровень профессиональных представлений и отрицательное отношение к профессии*. У студентов этого типа обнаруживается низкая адекватность представлений о профессии психолога, преобладание «непрофессиональных» мотивов. Основная цель обучения состоит не в приобретении профессии и реализации себя в ней, а в решении собственных проблем или получении высшего образования. Низкая удовлетворенность профессиональным выбором сочетается у респондентов с отсутствием связи будущего с профессией психолога.

Распределение студентов по типам представлений о профессии психолога отражено в табл. 4.

**Таблица 4. Распределение студентов по группам с разными типами представлений о профессии**

Тип представлений о профессии	всего		1 курс		2 курс		4 курс	
	аб/ч	%	аб/ч	%	аб/ч	%	аб/ч	%
Первый	19	38,8	6	33,3	6	35,3	7	50
Второй	17	34,7	10	55,5	6	35,3	1	7,1
Третий	8	16,3	1	5,6	3	17,6	4	28,6
Четвертый	5	10,2	1	5,6	2	11,8	2	14,3

Оптимистичность полученных результатов связана с высоким процентом студентов (38,8%), у которых отмечается устойчивый положительный интерес к профессии и осознанное желание работать по выбранной специальности. В то же время «эффект ореола» у студентов второго типа (34,7%) в сочетании с низким уровнем профессиональных представлений может выступать причиной острого переживания кризиса вхождения в профессию.

Для трети студентов (26,5%) характерно отрицательное отношение к выбранной профессии, несмотря на разный уровень профессиональных представлений.

Анализ динамики типов профессиональных представлений в процессе профессионального образования показал, что у студентов, находящихся на этапе адаптации к учебно-профессиональной деятельности, преобладает

второй тип представлений о профессии. На втором месте находится первый тип. Третий и четвертый тип занимают последние места.

По мере овладения учебно-профессиональной деятельностью происходит значимое снижение количества студентов с низким уровнем развития профессиональных представлений при одновременном увеличении числа респондентов с отрицательным отношением к выбранной профессии.

Данная тенденция не только сохраняется к концу обучения в ВУЗе, но и значимо усиливается. У четверокурсников самое большое количество студентов с эталонным типом представлений о профессии. В то же время треть студентов (28,6%) теряют профессиональную направленность к этапу готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

### ***Библиографический список:***

1. *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала / Деркач А.А. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с
2. *Донцов А.И.* Профессиональные представления студентов психологов / Донцов А.И., Белокрылова Г.М. // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 42-49.
3. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий / Зеер Э.Ф.– М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
4. *Зиброва С.В.* Профессиональное сознание: репрезентация и образ профессии: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Зиброва С.В.– Красноярск, 1999. – 22 с.
5. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Климов Е.А. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 304 с.
6. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 188 с.
7. *Московичи С.* Социальное представление: исторический взгляд / Москвичи С. // Психологический журнал. – 1995. – Т.1. – №1. – С. 3-14.
8. *Обносов В.Н.* Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию / Обносов В.Н. // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 28-36.
9. *Помаз Г.С.* Детерминанты развития представлений о профессии студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Помаз Г.С. – Ростов н/Дону: Ростовский государственный университет, 2006. – 25 с.
10. *Шнейдер Л.Б.* Экспериментальное изучение профессиональной идентичности. – М.: ООО «Принт», 2000. – 128 с.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
ОБ ОБЪЕКТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ  
УРОВНЕМ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА**  
PECULIARITIES OF PROFESSIONAL IDEAS ABOUT THE OBJECT  
OF ACTIVITY OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF CREATIVE  
POTENTIAL

**Рогова Евгения Евгеньевна**

Rogova Evgeniya

кандидат психологических наук, доктор философских наук, профессор  
e-mail: evgrogova@yandex.ru

**Сагайдак Анастасия Андреевна**

Sagaidak Anastasia

Бакалавр

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

*Аннотация:* Данная статья рассматривает представления как основу познавательной деятельности человека (воображение, память, мышление). С помощью эмпирического исследования было выявлено, что студенты со значительным творческим потенциалом принимают объект деятельности как носителя позитивных, социально желательных характеристик.

*Ключевые слова:* Представление, воображение, память, мышление, сознание, творческий потенциал.

*Abstract:* This article considers the ideas as the basis of human cognitive activity (imagination, memory, thinking). With the help of empirical research it was revealed that students with significant creative potential accept the object of activity as a bearer of positive, socially desirable characteristics.

*Key words:* Idea, imagination, memory, thinking, consciousness, creative potential.

Традиционно в науке используются, как близкие друг, другу понятия образ и представление. Часто представлениями называют «вторичные» образы, то есть образы, восстанавливаемые из памяти, а не возникающие при непосредственном восприятии. С. Л. Рубинштейн, писал: «Представление – это воспроизведённый образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте». Точно так же он понимал обобщённые представления, возникающие в связи с целыми классами предметов и обозначающими их языковыми категориями [3].

Представление – это процесс мысленного воссоздания предметов и явлений, которые в определенный момент не воздействуют на органы чувств человека.



Свойства, которые присущи данному процессу, характеризуют: наглядность, фрагментарность, неустойчивость и обобщенность. Наглядность позволяет индивиду представлять образ воспринятого объекта исключительно в наглядной форме. Так же имеет место исчезновение ряда признаков и размытость формы предмета.

Они формируются у личности в процессе длительного и непрерывного социального познания, как продукты многократной переработки разнообразных сочетаний информации, каждый из элементов, которой был получен в разное время, из разных источников и разными способами. Фрагментарность обеспечивает человека преимуществом запоминания отдельных частей объекта, который воспринимает индивид. То есть, представление – это начальный этап психологических процессов восприятия окружающего мира, которые происходят в мозге человека.

Образы, которые воспринимает индивид, получили название – представления.

Представление в психологии определяется в качестве двух основных понятий: воображение и память.

Представление памяти, базируется на полученной в прошлом информации, в реальности. Таким образом, чтобы запустить процесс восприятия памяти, необходимо чтобы индивид действительно увидел или услышал какую – либо информацию, которую вспомнил в данный момент. Так же существует представление, которое происходит по средствам воображения [3].

При получении какой-то информации об объекте, мозг человека, может воссоздавать необходимую для него информацию, то есть воображение позволяет отобразить то, чего никогда не видел человек. Чем больше человек видит, слышит, читает, чем больше он интересуется, тем более реалистичные картинки в дальнейшем может создать воображение.

Воображение – это процесс познания действительности. Степень активности воображения обуславливает его классификацию. Существует два типа воображения: активное (репродуктивное и творческое) и пассивное (сон, грезы, мечты).

Воображение направлено на создание чего-то нового, это процесс, заключающийся в создании новых образов, представлений и идей. Деятельность воображения порождается преобразующим воздействием направленности на образы сознания, которые отражают действительность. Степень развития воображения характеризуется яркостью образов и глубиной, с которой перерабатываются определенные данные прошлого опыта, а также новизной и осмысленностью результатов этой переработки.

Сила и реальность воображения легко оценивается, когда продуктом воображения являются неправдоподобные и необычные образы, например у авторов волшебных сказок. Слабое развитие воображения выражается в низком уровне переработки представлений. Слабое воображение влечет за собой затруднения в решении мыслительных задач, которые требуют умения наглядно представить себе конкретную ситуацию.

Наиболее отчетливо люди различаются по степени яркости образов воображения. Если предположить, что существует соответствующая шкала, то на одном полюсе окажутся люди с чрезвычайно высокими показателями яркости образов воображения, которые переживаются ими как видение, а на другом полюсе будут люди с крайне бледными представлениями. Как правило, высокий уровень развития воображения мы встречаем у людей, занимающихся творческим трудом, — писателей, художников, музыкантов, ученых.

Большую роль в определении направления, по которому идет развитие воображения, играет направленность личности – интересы, создающие связанные с ними специальные очаги эмоциональной восприимчивости.

Познавательная деятельность невозможна без возникновения познавательных мотивов, так как они побуждают человека к деятельности. Познавательные мотивы, обусловлены содержанием или самим процессом учения.

С помощью ощущений, восприятия и мышления человек отражает реальные свойства объектов окружающей действительности и поступает в соответствии с ними в конкретной ситуации. С помощью памяти, человек использует свой прошлый опыт [3].

Но поведение индивида может определяться, не только прошлыми свойствами ситуации, но и теми, которые могут быть ей присущи в будущем. Благодаря такой способности, в человеческом сознании возникают образы объектов, которые на данный момент не существуют, но впоследствии, могут быть воплощены в конкретные объекты.

То есть, они являются формой отражения будущего. Способность отражать будущее и действовать в соответствии с ожидаемой ситуацией характерна только для человека. Такая способность формировалась постепенно, вместе с трудом и развитием сознания, так как трудовая деятельность всегда требует предвидения ее результата.

Сущность воображения заключается в преобразовании мира. Этим фактором определяется важная роль воображения в развитии человека как действующего субъекта.

С появлением воображения познавательные возможности человека и формы поведения существенно расширились. Воображение связано со всеми сторонами личности и психическими процессами. Взаимодействуя с перцептивными процессами, воображение позволяет их сделать сугубо индивидуальными. При восприятии какого-либо явления, индивид воспринимает его индивидуально.

Процессы памяти и воображения тесно связаны между собой. Воспоминание о каком-то событии редко бывает точным. Человек чаще всего изменяет какие-то детали воспоминания, что-то добавляя туда. Чем богаче у него прошлый опыт, тем значительнее его роль в создании образов воображения.

Воображение и мышление – процессы, которые очень близки по своей структуре и функциям. Л. С. Выготский назвал их «родственными», отмечая общность их происхождения[4].

Сформированное в воображении представление о возможном решении укрепляет мотивацию поиска и определяет его направление. Чем более неопределенной становится ситуация, тем больше в ней неизвестного, следовательно, роль воображения становится значительнее.

Глубокая связь существует так же между воображением и эмоционально-волевыми процессами. Одно из проявлений состоит в том, что когда человек воссоздает в сознании какой-либо образ, то испытывает действительные эмоции. Л.С. Выготский назвал это законом «эмоциональной реальности воображения» [4].

Воображение может влиять на силу эмоций и чувств, испытываемых человеком. Воображение является значимым фактором, влияющим на развитие личности. Идеал как воображаемый образ, которому человек хочет подражать или к которому стремится, служит образцом для организации его внутреннего и внешнего образа жизни. Воображение – как один из механизмов представления, помогает вбирать образы и навыки, которые необходимы в дальнейшем построении жизненного пространства человека.

Важнейшее значение воображения в том, что оно позволяет представить результат труда до его начала, тем самым, ориентируя человека в процессе деятельности. Создание с помощью воображения модели конечного или промежуточного продукта труда способствует его предметному воплощению. Творческий потенциал - это профессионально-психологические возможности личности. Он обнаруживается в уровне развития интеллекта, профессионализма и социально-профессиональной направленности.

Для исследования представлений об объекте деятельности у студентов был использован опросник Е.И. Рогова[1]. В качестве «объектов» может выступать все, что интересует конкретного исследователя: от конкретной личности до разнообразных понятий и представлении об окружающей среде. Набор «дескрипторов» включал некий стандартный набор достаточно обобщенных оппозиции типа «хороший — плохой», «сильный — слабый» и т. д., при использовании которых были выделены факторы «оценки», «силы» и «активности».

Как показало исследование, фактор Оценки выше у студентов со значительным уровнем творческого потенциала, что свидетельствует о том, что испытуемые принимают объект деятельности как носителя позитивных, социально желательных характеристик( $t=3,4$ ; различия достоверны, при  $\alpha=0,01$ ). У остальных значение немного снижено. Что может указывать на неудовлетворенность уровнем своих достижений.

**Таблица 1. Особенности профессиональных представлений об объекте деятельности у студентов с разным уровнем творческого потенциала**

Творческий потенциал	Фактор оценки образа	Фактор силы	Фактор активности	Фактор четкости
Значительный	5,5	4,25	4,5	4,2
Нормальный	4,5	4,2	3,5	5
Низкий	3,75	3,5	4,25	3,2

Фактор Силы образа выше у студентов со значительным и нормальным творческим потенциалом, так как они более независимы. По фактору Активности разница незначительная.

Таким образом, степень сформированности профессиональных представлений выступает важной предпосылкой становления активной жизненной позиции личности, ее творческого потенциала. Они не только помогают ориентироваться в действительности, но и имеют важное значение в формировании навыков социализации.

#### **Библиографический список:**

- 1.Рогов Е.И. Особенности представлений психологов об объекте своей деятельности.// Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2008. №3. - С. 145-162.
- 2.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с
- 3.Ступницкий В.П. Психология: Учебник для бакалавров / В. П. Ступницкий, О. И. Щербакова, В. Е. Степанов. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. - 520 с.
- 4.Щербатов Ю.В. Общая психология. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВО ФЕНОМЕНЕ ЛЕСТИ THE STUDENTS' VIEWSON FLATTERY PHENOMENON

**Шевелёва Анна Максимилиановна**

Sheveleva Anna

Кандидат психологических наук, доцент

E-mail: orangecat@rambler.ru

*Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет*

*Аннотация:* В статье описаны результаты исследования представлений студентов о феномене лести – определении лести и связанных понятиях, ситуации, адресате и субъекте лести, отношении к лести и содержании лести. Выявлены различия представлений о лести у мужчин и женщин. Статья содержит авторскую анкету «Представления о лести».

*Ключевые слова:* лесть, общение, представление, студенты, субъект лести, адресат лести, ситуация лести, отношение к лести.

*Abstracts:* The article describes the results of students' representations on the flattery phenomenon research - the flattery definition and related concepts, the situation, the addressee and the subject of flattery, the attitude to flattery and flattery content. Differences in the representations on flattery in men and women are revealed. The article contains the author's questionnaire «Representations on flattery».

*Key words:* flattery, communication, representation, students, subject of flattery, addressee of flattery, flattery situation, flattery content.

Вопрос воздействия людей друг на друга в процессе общения имеет непреходящую актуальность для научной и прикладной психологии, а также для житейского опыта. Явление лести широко известно, описано в художественной и научно-популярной литературе. Имеет место амбивалентное отношение к лести – с одной стороны, в общественной морали лесть не одобряется, с другой – она может служить средством достижения целей бескровным путём. В русском языке определения лести содержат указания на похвалу, лицемерие и угодливость, реализуемых в корыстных целях, с целью добиться расположения кого-либо [3, 4, 9].

В психологии лесть редко становится объектом внимания учёных как самостоятельное явление. В качестве примера подробного исследования можно указать на работы и диссертацию М.А. Курилкиной, изучавшей лесть в деловом общении. Лесть понимается ею как «феномен, который содержит в себе заведомо искажённую информацию, способствует изменению состояния, поведения, установок партнера по общению (достижение данного эффекта возможно благодаря сильному преувеличению качеств

собеседника), но который не тождественен феноменам лжи или лицемерия» [8, с. 12]. Искажённая информация основана на преувеличении положительных качеств партнёра по общению [там же]. М.А. Курилкиной также описаны структура и функции лести, выделены виды лести, предложен опросник «Отношение к применению лести в деловом общении» и шкала «Установка на лесть в общении». Нас же интересовал более широкий контекст представлений о феномене лести, не ограничивающийся деловым общением и организационным поведением.

В психологической литературе лесть описывается в контексте межличностного взаимодействия. Например, как уловка из арсенала манипулятора [10; 11 и др.], как приём психологических игр [1], как практическое применение навыков общения [7]. Популярная психология располагает рекомендациями по применению и распознаванию лести в целях оказания влияния на людей и противостояния нежелательному влиянию на себя.

В. Знаков соотносит лесть с личностной чертой - макиавеллизмом, который «определяется, как склонность человека в ситуациях межличностного общения манипулировать другими тонкими, едва уловимыми или нефизически агрессивными способами, такими, как лесть, обман, подкуп или запугивание» [5].

Социальная психология связывает лесть с искажениями в процессе общения, которые затрагивают коммуникативную, интерактивную и социально-перцептивную его стороны. С точки зрения коммуникации, содержание лести может нести в себе искажённую информацию. С точки зрения интеракции - воздействие на партнёра по общению осуществляется непрямым, завуалированным, манипулятивным путём. С точки зрения социальной перцепции – лесть способствует созданию ложного впечатления у адресата (реципиента) лести об искренности льстеца.

Возможна и противоположная ситуация – когда искреннее выражение похвалы, одобрения, восхищения, признания принимают за лесть, а высказывающему их человеку ошибочно приписывают корыстные мотивы. Всё это тоже затрудняет общение и взаимопонимание.

Е.П. Ильин в качестве механизма действия лести обозначает эффект возникновения благорасположения и симпатии к тем, кто нас хвалит, часто даже тогда, когда похвала явно фальшива, и мы понимаем, что нами манипулируют. Е.П. Ильин считает, что легко поддаются такому манипулированию честолюбивые люди, заблуждающиеся относительно своих достоинств [6].

Из междисциплинарных исследований явления лести можно отметить

произведённый Н.Ю. Гутаревой [2] анализ дискурса лести – его характеристики и коммуникативное поведение инициатора лести. С точки зрения Н.Ю. Гутаревой лесть является важным элементом выживания индивидуума в социуме.

Таким образом, распространённость феномена лести в коммуникативном поведении, искажение диалогического общения и партнёрских позиций коммуникатора и реципиента при реализации лести, при этом её эффективность как средства психологического воздействия и амбивалентное общественное отношение к феномену лести делают актуальным изучение представлений о данном феномене.

Нашей целью было выявить обобщённые представления студентов о феномене лести, отношении к ней, содержании, субъекте и адресате лести. Также задачей было выявить различия в данных представлениях между юношами и девушками и между студентами, обучающимися по разным направлениям.

В силу того, что существующий методический инструментарий исследования лести конкретизирован для ситуаций делового общения [8], нами была разработана анкета «Представления о лести» (Приложение). Анкета состоит из разделов «Определения лести и связанные понятия», «Ситуация лести», «Адресат лести», «Субъект лести», «Отношение к лести», «Содержание лести». Каждый из разделов содержит варианты утверждений, степень согласия с которыми предлагается оценить, используя 5-позиционную шкалу Лайкерта. Также в каждом разделе содержится пункт, предполагающий указание своих вариантов ответа.

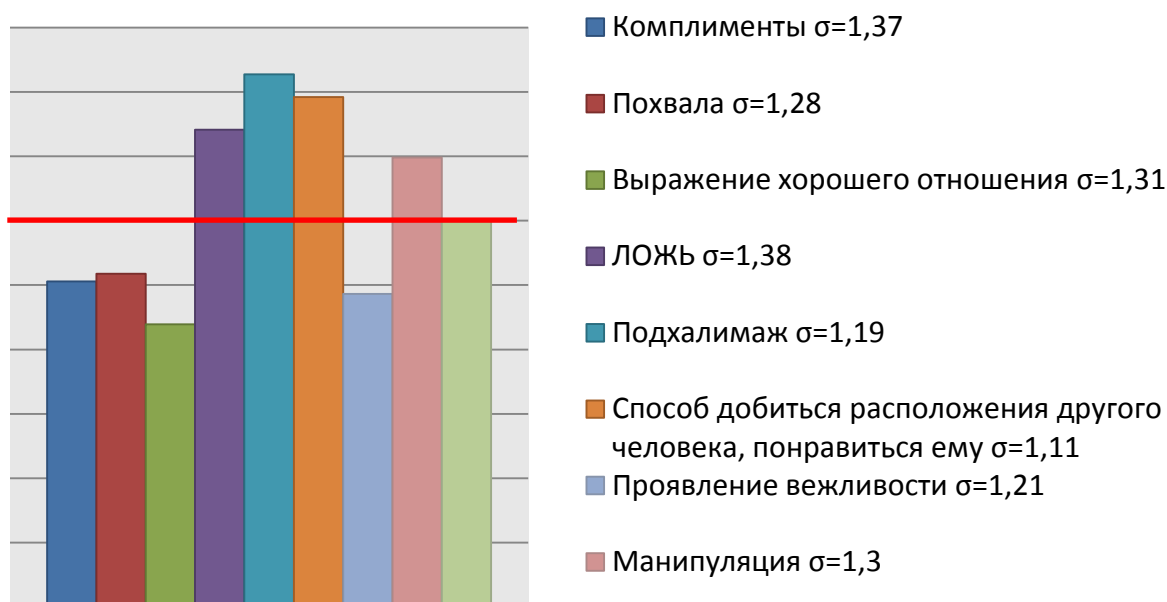
В исследовании приняли участие студенты 2-3 курсов очного обучения ЮФУ, обучающиеся по направлениям «Физическая культура» (48 человек) и «Психолого-педагогическое образование» (54 человек). Из них 75 человек женского пола и 27 – мужского.

Обобщённые представления о лести выявлялись при помощи методов описательной статистики – анализа средних значений и стандартного отклонения. За высокие значения мы принимали значения показателей представлений, превышающие медиану (равную 3). На рисунках 1-6, 8-9 медиана обозначена жирной горизонтальной линией, стандартное отклонение обозначено как  $\sigma$ .

Выявление статистически значимых различий в представлениях между юношами и девушками и между студентами, обучающимися по разным направлениям, производилось при помощи критерия Манна-Уитни.

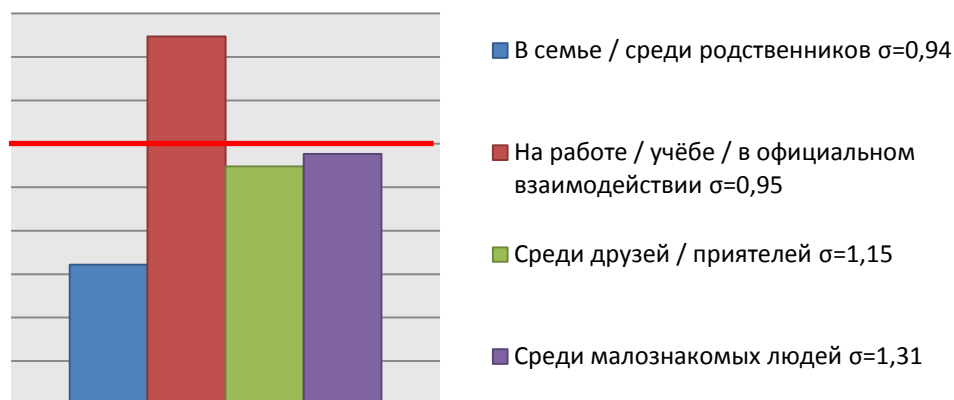
Согласно полученным результатам, студенты в наибольшей степени связывают лесть с подхалимажем, ложью и манипуляцией, считают лесть

способом добиться расположения другого человека. Наименее всего лесть связана с выражением хорошего отношения (Рисунок 1). Испытуемыми были указаны и собственные варианты – проявление любви и похвала с целью выгоды.



**Рисунок 1. Представления о связанных с лестью понятиях: «Лесть – это...».**  
(Средние значения)

Ситуацией проявления лести испытуемые преимущественно видят официальное взаимодействие – учебное и профессиональное. Реже всего лесть свойственна семейной сфере (Рисунок 2). В пункте «Другое» были указаны такие варианты, как «Шоу-бизнес» и «Мероприятие».

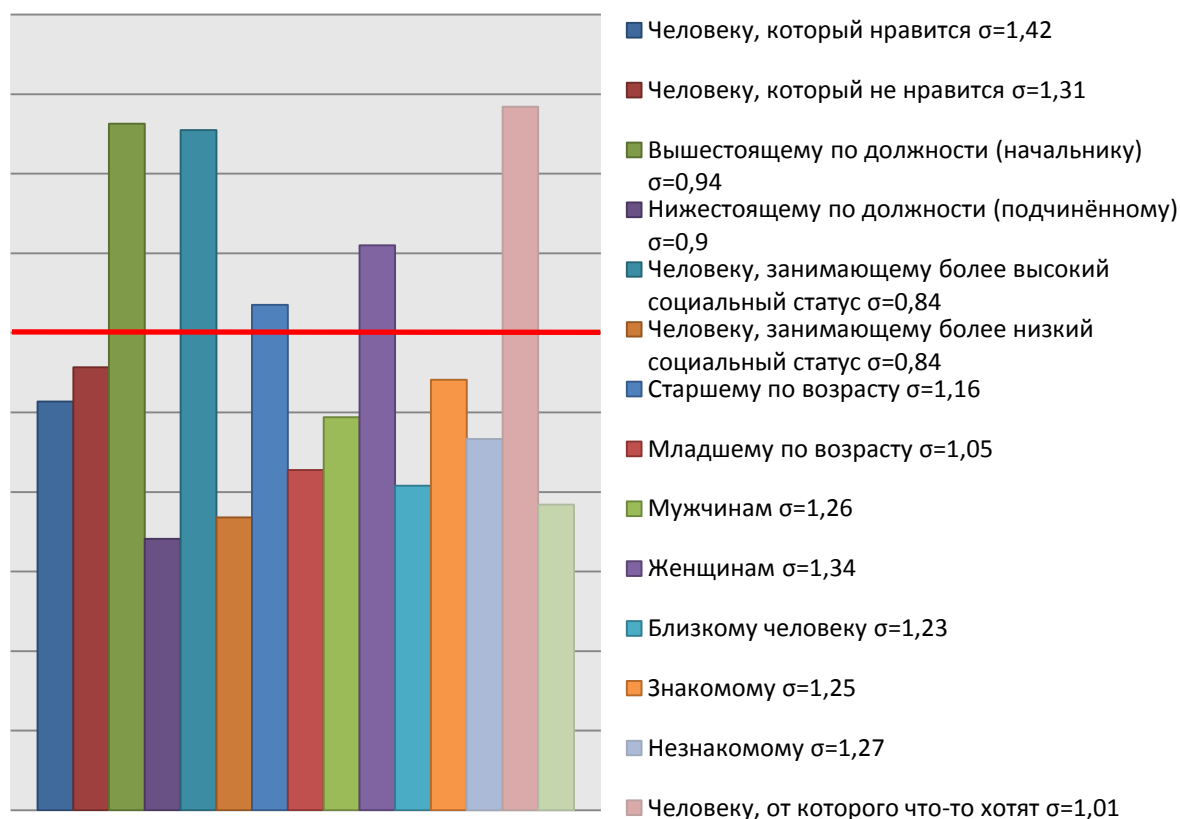


**Рисунок 2. Представления о ситуации лести: «Чаще всего лесть имеет место ...».**  
(Средние значения)

В качестве адресата (реципиента) лести как правило выступают люди, от которых льстец хочет получить пользу, более конкретно – вышестоящие по должности и имеющие более высокий социальный статус. Социально-



демографические характеристики также могут способствовать повышению вероятности стать адресатом лести – чаще льстят женщинам и старшим по возрасту людям. Реже всего лесть проявляется по отношению к подчинённым (Рисунок 3). Собственные варианты ответов на вопрос об адресате лести (пункт «Другое») включали «преподавателю», «богатому», «любящему».



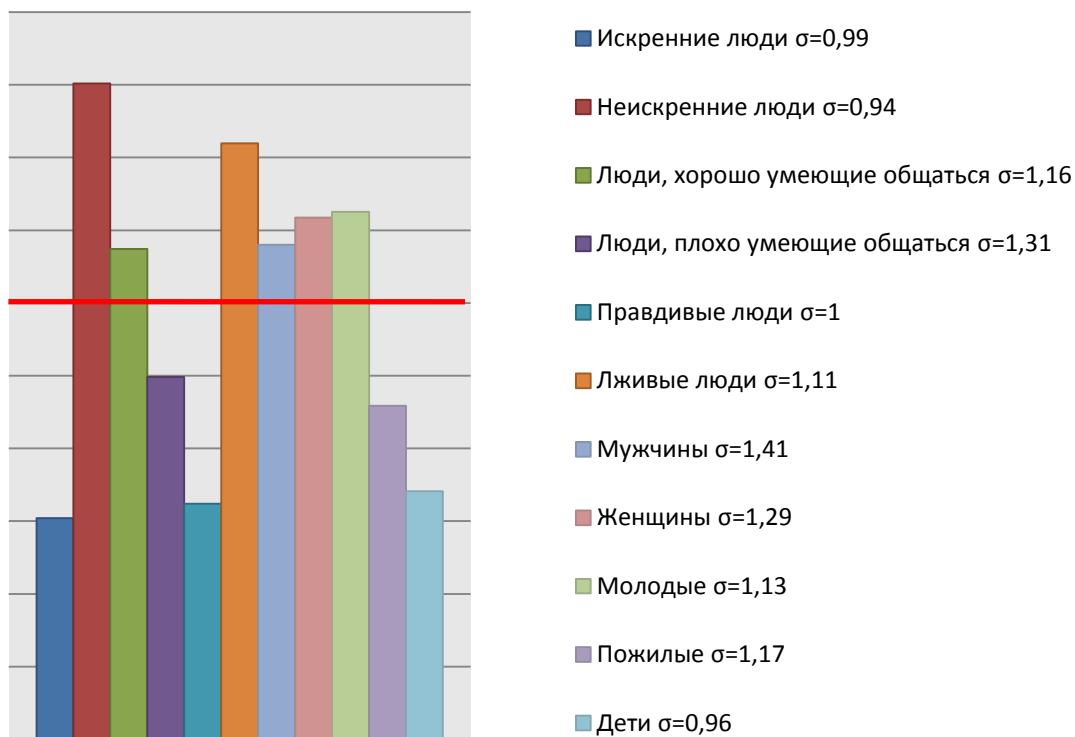
**Рисунок 3. Представления об адресате лести: «Чаще всего лесть адресована ...».**  
(Средние значения)

Студенты отмечают, что им самим иногда льстят, и обычно они замечают это. Однако вероятность влияния на себя при помощи лести считают невысокой (Рисунок 4).



**Рисунок 4. Представления о себе как адресате лести: «Если льстят мне ...».**  
(Средние значения)

С точки зрения наших испытуемых, портрет субъекта лести включает разнообразные качества. Лыстец – это человек неискренний, лживый. При этом обладающий хорошими навыками общения. Это скорее молодой человек, пол значения не имеет. Менее всего склонны к лести искренние, правдивые люди и дети (Рисунок 5).



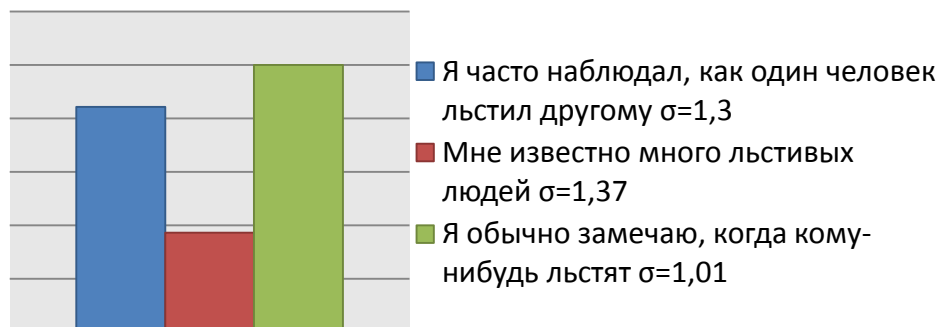
**Рисунок 5. Представления о субъекте лести: «Чаще всего льстят ...».**  
(Средние значения)

Испытуемые отмечают, что сами редко прибегают к лести, стараются никому не льстить (Рисунок 6). При этом некоторые испытуемые дали собственные варианты ответов в пункте анкеты «Я использую лесть, чтобы ...», проясняя мотивацию использования ими лести: чтобы не обидеть, понравиться человеку, пошутить, поднять настроение кому-либо, наладить отношения, если что-то нужно.



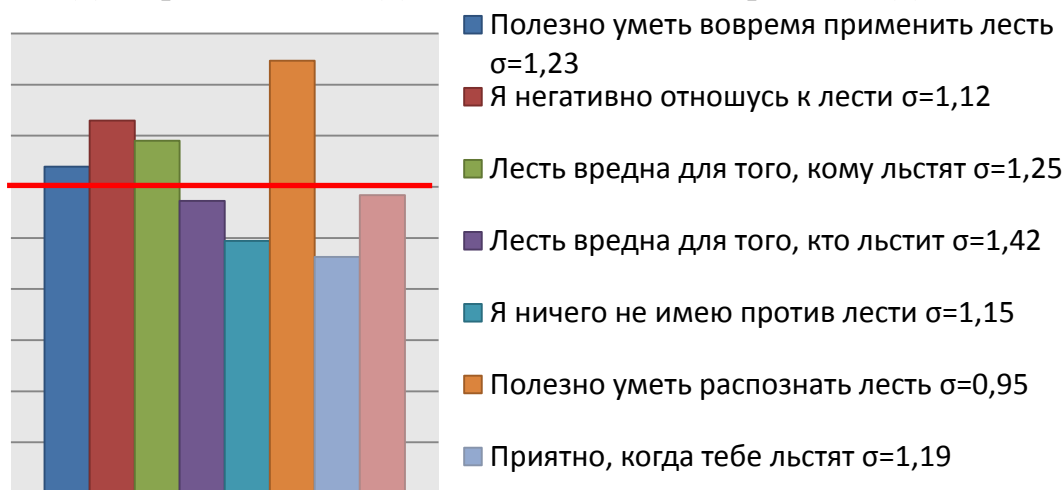
**Рисунок 6. Представления о себе как субъекте лести «Если льщу я ...».**  
(Средние значения)

Однако случаи применения лести другими людьми студенты отмечают как часто встречающиеся в их опыте и доступные для распознавания. Льстивые люди тоже не редкость (Рисунок 7).



**Рисунок 7. Представления о субъекте лести «Если льстят другие люди ...».**  
(Средние значения. Все значения превышают медиану)

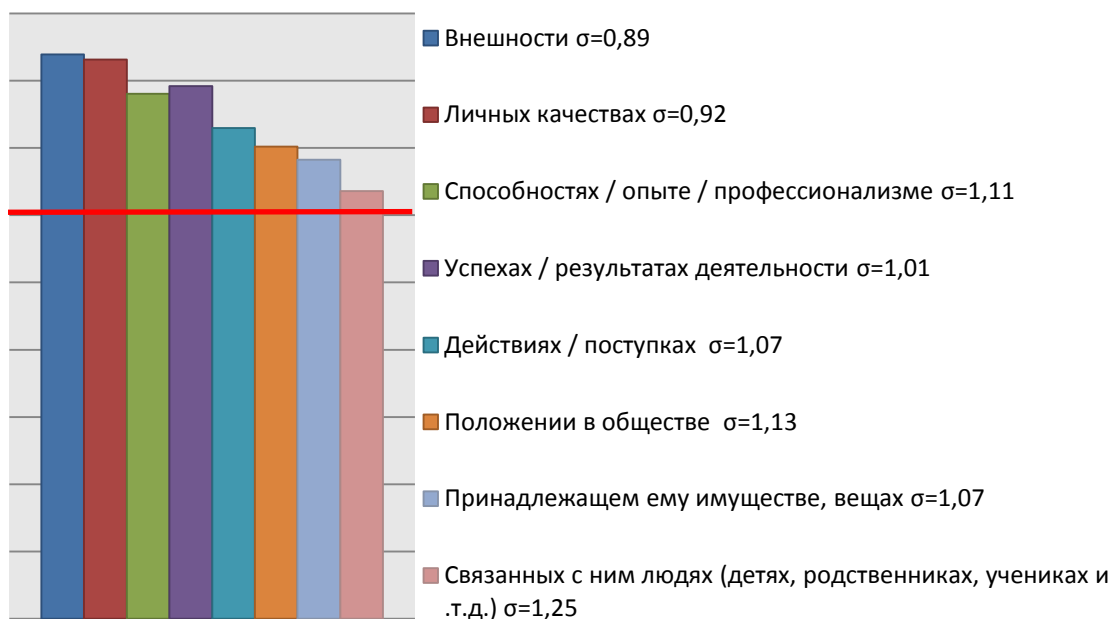
Отношение к лести преимущественно негативное, воспринимать лести по отношению к себе испытуемым неприятно. Студенты считают лести вредной для её реципиента. Распознавание лести оценивают как полезное умение. При этом соглашаются, что вовремя применить лести бывает тоже полезно (Рисунок 8). Самостоятельно сформулированные ответы об отношении к лести перечислены в порядке убывания частоты, в скобках указано количество упоминаний: нейтральное (4); безразличное (3); мне всё равно (1); нежелательное (1); негативное, но иногда необходимо (1); неприемлемое (1); отрицательное (1); положительно-нейтральное (1).



**Рисунок 8. Представления об отношении к лести.**  
(Средние значения)

Предметом для льстивой похвалы, по мнению студентов, чаще всего становятся внешность человека и его личные качества, реже всего – связанные с ним люди, например, дети, родственники, ученики (Рисунок 9). Однако все предложенные в анкете варианты оценены как высоко вероятные

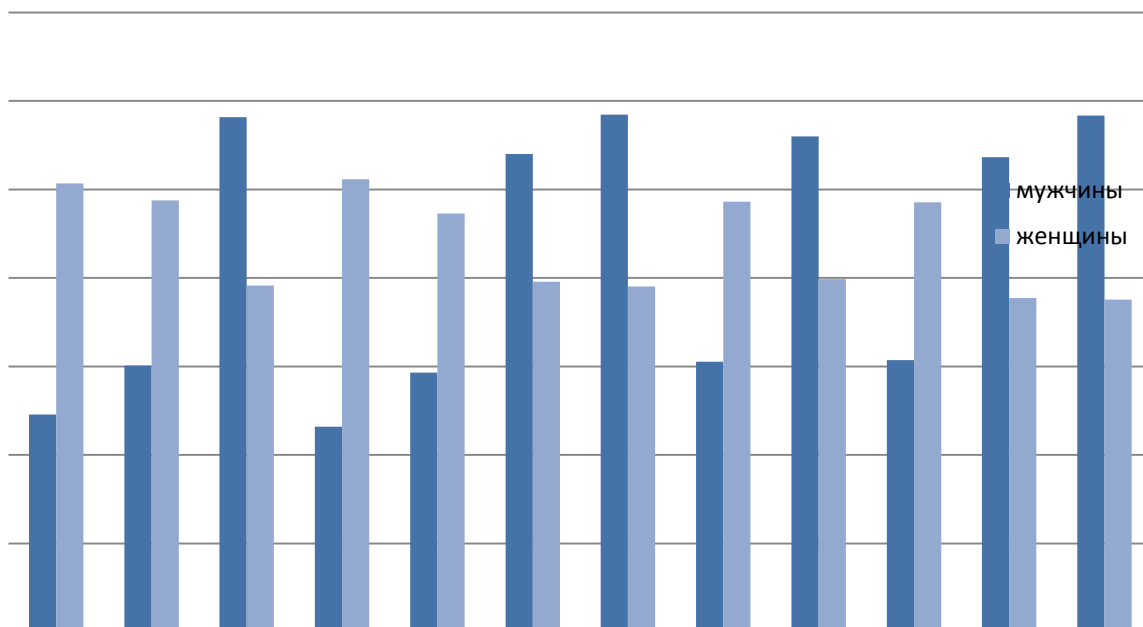
для обсуждения при проявлении лести.



**Рисунок 9. Представления о содержании лести: «Чаще всего, когда льстят, говорят человеку о его ...» (Средние значения)**

Поскольку имеют место разные ролевые предписания, связанные с коммуникативным поведением мужчин и женщин, а также с общением с мужчинами или женщинами, мы предположили, что представления о лести будут различаться у студентов разного пола. Значимые различия проиллюстрированы на рисунке 10.

Итак, с точки зрения *мужчин*, лесь с большей вероятностью обращена к человеку, который нравится, прибегают к лести искренние люди, хорошо умеющие общаться, а также дети. Мужчины чаще отмечают, что лесь в общении – обычное явление и часто может содержать информацию о достоинствах связанных с реципиентом людей. По мнению *женщин*, лесь связана с ложью и подхалимажем, реализуется в адрес человека, который не нравится, и от которого чего-то хотят. Женщинам известно больше льстивых людей, и это лживые люди. На основании выявленных различий можно предположить, что мужчины оценивают лесь более позитивно, чем женщины.



**Рисунок 10. Значимые различия в представлениях о лести между мужчинами и женщинами. Данные по критерию Манна-Уитни, средние ранги, уровень значимости  $\leq 0,05$**

Мы не получили значимых различий представлений о лести, так или иначе связанных с деловой сферой (например, упоминания о работе, о начальнике/подчинённом), что согласуется с данными М.А. Курилкиной [8] о том, что пол не влияет на общее отношение к лести как феномену делового общения.

При сравнении выборок студентов, обучающихся по разным направлениям, мы обнаружили ряд значимых различий. Однако они повторяли некоторые из различий, выявленных при сравнении выборок испытуемых разного пола. Поскольку среди студентов направления «Психолого-педагогическое образование» подавляющее большинство составляли женщины, а среди студентов направления «Физическая культура» мужчин и женщин было примерно поровну, то можно заключить, что выявленные различия связаны с гендерной, а не с профессиональной принадлежностью. Также можно высказать предположение о том, что на 2-3 курсах профессиональная принадлежность ещё не наложила значимого отпечатка на представления об исследуемом нами коммуникативном явлении.

Итак, на основании проделанного анализа эмпирических данных можно предложить обобщённый портрет адресата лести – обладающая более высоким социальным статусом и более высокой должностью старшая по возрасту женщина, расположения которой хотят добиться для получения

личной пользы. Лстец, в свою очередь, это человек молодой, хорошо умеющий общаться, но неискренний и лживый. Пол значения не имеет. Лесть чаще всего проявляется в деловой сфере, но содержание может иметь любое, не только связанное с профессиональными качествами и успехами адресата. Лесть лжива, для реципиента вредна, применение её нежелательно, но иногда допустимо. Всё же испытуемые стараются не прибегать к лести, хотя нередко сталкиваются с нею, наблюдая за другими людьми. Умение распознать лесть считают полезным, себя оценивают как владеющих этим умением и слабо поддающихся влиянию лести.

Разработанный методический инструментарий и полученные при помощи него данные могут найти применение в тренинговой и консультативной работе по повышению коммуникативной компетентности.

В качестве перспектив для дальнейших исследований в данном направлении мы полагаем изучение представлений о лести у разных возрастных групп, у работающих специалистов разных профилей, а также во взаимосвязи с различными качествами личности.

#### ***Библиографический список:***

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений / Э. Берн. – М.: Эксмо-Пресс, 2017.
2. Гутарева Н.Ю. Функции лести в ходе реализации коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики / Н.Ю. Гутарева. – Тамбов: Грамота, 2011. - № 2 (9). - С. 66-68.
3. Даль В.И. Толковый словарь великорусского языка / В.И. Даль. – М.: Прогресс, Универс, 1994.
4. Ефремова Т.Ф. Современный словарь русского языка три в одном: орфографический, словообразовательный, морфемный: около 20 000 слов, около 1200 словообразовательных единиц / Т.Ф. Ефремова. – М.: АСТ, 2010. – 699 с.
5. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2000. – том 21. - № 5. – С. 16-22.
6. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2009. — 576 с.: ил.
7. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги. – М.: Попурри, 2016.
8. Курилкина М.А. Социально-психологическая феноменология лести в деловом общении. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / М.А. Курилкина. – Москва, 2009. – 23 с.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. — 944 с.

10. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер, 2001.

11. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. / Э. Шостром / Перевод с англ. А.Малышевой. – Мн.: ТПЦ «Полифакт», 1992. – 128 с.

## Приложение

### Анкета «Представления о лести»

**Инструкция:** Оцените по шкале от 1 (совсем не согласен) до 5 (полностью согласен) степень согласия с нижеследующими утверждениями

#### Определения лести и связанные понятия

<b>Лесть – это:</b>	оценка
Комплименты	1 2 3 4 5
Похвала	1 2 3 4 5
Выражение хорошего отношения	1 2 3 4 5
Ложь	1 2 3 4 5
Подхалимаж	1 2 3 4 5
Способ добиться расположения другого человека, понравиться ему	1 2 3 4 5
Проявление вежливости	1 2 3 4 5
Манипуляция	1 2 3 4 5
Шутка	1 2 3 4 5
Другое (укажите, что)	1 2 3 4 5

#### Ситуация лести

<b>Чаще всего лесть имеет место:</b>	оценка
В семье / среди родственников	1 2 3 4 5
На работе / учёбе / в официальном взаимодействии	1 2 3 4 5
Среди друзей / приятелей	1 2 3 4 5
Среди малознакомых людей	1 2 3 4 5
Другое (укажите, где)	1 2 3 4 5

#### Адресат лести

<b>Чаще всего лесть адресована:</b>	оценка
Человеку, который нравится	1 2 3 4 5
Человеку, который не нравится	1 2 3 4 5
Вышестоящему по должности (начальнику)	1 2 3 4 5
Нижестоящему по должности (подчинённому)	1 2 3 4 5
Человеку, занимающему более высокий социальный статус	1 2 3 4 5
Человеку, занимающему более низкий социальный статус	1 2 3 4 5
Старшему по возрасту	1 2 3 4 5
Младшему по возрасту	1 2 3 4 5
Мужчинам	1 2 3 4 5
Женщинам	1 2 3 4 5
Близкому человеку	1 2 3 4 5
Знакомому	1 2 3 4 5
Незнакомому	1 2 3 4 5
Человеку, от которого что-то хотят	1 2 3 4 5
Человеку, о котором заботятся	1 2 3 4 5
Другое (укажите)	1 2 3 4 5
<b>Если льстят мне</b>	оценка
Мне иногда льстят	1 2 3 4 5
Я обычно замечаю, когда мне льстят	1 2 3 4 5

Мне приятно, когда мне льстят	1 2 3 4 5
На меня можно повлиять, применив лесть	1 2 3 4 5

*Субъект лести*

<b>Чаще всего льстят:</b>	оценка
Искренние люди	1 2 3 4 5
Неискренние люди	1 2 3 4 5
Люди, хорошо умеющие общаться	1 2 3 4 5
Люди, плохо умеющие общаться	1 2 3 4 5
Правдивые люди	1 2 3 4 5
Лживые люди	1 2 3 4 5
Мужчины	1 2 3 4 5
Женщины	1 2 3 4 5
Молодые	1 2 3 4 5
Пожилые	1 2 3 4 5
Дети	1 2 3 4 5
Другое (укажите)	1 2 3 4 5
<b>Если льщу я:</b>	оценка
В жизни мне приходилось льстить другим людям	1 2 3 4 5
Я часто прибегаю к лести	1 2 3 4 5
Я использую лесть, чтобы повлиять на людей и добиться своего	1 2 3 4 5
Я использую лесть, чтобы сделать человеку приятное	1 2 3 4 5
Я стараюсь никому не льстить	1 2 3 4 5
Я использую лесть, чтобы ... (укажите)	1 2 3 4 5
<b>Если льстят другие люди:</b>	оценка
Я часто наблюдал, как один человек льстил другому	1 2 3 4 5
Мне известно много льстивых людей	1 2 3 4 5
Я обычно замечаю, когда кому-нибудь льстят	1 2 3 4 5

*Отношение к лести*

<b>Отношение к лести</b>	оценка
Полезно уметь вовремя применить лесть	1 2 3 4 5
Я негативно отношусь к лести	1 2 3 4 5
Лесть вредна для того, кому льстят	1 2 3 4 5
Лесть вредна для того, кто льстит	1 2 3 4 5
Я ничего не имею против лести	1 2 3 4 5
Полезно уметь распознать лесть	1 2 3 4 5
Приятно, когда тебе льстят	1 2 3 4 5
Лесть – обычное явление в общении	1 2 3 4 5
Моё отношение к лести можно охарактеризовать как _____	1 2 3 4 5

*Содержание лести*

<b>Чаще всего, когда льстят, говорят человеку о его:</b>	оценка
Внешности	1 2 3 4 5
Личных качествах	1 2 3 4 5
Способностях / опыте / профессионализме	1 2 3 4 5
Успехах / результатах деятельности	1 2 3 4 5
Действиях / поступках	1 2 3 4 5
Положении в обществе	1 2 3 4 5
Принадлежащем ему имуществе, вещах	1 2 3 4 5
Связанных с ним людях (детях, родственниках, учениках и .т.д.)	1 2 3 4 5
Другом (укажите, о чём)	1 2 3 4 5





## РАЗДЕЛ IV

### **ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

#### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАБОТНИКОВ ДОО С ЦЕЛЮ ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ**

#### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO EMPLOYEES OF THE CHILDREN SOCIAL ORGANIZATION IN ORDER TO REHABILITATE MENTAL HEALTH**

**Ажиев Ахмед Вахаевич**  
Azhiyev Ahmed Vahaevich

кандидат педагогических наук, профессор  
e-mail: chechgpi@mail.ru

**Гадаборшева Зарина Исраиловна**  
Gadaborsheva Zarina Israilovna

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

*Россия, г. Грозный, Чеченский государственный педагогический  
университет*

*Аннотация:* Профессиональное психическое здоровье является средством развития личности педагога и педагогического коллектива в целом. Индивидуальный подход к проблеме укрепления и сохранения профессионального психического здоровья педагога составляет основу понимания в психологической и педагогических науках, исследующих проблему здоровья.

*Ключевые слова:* психическое здоровье, стрессоустойчивость, педагог, саморегуляция, совладание, стресс.

*Abstract:* Professional mental health is a means of developing the personality of a teacher and a pedagogical collective as a whole. An individual approach to the

problem of strengthening and preserving the professional mental health of the teacher is the basis of understanding in the psychological and pedagogical sciences that investigate the health problem.

*Key words:* mental health, stress resistance, teacher, self-regulation, coping, stress.

Деятельность в выбранной профессии является результатом совокупности психических, биологических, социальных и других процессов. Индивид считается здоровым при гармонично развивающихся активных физических и творческих потенциалов, делающих его профессионально компетентным, работоспособным и активным членом социума. Таким индивидам свойственны целенаправленность, соответствие ожиданиям, планомерность и равномерность своих действий.

Однако, к понятию профессионального психического здоровья не применима единая трактовка. Так, по мнению, А.К. Марковой [5], профессиональное здоровье обозначает определенную степень характеристик здоровья специалиста, отвечающую требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую результативность.

Профессию педагога-воспитателя относят к профессии высокого риска по частоте распространения невротических и психосоматических расстройств. К таким последствиям относится: повышенная длительность рабочего дня, высокое нервно-психическое напряжение и социальная ответственность. Педагоги значительно перегружены и имеют высокий риск заболевания, при котором мало существует возможностей для регенерации затраченных усилий и, следовательно, нет потенциала для адаптации к растущему разнообразию потребностей детей. Эмоционально перенапряженный педагог, скорее всего, предпочтет знакомые обстоятельства и ситуации, в которых он хорошо ориентируется и в которых успешно может проходить обучение, но не рисковать новшествами, где итоги расплывчаты и плохо планируемы для дальнейшей работы.

Психическое здоровье - это мера способности педагога быть активным субъектом в своей профессиональной деятельности. Здоровье, как необходимая часть активной жизнедеятельности, продуктивного профессионального долголетия, повседневного благополучия, формируется и проявляется на всем этапе жизненного пути личности.

Для проведения психолого-педагогической работы с психическим здоровьем работников ДОО наиболее перспективным является понимание истоков возникших неблагоприятных ситуаций, воздействующих на личность, как результат взаимодействия работника с окружающими условиями работы. Также важно понимание стратегии совладания с

последствиями неблагоприятных ситуаций в виде возникновения эмоционального выгорания, стрессами.

Так, Т.Г. Глухова [1] определяет стрессоустойчивость как объединяющую способность личности с выделением в ее структуре модулей общих и специальных способностей. К общим относятся те личностные особенности, которые включены в психологическое преодоление. Их ещё называют личностными ресурсами с включением начальных личностных установок, самосознания, интеллекта и смысла как главных направляющих, воздействующих на деятельность индивида и придающих этой деятельности понимание.

Специальными способностями в этом случае будут обозначаться навыки совладания с различными проблемными ситуациями, кооперация с другими индивидами, саморегуляция и т.д., то есть, те действия, которые отвечают за успешность выполнения конкретно появляющихся жизненных проблем.

Так как контакт индивида с окружающим миром и его активность обеспечивается способом регулирования различных форм поведения, очерчивая индивидуальный способ саморегуляции, механизм самоэффективности, разработанный С.В. Жолудевой [3], также можно выделить в качестве необходимого ресурса, воздействующего на копинг-поведение.

Личностную эффективность можно обозначить, как способность индивида понимать способность строить собственное поведение, которое подходит к характерной задаче или ситуации.

С самоэффективностью перекликаются процессы познания, относящиеся к внутренним согласованиям индивидов относительно их собственной возможности преодолевать стресс, применяя для этого внутренние ресурсы, а также возможность получить ресурсы окружающей среды.

Именно внутренние возможности человека образуют действенный ресурс для преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств. Например, присутствие эмоциональной поддержки коллег по работе обеспечивает адаптивный механизм: придает чувство уверенности, поддерживает профессиональную самоидентичность, укрепляет веру в себя. Поэтому сохранение или усиление личностной стрессоустойчивости связано с нахождением ресурсов, помогающих личности побороть отрицательные воздействия стрессовых ситуаций.

С точки зрения Ю.В. Щербатых, стресс возникает в ситуациях, представляющих угрозу потерять ресурсы и в ситуациях отсутствия равного

возмещения потраченных ресурсов, когда ранее вложенные личные ресурсы в значительной степени превышали полученный результат [11].

Обозначенные характеристики являются значимыми в оценке ситуации, прогнозе дальнейшей адаптации и при оценке временного содержания для восстановления психологического баланса личности.

Н.Т. Рылова выделяет два больших кластера ресурсов: личностные и средовые или их ещё называют личностными и социальными. Личностные ресурсы содержат навыки и способности индивида, а средовые - показывают доступность инструментальной и эмоциональной помощи со стороны общества [8].

Следовательно, успех в управлении стрессами прямо зависит от специфики и уровня присутствующих и достижимых ресурсов. Ресурс жизненной энергии влияет на устойчивость, а вера в свой результат - на настойчивость при решении тяжелых ситуаций. Присутствие материальных возможностей открывает доступ к различным видам профессиональной помощи. Обладание ресурсами в структуре общества различна, так как в социуме неравномерно распределяются блага. Поэтому индивиды с низким статусом в первую очередь ощущают на себе влияние стрессовых факторов.

Н.В. Кузьмина полагает, что индивиды, имеющие небольшие ресурсы, чаще прибегают к стратегии избегания по сравнению с теми, кто не испытывает в них недостатка [4].

О.Н. Ежова также отмечает, что терпимость личности к стрессу и выносливость по отношению к фрустрационным обстоятельствам зависит от поддержки, моральной помощи, солидарности, сочувствия других индивидов [2].

Разрушение социальных контактов ломает индивидуальную структуру личности, появляются острые внутренние кризисы, создающие напряженную обстановку. Социальная помощь в коллективе, работающего в условиях стресса, не уменьшая степень напряженности (стресса), может помочь переводу неблагоприятных проявлений в благополучные.

Поддержка общества - полезный ресурс сохранения психической устойчивости личности в стрессовых ситуациях. С.В. Жолудева, Е.И. Рогов, полагают, что положительно влияющее социальное окружение (семья, друзья, коллеги) также может быть одним из основных факторов в препятствии стрессу [7]. Поэтому социальное окружение может рассматриваться в качестве социально-психологической помощи для преодоления стресса.

К важным ресурсам личности в плане борьбы со стрессом можно отнести следующие:

- активная мотивация преодолеть стресс, относиться к стрессу как к возможности получения нового опыта и возможности личностного роста;
- мощь Я-концепции, самоуважение, самооценка, собственная значимость, самодостаточность;
- активная жизненная позиция: чем активнее отношение к жизни, тем больше психологическая устойчивость к стрессовым воздействиям, позитивное и рациональное восприятие; эмоционально-волевые качества, физический потенциал (состояние здоровья и отношение к нему как к ценности) [6].

К информационным и инструментальным ресурсам можно отнести:

- способность взять ситуацию под контроль;
- использование методов или приемов достижения поставленных целей;
- способность к адаптации, применения интерактивных техник изменения себя и окружающей обстановки, информационная и деятельностная активность по изменению ситуации взаимодействия личности и стрессовой ситуации;
- способность когнитивно структурировать и осмысливать ситуацию;
- материальные ресурсы: соответствующий уровень материального благосостояния, безопасность жизнедеятельности, стабильная оплата труда, благоприятные факторы трудовой занятости.

Обособленную категорию ресурсов стрессоустойчивости представляют собой возможности борьбы со стрессовыми событиями - стратегии и модели совладающего поведения. Специфика адаптивного поведения зависит от жизненной ситуации, личностной активности, желании реализовать свой потенциал и способности.

Возникновение стресса является ответом организма на любое насильственное вмешательство извне. Скорость современного общества требует от человека овладевать действиями, сопряженными с темпом самого общества, но физически и психически человек часто не может соответствовать требуемым от него действиям в конкретных ситуациях – отсюда развивается психическое перенапряжение, ведущее к психическим срывам организма.

Понятие копинг-стратегий, преодолевающего поведения описывает способы реагирования индивида в различных стрессовых условиях [10].

Принимая во внимание современную ситуацию дошкольных образовательных учреждений, лучшим приемом совладания с эмоциональным выгоранием является профилактика появления этого состояния, осознание и конструктивное применение внутренних и социальных ресурсов, потенциалов личности педагога для восстановления и

приумножения как личностных, так и средовых ресурсов совладания.

Существенная основа, составляющая профилактику синдрома эмоционального выгорания - это личностная готовность педагога с опорой на теоретическую и практическую подготовку, направленную на развитие устойчивости к стрессу и навыков эффективного совладания.

В результате важно понимание таких положений, как:

- боязнь ошибиться, боязнь своего личностного и профессионального несовершенства.

- острая ответная реакция на претензии родителей, даже при правильности действий педагога.

- сильное переживание случаев низкой успешности воспитанников, педагогических и организационных препятствий.

С одной стороны, подобные особенности личности могут позитивно отображаться на результатах воспитательного процесса, оцениваться и поощряться руководством. Но другой стороной может выступать состояние напряженности, ведущей к опустошению.

Следующим основным моментом является возможности получить психологическую поддержку коллектива. Только когда в коллективе образуется безопасный климат, возможно полноценное участие в тренингах, в контекст которых может входить психологическая поддержка, эмпатия, актуализация творческого подхода к решению проблем. Возможность обратиться за внешней поддержкой и получить ее - это внутренний личностный ресурс, который во многом зависит от социально-психологической деятельности, направленной на формирование вокруг себя коллективной сетевой поддержки и готовности обратиться к ней в тяжелые жизненные периоды.

Тесную связь с выгоранием обнаруживает возраст. В работах Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой [7] отмечается, что эмоциональное выгорание больше воздействует на молодых людей (19-25 лет) и на людей более старшего возраста (40-50 лет).

На основе изложенных особенностей стрессогенных факторов, несущих в себе угрозу психическому здоровью работников ДОО, Е.М. Семенов, Е.П. Чесноковой [10] предложены общие рекомендации, основанные на внимании к конкретным проявлениям стрессовых составляющих и к основным принципам стиля профессиональной деятельности, его влияния на развитие нездоровых проявлений.

В начальный этап работы входит информирование о губительных последствиях стресса. Основная задача этого этапа - обеспечение педагогов возможностью различать стрессовые ситуации в профессиональной

деятельности, а также осознанием своих индивидуальных характеристик, сильных и слабых сторон личности.

Особое свойство стрессоустойчивости – психолого-педагогическая компетентность педагога, уровень его педагогической грамотности и культуры. Наряду с социальным опытом она обозначает определенные типы адаптационных процессов в стрессовых ситуациях.

Второй этап относится к повышению психологического благополучия личности. Как заметила Н.В. Самоукина [9], психологические способности индивида обозначают его личностный адаптационный потенциал, который определен такими показателями как:

- адекватной самооценкой личности на основе саморегуляции, влияющей на правильность восприятия условий деятельности и своих усилий;

- нервно-психической устойчивостью, уровень формирования которой помогает перенести стрессовые состояния;

- конфликтностью личности;

- приобретённым опытом социализации;

- чувством социальной помощи, обеспечивающей значимость для индивида и его окружения. Это можно соотнести с личностными и средовыми ресурсами совладания и умения использовать и управлять ими.

Третий этап связан с поиском более приспособительных стратегий борьбы со стрессовыми ситуациями на уровне профессиональной деятельности. На этом этапе вопрос эмоционального выгорания рассматривается в связи с возможностью управлением собственными действиями, поступками, а также возможностями произвольного и эффективного управления своим психоэмоциональным состоянием – на это обращается особое внимание в профессиональной деятельности педагога.

Для педагогических работников, важнейшими качествами являются здоровье (физическое и психическое), компетентность и профессионализм.

Так же имеется множество конкретных способов остановить «синдром эмоционального выгорания»:

- внесение разнообразия в свою работу, создание новых проектов и их осуществление;

- удовлетворяющая социальная жизнь, наличие друзей;

- стремление к тому, чего хочется, без надежды стать руководителем своих достижений и умение проигрывать без применения самоуничтожения и агрессивности;

- умение не торопиться и давать себе достаточно времени для достижения положительных результатов в работе и жизни;

- непродуманные обязательства, например, не следует брать на себя большую ответственность, чем делают это другие;

- обзор не только профессиональной, но и другой разносторонней литературы;

- сочетание индивидуальной и совместной работы с коллегами, у которых есть профессиональные и личностные качества отличные от ваших.

Также, главными направлениями, предотвращающими «выгорание» педагогов, являются: накопление знаний, навыков и умений; улучшение условий труда и отдыха; развитие содержания, средств труда и мотивации; система психологической разгрузки, снятия напряжения после рабочего дня; система улучшения психологического климата в коллективе.

### ***Библиографический список:***

1. Глухова, Т.Г. Проблема сохранения психологического здоровья педагога. [электронный ресурс] / <http://www.samara.edu.ru>

2. Ежова, О.Н. Формирование у педагогов адаптивных копинг-стратегий поведения как условие сохранения и поддержания их психического здоровья: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Самара, 2003.

3. Жолудева, С.В., Рогов, Е.И. Особенности профессиональных представлений сотрудников дошкольных образовательных учреждений / С.В. Жолудева, Е.И. Рогов // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. - 2015. - Том 23. № 1. - С. 108–117.

4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. - СПб.: Евразия, 2013. – 263 с.

5. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Знание, 2016. – 312 с.

6. Панкратов, В.Н. Саморегуляция психического здоровья / В.Н. Панкратов. - М.: Инта психотерапии, 2014. - 142 с.

7. Рогов, Е.И. Феноменология представлений об объекте деятельности педагога / Е.И. Рогов // Профессиональные представления / под ред. Е.И. Рогова. - Ростов-на-Дону: МАРТ, 2013. - 242 с.

8. Рылова, Н.Т. Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений // Автореферат кандидатской дис. Кемерово: КГУ, 2007. - с 21.

9. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. - М.: ЭКМОС, 2015. - 384 с.

10. Семенова, Е.М. Психологическое здоровье ребенка и педагога: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Е.М. Семенова, Е.П. Чеснокова // под ред. проф. Е.А. Панько. – Мозырь: Белый ветер, 2012. – 174 с.



И.Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2016. – 256 с.

**РОЛЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**  
THE ROLE OF VIEWS IN IMPROVING OF PROFESSIONAL  
COMPETENCES OF THE MODERN TEACHER

**ДжегистаеваЛарисаИсаевна**  
DzhegistayevaLarisaIsayevna  
Старшийпреподаватель  
e-mail:Lara95\_95@mail.ru

*Россия, г. Грозный, Чеченский государственный педагогический  
университет*

*Аннотация:* В статье рассмотрена проблема повышения профессиональных компетенций современного педагога. Описаны основные методы повышения профессиональных компетенций: использование информационно-коммуникационных технологий и тренингов.

*Ключевые слова:* компетентность, профессиональная компетентность педагога, саморазвитие, педагог, профессиональный рост, информационно-коммуникативные технологии, тренинг.

*Abstrakt:* The article deals with the problem of increasing the professional competencies of a modern teacher. The main methods for improving professional competencies are described: the use of information and communication technologies and training.

*Keywords:* competence, professional competence of the teacher, self-development, teacher, professional growth, information and communication technologies, training.

Современная динамическая среда требует подготовки специалистов, способных адаптироваться к ее особенностям, работать в условиях, когда информация обновляется ежедневно. Это требует изменения приоритетов в сфере образования, теоретической и методической подготовки кадров к реализации компетентного подхода в системе педагогического образования, в том числе в институтах последиplomного образования. Компетентность специалиста воплощенная в профессиональных образах объективно приобретает все большую актуальность благодаря усложнению и постоянному расширению социального опыта, сферы образовательных услуг, появлению инновационных технологий, растущему уровню запросов

социума. Именно поэтому система повышения квалификации должна динамично реагировать на новые тенденции, прогнозировать их будущее и помогать педагогу в его профессиональном росте.

Вопросам профессиональной компетентности педагога и развитию его педагогического мастерства в педагогической литературе посвятили свои труды многие ученые: А. Маркова, С.Макаров, А. Гнатишина, К.Репнина, Ю. Варданян, Э. Зеер, И. Зязюн, И. Колесникова, Н. Кузьмина, Е. Сахарчук, Л. Митина, Е. Рогова, В. Сериков, В. Синенко и др. Анализ этих работ показывает, что место в педагогической деятельности педагога занимает формирование его профессиональной компетентности, которая предполагает свободное владение своим предметом, осознание своей роли в обучении и воспитании учащихся, владении профессионально-педагогическими качествами. Всесторонне освещены проблемы профессиональной компетентности в условиях информационного общества в трудах Г. Ельникова, Л. Калининой, В. Семченко и др.

Отдавая должное научной и практической значимости работ названных авторов, необходимо отметить: тема повышения профессиональных компетенций современного педагога является недостаточно изученной в педагогике.

Важнейшей проблемой построения целостной системы непрерывного образования на данном этапе является формирование и развитие профессиональной компетентности педагога. Ее актуальность объясняется необходимостью решения противоречий между традиционной консервативностью системы подготовки и профессионального роста педагогических работников и необходимостью постоянной модернизации знаний, умений, реальным уровнем профессиональной компетентности учителя, его готовности решать образовательные задачи[2].

В связи с этим современное общество требует изменить характер последиplomного педагогического образования, сориентировать содержание и методы на формирование умений оперировать информацией, владеть компьютерными технологиями, мыслить профессионально-прагматично, формировать новый тип интеллекта, мышления, отношения к педагогической профессии.

За последние годы появились концепции развития профессиональной компетентности педагога (С. Бережная, М. Гончар, Н. Зверева): взаимодействие методической и психологической служб учебного заведения (Э. Васильевская), создание условий для профессионального роста каждого учителя (Р. Лебедева, Д. Левитес), повышение квалификации учителей по модульному принципу (В. Маркеев), создание благоприятной

профессиональной среды для обучения кадров (Н. Немова), совершенствование системы методической работы в учебном заведении (В.Симонов), изучение трудностей в работе педагога (М. Чикуров)[1].

Обязательными условиями системы развития и повышения профессиональной компетентности педагогов ученые определяют следующие: учет специфики образовательного учреждения и контингента учащихся; наличие системы устойчивой внутренней мотивации и комплексного, дифференцированного, гибкого и оперативного стимулирования к профессиональному развитию; организация индивидуальной работы с педагогами; систематический мониторинг динамики развития компетентности, характера получаемых результатов, изменений в деятельности педагогов, а также влияние этих изменений на уровень учебных достижений учащихся, их развитие и отношение к учебному заведению (к изучению предмета), тщательный отбор содержания теоретических знаний, индивидуализации и психологизации учебного процесса. Все эти условия четко отражаются в использовании педагогом средств информационно-коммуникационных технологий.

Понятие «информационно-коммуникационные технологии» (ИКТ) не является однозначным. Вообще ИКТ можно определить как совокупность различных технологических инструментов и ресурсов, которые используются для обеспечения процесса коммуникации и создания, распространения, хранения и управления информацией. Иными словами, ИКТ состоит из информационных технологий (ИТ), а также телекоммуникаций, медиа-трансляций, всех видов аудио и видеообработки, передачи, сетевых функций управления и мониторинга[3].

К современным информационно-коммуникационным технологиям обучения относятся Интернет-технологии, мультимедийные программные средства, офисное и специализированное программное обеспечение, электронные пособия и учебники, системы дистанционного обучения (системы компьютерного сопровождения обучения) и др.

Использование ИКТ в повышении профессиональных компетенций педагогов способствует увеличению интереса и усилению мотивации к обучению; предоставляет возможности использования различных способов представления информации; сосредоточивает внимание на наиболее важных аспектах материала; организует психологически спокойную работу; требует соответствующего оборудования и усовершенствованного методического и программного обеспечения.

Тренинг как метод повышения профессиональной компетентности педагогов, сочетает в себе эффективные методические приемы мотивации,

подачи информации и игрового закрепления профессиональных навыков в профессиональной деятельности. Кроме того, он является практическим средством выявления и раскрытия потенциала личности студента и команды учащихся[1].

От других средств обучения тренинги отличаются: предельностью целей - сравнительно зауженными, но точно определенными целями, которые ведут к достижению цели; поведенческой направленностью - служат не столько расширением знаний, сколько отработкой конкретных образцов или моделей поведения; прикладным характером - больше, чем другие методики обучения, подчинены непосредственному решению практических задач по профессии.

В основу методики проведения тренингов положены следующие этапы:

I этап - это анализ потребностей. На этом этапе: определяется цель-развитие уровня компетентности педагога; выясняются методические приемы тренировки педагога, которые помогают сконцентрировать индивидуальное внимание на анализе и выборе стратегии и тактики действий при решении экономико-управленческих задач и главное-возможность использовать приобретенные знания и навыки в профессиональной работе.

II этап - определение (планирование и моделирование) всех аспектов тренинга. В этот этап входят такие элементы, как: определение сроков внедрения программы и организация деятельности программы, выбор места и учебных аудиторий для проведения тренинга, оборудование, подбор необходимых учебных пособий, анализ учебной группы (идеальной количеством тренинговой группы считают группу от 9 до 15 человек). Кроме того, следует обеспечить участников тренинга всеми материалами и средствами, необходимыми для работы (фломастеры, бумага, диапозитивы, анкеты для оценки действий студентов). Для лучшего представления учебного материала участникам тренинга рекомендуется планировать тренинги занятия в форме проекта (содержание, предпосылки его проведения, учебная цель, описание учебных процедур, оценка результатов тренировки, планирование следующих действий для закрепления эффекта тренинга)[1].

III этап - практическая (исполнительная) реализация. На этом этапе участники тренинга проводят анализ индивидуальной позиции при рассмотрении экономико-управленческой ситуации или проблемы, прививают навыками эффективного профессионального общения, формируют умениями четко объяснять, готовить введение в тренинг и

содержательное резюме в конце тренинга, проявлять личную предприимчивость, работоспособность.

IV этап - контроль результатов тренинга. Предусматривает короткую дискуссию, анализ предложений участников и анкетный обратная связь ведущего тренера с участниками занятия. При анализе устных или письменных ответов на задания (ситуации, упражнения) тренинга учитывается уровень подготовленности к тренингу педагогов, их особенности и активность в работе.

Таким образом, результатом прохождения тренингов педагогом, как метода повышения профессиональной компетентности, является повышение профессионального роста преподавательского мастерства: обогащение опыта, профессиональных качеств, производительности преподавания; улучшение профессиональных достижений: методические находки; улучшение качества организации учебного процесса (профессиональная ответственность).

Таким образом, профессиональный рост педагога – это процесс, направленный на достижение профессионализма, который приводит к качественным изменениям личностной сферы и профессиональной деятельности педагога. Профессиональный рост предусматривает постоянное повышение квалификации, поиск возможностей реализовать себя как профессионала, самостоятельность и ответственность, способность к инновационной деятельности.

Важными факторами профессионального роста педагогов являются: стремление к самосовершенствованию, самообразованию, компетентности и мастерству педагога, улучшение его материального положения, повышения квалификации (через аттестацию) и имидж, карьерный рост.

### ***Библиографический список:***

1. Безрукова В.С. Педагогика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 384 с.
2. Бычик С.А., Деревицкая А.В. Повышение профессиональной компетентности педагогов колледжа в системе среднего профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. 2012. №8.
3. Современный педагог: компетентность, деятельность, результат – Екатеринбург: МБУ ИМЦ «Развивающее образование», 2016. – 163 с.

**ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ В МОТИВАЦИОННОМ МЕНТАЛИТЕТЕ  
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ И  
СТУДЕНТОВ РИСК-ФАКТОРОВ СЛУЖЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
REPRESENTATION OF RISK FACTORS OF OFFICIAL BEHAVIOR IN THE  
MOTIVATIONAL MENTALITY OF STATE CIVIL EMPLOYEES AND  
STUDENTS**

**Ермолин Алексей Викторович**  
Yermolin Alexey Viktorovich  
кандидат психологических наук  
e-mail: alexermolin2012@yandex.ru

**Гостева Мария Сергеевна**  
Gosteva Maria  
бакалавр  
e-mail: gosteva.kaplya@yandex.ru

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

*Аннотация:* В статье предлагается оригинальная методика выявления меры осознания государственными гражданскими служащими и студентами специальности ГМУ наличия/отсутствия мотивационных факторов, побуждающих к отклонению от существующих правовых норм и ограничений; даётся сравнительный анализ риск-мотивировок служебных действий и поступков действующих чиновников и студентов. Выявлена связь между эго-состоянием человека и его склонностью к предъявлению самооправдательных мотивировок в ситуации конфликта интересов. Апробированный психодиагностический комплекс может быть предложен кадровым службам системы ГМУ для определения степени мотивационной готовности кандидата на вакантную должность к надлежащему урегулированию конфликта интересов.

*Ключевые слова:* мотив, убеждения, мотивационный менталитет, риск-мотивировки, конфликт интересов, профилактика конфликта интересов

*Annotation:* In the article the authors propose an original method of revealing the measure of awareness of civil servants and students of the specialty of state administration of the presence/absence of motivational factors, inducing deviation from the existing legal norms and restrictions; the comparative analysis of risk-motivations of official actions and actions of acting officials and students. The connection between the ego-state of a person and his tendency to self-justification in a situation of conflict of interest is revealed. The tested psychodiagnostic complex can be offered to personnel services of system of state administration for determination of degree of motivational readiness of the candidate for a vacant position for proper settlement of the conflict of interests.

*Key words:* motive, beliefs, motivational mentality, risk motivation, conflict of interests, prevention of conflict of interest

Системный подход к решению проблем противодействия коррупции в органах государственной гражданской/муниципальной службы подразумевает обязательное использование кадровыми службами психологических научно-методологических разработок. Наиболее важным критерием психологического анализа антикоррупционной устойчивости личности государственного гражданского/муниципального служащего выступает способность противостоять коррупционному давлению и осуществлять выбор между криминальным и законопослушным поведением в пользу последнего. Директивные указания на необходимые стратегии служебного поведения изложены в ст. 18, 19 ФЗ от 27.07.2004-ФЗ (ред. 29.07.2017) «О государственной гражданской службе Российской Федерации», в ст. 14.2 ФЗ от 02.03.2007 № 25-ФЗ (ред. от 26.07.2017) «О муниципальной службе в Российской Федерации». Категории «конфликт интересов» и «личная заинтересованность», изложенные в ФЗ от 25.12.2008 «О противодействии коррупции», психосемантически тесно связаны с такими мотивационными детерминантами служебных действий и поступков, как потребности, установки, убеждения, идеалы, ценности и др. Психологическая категория «интерес» представляет собой «потребностное отношение человека к миру, реализуемое в познавательной деятельности по усвоению окружающего предметного содержания, разворачивающейся преимущественно во внутреннем плане» [1]. Как правильно отмечают юристы, «по законодательству конфликт интересов всегда имеет иррациональную вредоносную коррупционную природу. Однако в научной литературе конфликт интересов характеризуется двойственностью, поскольку его результаты могут быть не всегда вредны, а в отдельных случаях и полезны органам» [2, с.30]. Как видно, определением понятия «конфликт интересов» охватывались не только реально существующие противоречия в конкретной ситуации, но и гипотетически возможные в будущем. При этом, в свою очередь, термины «личная заинтересованность», «объективное исполнение», «противоречие», «законные интересы» названных субъектов не позволяют считать их точно определенными и исключают субъективный подход. Под конфликтом интересов в Законе от 05.10.2015 г. № 285-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части установления обязанности лиц, замещающих государственные должности, и иных лиц сообщать о возникновении личной заинтересованности, которая приводит или может привести к конфликту интересов, и принимать меры по предотвращению или урегулированию конфликта интересов» под конфликтом интересов понимается ситуация, при которой личная заинтересованность (прямая или косвенная) лица, замещающего должность, замещение которой предусматривает обязанность принимать меры по предотвращению и уре-

гулированию конфликта интересов, влияет или может повлиять ненадлежащее, объективное и беспристрастное исполнение им должностных (служебных) обязанностей (осуществление полномочий). Авторы считают, что для обозначения круга лиц, обязанных принимать меры по предотвращению и урегулированию конфликта интересов, можно использовать более универсальное понятие «лицо, наделенное (публичными) государственными, муниципальными полномочиями» [2, с.43]. Мы полагаем, что данное определение не универсально, так как не включает в себя категорию лиц, претендующих на государственные, муниципальные полномочия, то есть конкурсантов на замещение вакантных должностей, включения в кадровый резерв, студентов специальности ГМУ и др. Также довольно спорным является утверждение авторов о том, что «конфликт интересов должен устанавливаться исключительно на реальности фактов, а не на том, что можно думать относительно возможности действий лица, обязанного принимать меры по предотвращению и урегулированию конфликта интересов» [2, с.47]. Данный правовой постулат исключает какие-либо действенные психопрофилактические мероприятия в отношении лица, имеющего признаки деформации правового и нравственного сознания, существенно снижающие его возможность принимать правильные меры по самостоятельному урегулированию конфликта интересов. Подобное заблуждение мы находим даже в ФЗ от 02.03.2007 № 25-ФЗ (ред. от 26.07.2017) «О муниципальной службе в Российской Федерации», в котором в ст.16 «Поступление на муниципальную службу» в п.2 указывается, что «При поступлении на муниципальную службу, а также при ее прохождении не допускается установление каких бы то ни было прямых или косвенных ограничений или преимуществ в зависимости от пола, расы, национальности, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений (выделено нами – А.Е.), принадлежности к общественным объединениям, а также от других обстоятельств, не связанных с профессиональными и деловыми качествами муниципального служащего». В логике данной нормы можно предположить, что при приёме на муниципальную службу работодателя не должна интересовать мотивационная составляющая претендента на должность, его направленность личности. Это категорически противоречит фундаментальным основам психологии, которая рассматривает категорию «убеждения» как базовую детерминанту социального/антисоциального поведения: «Убеждения – представления, знания, идеи, ставшие мотивами поведения человека и определяющие его отношение к действительности. Наличие У. связано с признанием и непосредственным переживанием их истинности и с потребностью реализовать их в жизни. У. могут относиться к разным сферам действительности. С этой точки зрения можно говорить о нравственных, научных и др. У. человека...» [1, с.375]. Поскольку категория «убеждения» относится к мотивационной сфере личности, их содержательная и динамическая стороны обязательно должны учитываться



как при приёме на службу, так и в процессе осуществления профессиональной деятельности. Тем более, что в ФЗ-25 «О муниципальной службе в Российской Федерации» в ст.28 «Кадровая работа в муниципальном образовании» одним из направлений деятельности кадровых служб является консультирование муниципальных служащих по правовым и иным вопросам муниципальной службы. Сеем надеяться, что под «иными вопросами» законодатель подразумевал и психологическую помощь лицу, наделённому публичными муниципальными полномочиями, в организации правильного мотивационного процесса при самостоятельном урегулировании потенциального конфликта интересов. Ст. 32 указанного закона предусматривает «применение современных технологий подбора кадров при поступлении граждан на муниципальную службу и работы с кадрами при ее прохождении», а ст. 35. предполагает проведение экспериментов. Мы предлагаем к использованию в практике кадровой работы государственной гражданской/муниципальной службы одну из модификаций апробированной в 2007-2017 г.г. психотехнологии диагностики и психокоррекции мотивационного менталитета. Предметом исследования и психологического вмешательства выступил мотивационный менталитет участников конкурса на замещение вакантных должностей государственной гражданской/муниципальной службы, слушателей курсов повышения квалификации, лиц, проходящих аттестационную процедуру, а также лиц, вызванных на комиссию по соблюдению требований к служебному поведению и урегулирования конфликта интересов [3]. Мотивационный менталитет - совокупность представлений обыденного, житейского характера и научно-теоретических мотивационных категорий определяющих уровень сложности вербального обоснования субъектом побудительных причин своих действий и поступков. Теоретической основой исследования выступила модель мотива Е.П Ильина как сложного интегрального психологического образования [4]. Объектом данного исследования выступили государственные гражданские и муниципальные служащие разного должностного уровня (n=31) и студенты заочного отделения профиля подготовки ГМУ (n=30). Цель исследования: сравнительный анализ степени выраженности в мотивационном менталитете действующих и потенциальных чиновников конфликта интересов. Гипотеза: действующие чиновники при обосновании мотивов своих служебных действий и поступков актуализируют в сознании меньшее количество риск-мотивировок, чем студенты. Время проведения исследования: февраль - ноябрь 2017 года. Грамотная, четкая мотивировка побудительных причин каких-либо действий основана на использовании метакатегорий мотивационного менталитета, таких как «цель», «потребность», «желание», «последствия», «возможности», «намерение», «интерес» и других. Мы предполагаем существование универсальной полной схемы (контура) мотивации в форме индивидуально-своеобразного мотивационного менталитета, фрагменты которого актуализируются, развертываются в речевом высказывании субъекта.

Измерительным инструментом исследования выступила авторская проективная методика завершения предложения, которую на добровольной основе, анонимно предлагалось заполнить участнику исследования после заслушивания следующей инструкции: «Уважаемый участник исследования! Внимательно прочитайте каждое утверждение и закончите его первой пришедшей в голову фразой. При этом длина и строение фразы значения не имеют». В ходе проведённого психосемантического и контент-анализа откликов участников исследования группой из трёх верификаторов (доктор юридических наук, кандидат юридических наук, кандидат психологических наук) нами были выделены наиболее характерные высказывания, свидетельствующие о степени деформации мотивационного менталитета. Экспертами маркировались те мотивировки, которые по содержанию и частоте встречаемости более 20 % в каждой группе относились к зоне риска (риск-мотивировки), то есть свидетельствовали об отклонении вербальных объяснений автора высказывания побудительных причин своих возможных действий и поступков на государственной гражданской/муниципальной службе от требований Этического кодекса.

**Таблица 1. Примеры риск-мотивировок и частота их встречаемости в общем объёме высказываний по вопросу у гос/муниципальных служащих и студентов специальности ГМУ**

Гос/муниципальные служащие (n=21; ср. возраст – 40,5 лет)	Абс., %	Студенты (n=16; ср. возраст – 21 год)	Абс., %
Государственному служащему иногда приходится нарушать нормы права при осуществлении своих полномочий, так как ...			
Создаются иногда форс-мажорные обстоятельства, которые могут обосновать эти отступления; нормы права несовершенно; они иногда противоречат друг другу; встречаются коллизии, и приходится действовать той или иной нормой права; иначе поступить не представляется возможным в соответствии с нормами морали; не обладаю полной нормативно-правовой базой и т.п.	<b>15</b> 71,4%	Некоторые нормы права очень сложно осуществляются на практике; иногда нормы права в нескольких законах могут противоречить друг другу; того требует определенная ситуация; нормы права не всегда соответствуют нормам справедливости; есть весомые причины, заставляющие идти на такие меры.	<b>6</b> 37,5%
Я считаю, что государственный служащий должен быть сторонником корпоративной, а не социальной ответственности, так ...			
Он находится в коллективе таких же работников, как он сам; может быть и не всегда. Ответственность в каждом случае различна.	<b>2</b> 9,5%	В первую очередь ты решаешь проблемы с коллегами; когда выполняет работу, касающуюся своих коллег.	<b>2</b> 12,5%
Бывают ситуации, когда государственный служащий может игнорировать правила субординационного поведения, потому что ...			
Только при личном общении, без свидетелей, если не против оппонент; может принимать некоторые решения самостоятельно; конкретная	<b>7</b> 33,3%	Бывают экстренные ситуации; он не читал устава; иногда руководитель может быть не прав при поручении каких-то дел и	<b>5</b> 31,3%

ситуация может потребовать этого; он так считает; этого требует скорейшего решения вопроса; находятся в неформальной обстановке		заданий; правила субординационного поведения не всегда уместны;	
Нет ничего страшного в использовании государственным служащим своего служебного положения для влияния на окружающих с целью извлечения личной выгоды, потому что...			
<b>Это распространено; он достиг этого служебного положения.</b>	<b>2</b> 9,5%	<b>Ему надоело работать на государственной службе.</b>	<b>1</b> 6,3%
Для государственного служащего не обязателен тотальный волевой самоконтроль за своим поведением вне организации, потому что ...			
Он тоже человек, но до определенных пределов; в разумных пределах всем нам не чуждо все человеческое; это повлечет за собой эмоциональное выгорание=> деформация личности; не все способны проявлять волевой самоконтроль; он перестает на какое-то время быть служащим; я обычный человек и т.п.	<b>12</b> 57,4%	Свободный человек; тотальный самоконтроль сведёт с ума; это перебор и т.п.	<b>6</b> 37,5%

Как видно из таблицы 1, максимальную долю риск-мотивировок (71,4% у чиновников и 37,5% у студентов) составили высказывания по отношению к соблюдению норм законодательства. Почти на 35% чаще действующие гос/муниципальные служащие допускают возможные правовые нарушения, оправдывая их, во-первых, несовершенством законодательства, во-вторых, морально-правовой дилеммой, и, наконец, информационным правовым дефицитом. Можно предположить, что реальное погружение в правовое пространство государственной гражданской и муниципальной службы формирует у части чиновников убеждение в гибкости правовых норм и, как следствие, самооправдательную мотивацию их нарушения.

Также у представителей чиновничьего аппарата наблюдается пусть и слабо выраженное, но преобладание в групповом мотивационном менталитете мотивировок, допускающих отказ от следования нормам и правилам, жёстко закреплённым в бюрократическом типе организационной культуры, а именно, нормы взаимодействия в системе «начальник–подчинённый». Значительная часть действующих чиновников мотивационно настроены на возможное неподчинение руководству по трём основным причинам: чрезвычайная ситуация, неформальная обстановка и наличие некоторых автономных зон профессиональной деятельности. Выраженность в мотивационном менталитете чиновников данных убеждений объясняется, по-видимому, наличием некоторого опыта подобного взаимодействия и закреплением его в профессиональном самосознании как допустимого.

Довольно парадоксальное соотношение риск-мотивировок (57,4% у чиновников и 37,5% у студентов) наблюдается по утверждению, оправдывающему необходимость тотального волевого самоконтроля гос/муниципальным служащим своих действий и поступков вне бюрократической системы власти. Обоснования свободного поведенческого стиля включают следующие поведенческие установки: потребность в эмоциональной разрядке; свобода самовыражения во внерабочей обстановке. Вероятно, перманентное состояние нервно-психического напряжения на рабочем месте формирует в сознании действующих чиновников убеждение о допустимости некоторых поведенческих девиаций за пределами организационной структуры. Статистически малозначимую долю риск-мотивировок (9,5% у чиновников и 12,5% у студентов) составили высказывания, определяющие приоритет корпоративной ответственности гос/муниципального служащего над социальной ответственностью, что свидетельствует о мотивационных установках авторов на функционирование в системе власти организованной по типу замкнутой касты (команды), ориентированной больше на узкогрупповые интересы в ущерб национальным. Наконец, по два участника из исследовательской выборки чиновников и один студент допускают возможность и даже необходимость использования представителем власти своего служебного положения в личных целях, что свидетельствует о некоторых признаках выраженного конфликта интересов. Вербальными обозначениями (маркерами) деформации нравственного и правового самосознания по данной категории являются: генерализация подобного стиля поведения с помощью защитного механизма проекции («это распространено»); компенсация затрат на достижение своего служебного положения («он достиг этого служебного положения»); вероятно, шуточная мотивировка студента о наличии эмоциональной усталости от службы как фактора меркантильного поведения.

Таким образом, по двум из пяти психолингвистических кластеров мотивационного менталитета наблюдается существенное преобладание риск-мотивировок в представлениях сознания чиновников по сравнению со студентами. Данная тенденция позволяет сделать предположение о некотором деструктивном тренде мотивационного менталитета личности молодого человека, с выраженным профессиональным романтизмом на первых этапах служебной социализации, в сторону принятия конфликта интересов как естественного, и даже желательного психоэмоционального состояния чиновника, как условия его успешной адаптации к системе.

Возрастная динамика мотивационного менталитета косвенно подтверждается результатами исследования по личностному опроснику структуры эго-состояний (в адаптации В.Е. Гуськовского).

**Таблица 2. Сравнительный анализ степени выраженности различных эго-состояний у действующих чиновников и студентов (t-критерий Стьюдента)**

Степень выраженности	Эго-состояние личности									
	Р	К	Р	З	В	ЕР	Р	А	БР	
<b>Государственные служащие</b>										
Средний балл	6,8	3	8,1	3	9,9	3	7	34,	3	29,4
<b>Студенты</b>										
Средний балл	8,5	3	9,1	3	9,3	3	7	35,	3	33,0
Р	193	0,	420	0,	595	0,	35	0,5	0,	0,01

Как видно из среднегрупповых значений степени выраженности эго-состояний достоверные различия наблюдаются по двум шкалам: «адаптивный ребёнок» (АР) и «бунтующий ребёнок» (БР). Свойственная юношескому возрасту склонность к свободе и автономии уступает с возрастом место склонности к адаптации к регламентирующим нормам и правилам. Образ госслужбы в мотивационном менталитете студентов как жёсткая организационная культура, зафиксированная в социально ожидаемых мотивировках заменяется у действующих чиновников на образ гибкой в правовом и эмоционально-волевом плане структуры.

**Выводы:**

1. Необходимо и целесообразно включить в психодиагностический комплекс, направленный на выявление психологической готовности кандидата на соискание вакантной должности государственной гражданской/муниципальной службы методы, актуализирующие в сознании соискателя процесс мотивационной рефлексии относительно побудительных причин своего участия в конкурсе, а также побудительных причин своих будущих профессиональных действий и поступков.

2. Апробированная в ходе практического применения авторская проективная методика завершения предложения доказала свою психодиагностическую ценность и может быть рекомендована кадровым службам в системе гос/муниципального управления в качестве

измерительного инструмента степени выраженности деформации мотивационной сферы соискателя должности в ходе процедуры конкурсного отбора, либо в ходе кадрового мониторинга наличия в сознании служащих образов и убеждений, провоцирующих конфликт интересов.

3. Выявленные в ходе индивидуального исследования риск-мотивировки могут выступать поводом для назначения конкретному гос/муниципальному служащему, имеющему актуальную структуру эго-состояний, индивидуальной консультации (серии консультаций) с целью купирования тех мотивационных установок, образов, которые вызвали, могут вызвать конфликт интересов. Тем самым на ранних этапах процесса деформации мотивационного менталитета может быть осуществлена индивидуальная программа формирования антикоррупционной устойчивости личности.

### ***Библиографический список:***

1. Психологический словарь/ Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. - С.138.

2. Глазырин Т.С. и др. Конфликт интересов на государственной и муниципальной службе, в деятельности организаций: причины, предотвращение, урегулирование: научно-практическое пособие / Т.С. Глазырин, Т.Л. Козлов, Н.М. Колосова [и др.] ; отв. ред. А.Ф. Ноздрачев. - М.: Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации: ИНФРА-М, 2016.

3. Ермолин А.В. Психодиагностика мотивационной готовности кандидата на должность государственной гражданской службы/ Потенциал вуза в кадровом и экспертном сопровождении органов государственного и муниципального управления/ Всероссийская научно-практическая конференция. Чебоксарский филиал РАНХиГС, 15-16 октября 2015. – Чебоксары: «Новое время», 2015. - С.27-39.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. - С. 343-362.

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИНЯТИИ  
УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ КАК «ВОЗМОЖНОСТИ» И  
«ОПАСНОСТИ»**

**THE FEATURES OF VIEWS ON MANAGERIAL  
DECISIONS TAKING AS «OPPORTUNITY» AND «DANGER»**

**Мельничук Андрей Степанович**

MelnichukAndrey

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: melnichuk-as@ranepa.ru

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

*Аннотация:* Обсуждаются результаты шкалирования субъективной взаимосвязи понятия «принятие управленческих решений» с понятиями «возможность» и «опасность» (на основе опроса 87 респондентов - руководителей и специалистов с опытом управленческой деятельности). Показано, что степень восприятия принятия решений как «возможности» позитивно коррелирует со степенью отождествления решений со счастьем, успехом, властью, карьерой, престижем, саморазвитием и самореализацией. Такое восприятие также прямо коррелирует с предпочтением руководителем быстрого принятия решений без детальной подготовки, а также с ориентацией на навязывание сотрудникам собственных вариантов решений. Сила восприятия принятия решений как «опасности» прямо связана с атрибуцией этому процессу негативных эмоций, предпочтением осторожного выбора наилучших альтернатив, а также избеганием самостоятельного принятия решения. Также обсуждаются различия между полярными группами - «оптимистами» (принятие решений - это возможность, но не опасность) и «пессимистами» (видят в принятии решений опасность, но не возможность).

*Abstract:* The results of the subjective relationship scaling of the concept «managerial decision making» with the concepts of «opportunity» and «danger» (based on a survey of 87 respondents - managers and specialists with management experience) are discussed. It's shown, that the intensity of perception of decision-making as «opportunity» positively correlates with the degree of identification of decisions with happiness, success, power, career, prestige, self-development and self-realization. Such perception also directly correlates with the manager's preference for rapid decision-making without detailed preparation, and also with an orientation toward imposing own decision variants to employees. The intensity of perception of decision-making as a «danger» is directly related to attribution to this process of negative emotions, to a preference for cautious choice of the best alternatives, and to avoiding of an independent decision making. The differences between the polar groups of respondents are also discussed – «optimists» (decision

making is an opportunity, but not a danger) and «pessimists» (see decision making as a danger but not an opportunity).

Ключевые слова: представления о решениях, принятие управленческих решений, стиль принятия решений.

Keywords: representations about decisions, managerial decision-making, style of decision-making.

Принятие решений, с одной стороны, рассматривается как ведущая функция кадров управления, а с другой, оказывается включенным в выполнение всех остальных функций. Поэтому, по мнению А.В. Филиппова, «генерация и принятие решений составляют специфическое содержание управления как профессиональной деятельности» [3, с. 169].

Успешность принятия управленческих решений зависит от множества объективных и субъективных факторов. На наш взгляд, среди психологических детерминант существенное значение имеет отношение руководителей к осуществлению выбора. Отечественные авторы в этом контексте говорят о «личностной позиции управленца по отношению к проблемной ситуации», рассматривая её как «одну из стилевых характеристик процесса принятия управленческого решения» [1, с.31]. Отметим, что указанный личностно-профессиональный феномен исследован недостаточно (возможно в силу того, что, что управленцы обязаны принимать решения в силу требований должности). При этом характер отношения к принятию решений может изучаться через представления об этом процессе.

Так общепринятым является положение о том, что принятие решений в сфере управления осуществляется в условиях неопределенности, динамичного изменения обстановки, взаимовлияния разнообразных факторов. Это создает ситуации риска, характеризующейся вероятностным развитием событий и трудно предсказуемыми исходами (часто нежелательными). Соответственно, ситуация принятия решения может осмысливаться как **«опасность»** (имеющая отношение к собственно управляемому объекту или же к субъекту принятия решения, для которого потери могут быть финансовыми, карьерными, моральными и т.д.). Вместе с тем, при более широком понимании риска (как неопределенности результата) он может предполагать и позитивные последствия, значительно превышающие исходно запланированные результаты (что отражено в поговорке «кто не рискует, тот не пьет шампанского»). Поэтому другим вариантом осмысления принятия решений выступает **«шанс»**, **«возможность»**.



Можно предположить, что то или иное представление может быть связано с особенностями репрезентации принятия решений в целом и стилевыми предпочтениями при реализации выбора. Проверка этого предположения была проведена в ходе исследования, проведенного совместно с П.В. Ивановой. В нем приняли участие 87 респондентов (собственно руководители и специалисты, имеющие опыт управленческой деятельности). В рамках одного из заданий респондентов просили оценить, насколько, по их мнению, понятие «принятие управленческого решения» связано с понятиями, обозначающими ряд ценностей и эмоций. При этом в список понятий также были включены «возможность» и «опасность». Оценка осуществлялась по шкале от 1 (связи между ними практически нет) до 7 (связь очень сильная) баллов.

Средняя степень связи решений с «возможностью» составил 5,5 балла (ст. откл. равно 1,6 балла), а с «опасностью» - 4,2 балла (ст. откл. равно 2,0 балла). Можно предположить, что респонденты в большей мере видят в принятии решений «поле возможностей», но в то же время ощущают его определенный негативный «потенциал» (причем в отношении связи с опасностью степень разброса мнений выше).

Нами не было выявлено значимых корреляций связи трактовки принятия решений как «возможности» и «опасности» с возрастом респондентов, стажем управленческой деятельности и параметрами методики диагностики стиля управленческих решений Е.В. Марковой и А.В. Карпова. Вместе с тем, существует ряд корреляций между восприятием принятия решений и приписыванием принятию решений связи с ценностями и эмоциями

Согласно полученным данным, чем больше управленцы воспринимают принятие решений как «возможность», тем сильнее они отождествляют выполнение данной функции:

- с понятиями «успех» ( $r=0,264$ ;  $p=0,016$ ) и «счастье» ( $r=0,261$ ;  $p=0,018$ );
- с ценностями «власть (влияние)» ( $r=0,449$ ;  $p=0,00003$ ), «престиж» ( $r=0,264$ ;  $p=0,017$ ), «карьера» ( $r=0,237$ ;  $p=0,032$ ), «благополучие» ( $r=0,222$ ;  $p=0,047$ );
- с самосовершенствованием ( $r=0,372$ ;  $p=0,0006$ ) и самореализацией ( $r=0,262$ ;  $p=0,018$ ).

Это дает основание предположить своеобразное «взаимоподкрепление». С одной стороны, исходное понимание ситуации выбора как «возможности» ведет к тому, что управленец в первую очередь будет видеть в ней шанс реализации ряда значимых личностных и профессиональных ценностей. С другой стороны, если участие в принятии

решений дало опыт реализации ценностных предпочтений, то это формирует репрезентацию осуществления выбора как «поля возможностей».

Одним из следствий такого «цикла» может стать стремление принимать решения даже в тех ситуациях, когда этого делать не следует и «желательно использование иных... средств организации деятельности» (поскольку такая форма поведения руководителя дает возможность повысить самооценку и статус ощутить контроль над ситуацией) [2, с. 394].

Другим следствием «подкрепления» может стать излишний оптимизм, способный привести к некачественным решениям. Так, чем более управленец видит в принятии решений «возможность», тем в большей мере он:

- считает допустимым принимать решения без многократной проверки точности используемой информации ( $r=0,276$ ;  $p=0,044$ );
- склонен «принимать решения без колебаний» ( $r=0,273$ ;  $p=0,046$ );
- убежден, что «может достаточно легко сделать выбор даже между примерно равными альтернативами» ( $r=0,268$ ;  $p=0,050$ );
- считает, что «что при принятии решений достаточно выбрать вариант, превосходящий другие только по одному-двум основным критериям» ( $r=0,300$ ;  $p=0,030$ ).

Кроме того, выраженность представления о принятии решений как «возможности» оказалась связанной на уровне тенденции ( $r=0,263$ ;  $p=0,06$ ) со стремлением в ходе принятия решений все больше времени уделять анализу ситуации и поиску вариантов действий за счет «экономии» на оценке и доработке выдвинутых вариантов. Это может вести к тому, что не будут учтены те или иные недостатки (часто неявные) избранного варианта действий. На этом фоне весьма негативной может стать склонность руководителей к «продавливанию» решений при их групповом обсуждении. Она заключается в том, что восприятие ситуации выбора как возможности значимо коррелирует с предпочтением стратегии «предложить самому решение и добиться, чтобы группа его приняла» ( $r=0,48$ ;  $p=0,006$ ).

Исследование показало вполне объяснимую связь выраженности представления о принятии управленческих решений как об «опасности» с приписыванием принятию решений негативных эмоций - «страха» ( $r=0,636$ ;  $p=0,00001$ ), «тревоги» ( $r=0,455$ ;  $p=0,0001$ ), «раздражения» ( $r=0,312$ ;  $p=0,004$ ).

Такое восприятие проявляется в осторожном стиле осуществления выбора. Чем больше управленец считает принятие решения «опасным», тем менее он:

- склонен принимать решения очень быстро ( $r=-0,320$ ;  $p=0,015$ )

- предпочитает принимать решения задолго до истечения крайнего (намеченного) срока ( $r=-0,287$ ;  $p=0,030$ );

- согласен с тем, что «по несколько раз проверять используемые при принятии решения данные – это лишняя трата времени» ( $r=-0,358$ ;  $p=0,006$ ).

Одновременно у такого управленца сильнее проявляются перфекционистские тенденции (он все больше соглашается с тем, что «при выборе варианта решения, следует остановиться только тогда, когда вы будете уверены, что найти лучшую альтернативу невозможно» ( $r=0,332$ ;  $p=0,013$ )). Психологической основой такого поведения является стремление максимально снизить вероятность ошибок (и, соответственно, субъективной опасности решения). С этими данными логично сочетается следующая тенденция - с усилением связи принятия решений с «опасностью» одновременно снижается степень согласия с высказыванием «Если решение может быть принято мной или другим человеком, я предпочту сделать это сам» ( $r=-0,266$ ;  $p=0,0045$ ).

Соответственно, можно говорить об «избегающем» стиле принятия решений [4] или же об усилении элиминативного поведения, ориентированного на «избегание самой необходимости в осуществлении выбора» ради снижения риска [2, с. 392] (причем «попытка переложения решения на других лиц» является неадекватным средством элиминации [1, с.31]).

Отметим, что выраженность отношения к принятию решений как к «опасности» оказалось прямо связано с предпочтением при принятии решений обращаться за консультацией к вышестоящим руководителям ( $r=0,395$ ;  $p=0,023$ ) и негативным отношением к обращению за советом к подчиненным ( $r=-0,368$ ;  $p=0,035$ ). Такой результат может быть интерпретирован следующим образом. Опора на совет вышестоящих руководителей (даже если он окажется ошибочным или неоптимальным) субъективно снижает степень ответственности управленца за свой выбор и «защищает» от санкций, что весьма важно в силу обостренного восприятия неудачи и её последствий. Одновременно в данном случае проявляется отмеченная выше тенденция к избеганию самостоятельного выбора.

Отношение к мнению подчиненных также объясняется двояко. С одной стороны, его учет может восприниматься руководителем как ущерб для своего «Я» или престижа (что сопряжено с субъективной опасностью). С другой стороны, принятие неудачного решения на основе идей подчиненных также бьет по самолюбию (в силу того, что руководитель отвечает за своих сотрудников или наличия точки зрения «лучше бы я все продумал сам...»).

Поскольку позитивные и негативная стороны риска при принятии решений неразрывно связаны между собой, речь может идти не только о «жестко» полярных позициях в восприятии принятия решений как «возможности» и «опасности», но и о выраженности каждой ориентации у конкретного человека. При этом нами не было выявлено значимой связи между трактовкой выбора как возможности и как опасности (т.е. они могут рассматриваться как относительно независимые измерения восприятия)

На основе медианного распределения баллов связи принятия решений с понятиями «возможность» и «опасность» нами были выделены контрастные группы – «оптимисты» (видят в принятии решений преимущественно возможность, но не считают его опасным, 27 чел.) и «пессимисты» (видящие в принятии решений преимущественно опасность, но не возможность, 10 чел.).

Сравнение данных групп выявило несколько значимых различий. Во-первых, в группе «оптимистов» выше выраженность базисного убеждения в ценности своего «Я» (по методике Р.Янофф-Бульман) (8,6 и 7,1 балла соответственно,  $p=0,021$  по критерию Манна-Уитни). Можно предположить, что позитивное самовосприятие делает менее важным одобрение окружающих и, соответственно, облегчает выбор потенциально более продуктивных, хотя и более рискованных альтернатив.

Во-вторых, ориентированные на «возможность» управленцы в большей степени связывают принятие решений с самосовершенствованием (ср. балл связи с данным понятием в подгруппах – 5,7 и 4,7 соответственно,  $p=0,004$ ), но в меньшей степени - со страхом (2,4 и 3,9 балла,  $p=0,006$ ). Мы полагаем, что трактовка принятия решений как возможности повысить потенциал обеспечивает определенный психологический «выигрыш» даже в случае осуществления неудачного выбора (приобретен новый опыт, который можно использовать в будущем), что способствует снижению тревожности.

В-третьих, респонденты, видящие в принятии решений опасность, но не возможность в ситуации группового принятия решений при дефиците времени более склонны к варианту «самому сформулировать решение и предложить его для обсуждения и принятия группой» (3,9 балла против 2,0 балла в группе «оптимистов»,  $p=0,032$ ). Это может отражать стремление обеспечить контроль над потенциально опасной ситуацией и за счет этого несколько снизить тревожность.

Представляется, что описанные в статье результаты исследования дают возможность более полно раскрыть психологические механизмы проявления профессиональной субъектности кадров управления - увидеть психологические факторы формирования стилевых особенностей принятия

решений, а также детерминанты выбора неуспешных вариантов действий или же уклонения от выбора. Специфику восприятия принятия решений как «возможности» и «опасности» может рассматриваться как один из значимых параметров при оценке кадров управления. При этом, несомненно, требуется дальнейшее изучение затронутой проблемы на более обширных выборках и с использованием более широкого спектра инструментов личностно-профессиональной диагностики.

***Библиографический список:***

1. Карпов А.В., Маркова Е.В. Психология стилей управленческих решений. / Карпов А.В., Маркова Е.В. - Институт «Открытое общество». - Ярославль. 2003. - 108 с.
2. Карпов А.В. Психология менеджмента / Карпов А.В. – М.: Гардарики, 2005. - 584 с.
3. Филиппов А.В. Психологическая характеристика процессов генерации и принятия управленческих решений / Филиппов А.В.// Нормативные и дескриптивные модели принятия решений: По материалам советско-американского семинара/ Ред. колл. Б. Ф. Ломовидр. - М.: Наука, 1981. - С. 168-175.
4. Scott, S. G., Bruce, R. A. Decision-making style: The development and assessment of a new measure // Educational and Psychological Measurement. 1995. Vol. 55. № 5. Pp. 818–831.

**ДЕФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В  
ПРОЦЕССЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО**  
DEFORMATION OF PROFESSIONAL VIEWS IN THE PROCESS OF  
ACTIVITY OF TEACHERS OF THE CHILDREN SOCIAL ORGANIZATIONS

**Писарева Елена Владимировна**  
Pisareva Elena Vladimirovna  
Магистр образования  
e-mail: golubka2910@yandex.ru

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

*Аннотация.* Статья посвящена специфике развития эмоционального выгорания, как профессиональной деформации личности у педагогов дошкольных образовательных организаций. Проведенное исследование эмоционального выгорания работников ДОО показало, что все исследованные респонденты, независимо от стажа работы, имели симптомы выгорания. Проявление некоторых симптомов эмоционального выгорания

усиливаются с возрастом и увеличением стажа профессиональной деятельности участников.

*Ключевые слова:* педагогическое взаимодействие, профессионально важные качества, профессиональные деформации, эмоциональное выгорание.

*Abstract.* The article is devoted to the specifics of the development of emotional burnout, as a professional deformation of the personality of teachers of pre-school educational organizations. The conducted study of the emotional burnout of the workers of preschool educational institutions showed that all the respondents irrespective of their working experience had symptoms of burnout. The manifestation of some symptoms of emotional burnout enhances with the age and the increase of professional work experience of participants.

*Key words:* pedagogical interaction, professionally important qualities, professional deformations, emotional burnout.

В условиях реализации личностно-ориентированного обучения особое значение приобретает изучение причин разрушающих систему взаимоотношений «педагог-воспитанник» [6]. Ведущая роль придается первой ступени этой системы, на которой закладывается фундамент будущего отношения ребенка к своим воспитателям, а, следовательно, к профессиональной деятельности педагогов, работающих в дошкольных образовательных организациях [10]. Это определяется, в первую очередь тем, что период дошкольного детства – это период первоначального фактического развития личности, становления личностных механизмов поведения, которые связаны с мотивационной сферой ребёнка. Весь необходимый «базис» образов, чувств, эмоций, новообразований будет закладываться в необходимой степени, если ребёнок будет чувствовать себя комфортно [4].

К сожалению, педагогическая практика свидетельствует, что в настоящее время достаточно явной становится тенденция потери интереса к воспитанию ребёнка, а педагоги часто обнаруживают у себя присутствие психологических состояний, мешающих профессиональной деятельности [5]. Особенно пагубно это отражается на результатах работы педагогов дошкольного образования. Ведь если воспитатель будет эмоционально неустойчив, «чёрств», не внимателен к своим подопечным, не будет любить детей и свою профессию, то ребёнок не будет идти на контакт, закроется в себе, не будет доверять педагогу, будет бояться его [9].

Обязательное условие современного этапа становления педагогической науки - наличие умений противодействовать влияниям эмоциогенного воздействия факторов среды профессиональной педагогической деятельности [8]. Не менее важным фактором профессионального роста воспитателя выступает его внутренняя среда, личностная активность, стремление к самореализации. Эти скрытые интенции профессионализации

педагога нередко оказываются заблокированными при деформировании профессиональных представлений субъекта. Такие «воспитатели» губительно действуют на процесс становления личности ребенка, извращают его представления о нормальной жизни и общественно приемлемых формах жизнедеятельности в целом [2; 3].

В конце концов, психотравмированному ребенку требуется поддержка, в том числе и психологическая, и, чтобы приобрести его доверие, расположить к себе для дальнейшего включения в реабилитационные мероприятия, педагог должен быть постоянно включенным в жизненную ситуацию этого воспитанника. В то же время, он продолжает реализовывать свои профессиональные обязанности и по отношению к другим воспитанникам, имеющим, вполне вероятно, не менее сложные проблемы.

В результате, воспитатель, обычно спокойно реагирующий на детские шалости, может внезапно «сорваться» в общении на определенного ребенка, неадекватно его проступку, возмущаясь его выходками и агрессивностью. С другой стороны, возможно, тот же педагог, понимая, что воспитанник или его семья требует особого внимания, но не может заставить себя предпринять необходимые действия. Здесь эмоциональное выгорание проявляется в безразличии и апатии [1];

Профессия педагога предрасполагает субъекта к подобным состояниям, так как им необходимо осуществлять частые контакты, деятельность отличается высоким динамизмом, рабочими перегрузками, нехваткой времени, социальным контролем и оценкой, низкой оплатой труда. Также этот синдром встречается чаще у педагогов ещё и потому, что не все работники отвечают необходимым требованиям, предъявляемым к компетенции и к личности педагога, не все готовы в основу своей профессии положить эффективную коммуникацию с воспитанниками и коллегами. Эмоциональное выгорание происходит, если имеется несоответствие между вкладом в профессию и ожидаемым результатом.

Имеющиеся исследования свидетельствуют, что эмоциональное выгорание более выраженное у представителей определённого круга профессий, а именно тех, где необходимо присутствуют межличностные взаимоотношения, то есть, социомических профессий [5], как бы концентрируется в педагогической деятельности. Причем особого внимания проблема эмоционального выгорания требует в отношении педагогов дошкольного образования, так как исследований в этом сегменте явно недостаточно, но эти исследования необходимы.

В данном исследовании были проанализированы факторы и особенности эмоционального выгорания у педагогов дошкольных

образовательных организаций. В качестве респондентов выступили педагоги дошкольных образовательных организаций г.Ростова-на-Дону: женщины в возрасте от 19 до 55 лет, со стажем работы от 6 месяцев до 30 лет, всего 108 человек.

Исследовательский аппарат представлен следующими методиками: методика В.В. Бойко, предназначенная для выявления эмоционального выгорания [1]; опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации педагога в образовательной организации; тест «Удовлетворённость работой». Для статистической обработки результатов использовались ранговый коэффициент корреляции Спирмена; двухфакторный дисперсионный анализ Фридмана.

Проведённое эмпирическое исследование эмоционального выгорания педагогов дошкольных образовательных организаций показало специфику эмоционального выгорания воспитателей, которая заключается в том, что все исследованные нами педагоги, независимо от стажа работы, имели симптомы эмоционального выгорания. Развитие эмоционального выгорания в общей выборке преимущественно достигло фазы резистенции. На данной фазе проявляется снижение степени личного участия, неадекватное восприятие коллег, трансформация помощи на контроль, объяснение вины за собственные неудачи поступками других, преобладание стереотипного поведения, дефицит эмпатии, нежелание выполнять обязанности, рост требований к профессии. На втором месте по степени сформированности – фаза истощения.

У педагогов дошкольного образования наибольшая степень выраженности таких симптомов как: редуция профессиональных обязанностей, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, тревога и депрессия. То есть, общая картина эмоционального выгорания педагогов ДОО отражается в стремлении облегчить или урезать обязанности, требующие эмоциональных затрат, в ощущении невозможности эмоционального отклика и сопереживания, редкости положительных эмоций и преобладании отрицательных, резкости, грубости, раздражительности, обидах, капризах, исключении эмоции из сферы профессиональной деятельности, безразличном, бездушном отношении к партнёрам по профессиональной деятельности, переживании тревоги, разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте службы.

При этом педагоги ДОО остаются достаточно здоровыми людьми, имеющими низкую степень выраженности симптома психосоматические и психовегетативные нарушения.



Проявление некоторых симптомов эмоционального выгорания усиливаются с возрастом и увеличением стажа профессиональной деятельности педагогов. Чем больше возраст педагога и чем больше его стаж, тем сильнее выражены такие симптомы как переживание психотравмирующих обстоятельств, загнанность в клетку, эмоциональный дефицит. С увеличением возраста и стажа работы увеличиваются общие показатели всех фаз эмоционального выгорания. Об этом же свидетельствует исследование механизмов психологической защиты воспитателей Ю.В. Селезнёвой. По мнению автора, главная проблема связана с тем, что рост стажа сопровождается искажением восприятия действительности и приобретает в некоторых случаях для воспитателя «силу убеждения до такой степени, что может наносить психологический ущерб детям, разрушая их чувство психологической безопасности» [7, с.35]

Эмоциональное выгорание у педагогов дошкольных образовательных организаций связано с адаптацией в профессии. Общий уровень социально–психологической профессиональной адаптации в выборке низкий, но показатели адаптации по отдельным шкалам значимо различаются.

Наиболее высокие показатели адаптации – по отношению к воспитанникам и к содержанию профессиональной деятельности. А наименьшие показатели – по отношению к удовлетворённости условиями труда, удовлетворённости учебным заведением, руководителю. Из этого можно сделать вывод, что педагогов дошкольного образования устраивает профессия, они любят детей, но социально-деятельностные нормы, характерные для конкретного образовательного учреждения, вызывают низкий общий уровень социально-психологической профессиональной адаптации.

Показатели профессиональной адаптации связаны с проявлениями эмоционального выгорания. Чем уровень профессиональной адаптации ниже, тем более выражены симптомы эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание сильнее выражено у лиц с наименьшей удовлетворённостью работой. Чем меньше удовлетворённость работой, тем выше общие показатели фаз резистенции и истощения и тем выше показатели симптомов эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность (деперсонализация), психосоматические и психовегетативные нарушения. То есть, неудовлетворённость работой в деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения приводит к таким последствиям, которые негативно сказываются, как на партнёрах по деятельности (воспитанниках), так и на здоровье самих профессионалов.

Неудовлетворённость работой растёт с возрастом педагога и увеличением стажа его профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования могут быть реализованы в изучении более широкого круга испытуемых для снятия влияния специфики конкретного образовательного учреждения и трудового коллектива, в исследовании эмоционального выгорания у педагогов ДОО других типов, у представителей других видов социономических профессий.

Полученные в исследовании взаимосвязи дополняют имеющиеся научные знания о синдроме эмоционального выгорания у представителей педагогической профессии, и могут найти практическое применение для профилактики этого синдрома, также при решении задач консультирования и диагностики. Имеющиеся результаты можно использовать в процессе подготовки и переподготовки педагогов ДОО, практических психологов, социальных педагогов. Результаты исследования могут найти применение в работе психологических служб дошкольных образовательных организаций, в профессиональной ориентации, психологическом просвещении и оказании психологической помощи, а также в практике управления организациями подобного типа.

#### ***Библиографический список:***

1. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. - СПб.: Изд-во «Питер», 1999. - С. 99-105.
2. *Валеева Н.Ш.* Социальная реабилитация - М.: Изд-во «ИНФРА-М», 2012. - 314 с.
3. *Гудименко Ю.Ю.* Влияние психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность профессиональной деформации личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. - С. 214-223.
4. *Майер А.А.* Профилактика и преодоление профессиональных деформаций педагога дошкольного образования. // Детский сад: теория и практика. 2011. № 11. - С. 52-58.
5. *Рогов Е.И.* Психология становления профессионализма (В социономических профессиях). – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. – 340с.
6. *Рогов Е.И., Желдоченко Л.Д.* Профессиональные деформации в педагогической деятельности. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. – 266 с.
7. *Селезнёва Ю.В.* Психологические защиты как механизм формирования профессиональной деформации у педагогов дошкольных образовательных учреждений // Российский психологический журнал. 2010. Т. 7. № 4. - С. 34-40.
8. *Татаринцева Н.Е., Бездольная Е.В.* Повышение стрессоустойчивости педагогов в дошкольной образовательной организации // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 11. - С. 105-111.

9. Тоторкулова М.А. Профессиональные деформации педагогов дошкольных образовательных учреждений // "Наука и образование: новое время". 2016. № 1. - С. 13-15.

10. Федосова И.В., Шинкарёва С.А. Профессиональная деформация личности педагога дошкольного образования: опыт эмпирического исследования// Евразийский союз ученых. 2015. № 8-1 (17). - С. 156-159.

**ОТРАЖЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ  
ОТНОШЕНИЯХ В ГОРОДСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ**  
REFLECTION OF VIEWS ON MANAGEMENT  
RELATIONS IN THE URBAN FOLKLORE

**Селезнева Елена Владимировна,**  
Selezneva Elena

доктор психологических наук, профессор  
e-mail: selezneva-ev@ranepa.ru

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

*Аннотация:* в статье анализируются особенности отражения представлений об управленческих отношениях в текстах анекдотов и пародийных афоризмов, которые объединяются понятием «городской фольклор». Показано, что в анекдотах и пародийных афоризмах фиксируются представления об управленческих отношениях как приводящих к снижению трудовой мотивации и принятию некачественных решений, использованию власти для достижения эгоистических целей, затрудняющих взаимодействие между участниками процесса управления.

*Ключевые слова:* управленческие отношения, представления, анекдоты, пародийные афоризмы.

*Abstract:* The article analyzes the features of reflecting ideas about management relations in the texts of anecdotes and parodic aphorisms, which are united by the concept of "urban folklore". It is shown that in anecdotes and parodic aphorisms, notions of management relations are recorded that lead to a decrease in labor motivation and the adoption of substandard decisions, the use of power to achieve selfish goals that impede interaction between participants in the management process.

*Key words:* management relations, representations, anecdotes, parody aphorisms.

Во взаимодействии субъекта и объекта управления неизбежно и объективно возникают управленческие отношения, которые обеспечивают организацию управленческого процесса, а также управленческую и

исполнительскую деятельность. Именно особенностями управленческих отношений во многом определяется для участников процесса управления возможность оптимально использовать свои внутренние ресурсы и достигать необходимой или желаемой цели.

С психологической точки зрения управленческие отношения проявляются в характере и способах взаимных управляющих воздействий, которые в процессе достижения совместных целей оказывают друг на друга участники процесса управления. Выступая, как исходная причина и результат данных воздействий, управленческие отношения, в то же время, представляют собой пространство, в котором эти воздействия осуществляются.

При этом объективно существующие управленческие отношения, отраженные сознанием участников процесса управления и эмоционально окрашенные, субъективно переживаются как избирательно направленные взаимосвязи и внутренне определяют как действия, так и чувства включенных в процесс управления людей, выражая в итоге их личный опыт.

Отраженные на уровне обыденного практического мышления, управленческие отношения закрепляются в сознании в форме социальных представлений, через которые участники процесса управления получают возможность осваивать и осмысливать происходящее в ходе их взаимодействий.

Одной из форм фиксации социальных представлений об управленческих отношениях является городской фольклор, и, в первую очередь, анекдоты и пародийные афоризмы.

Можно выделить две основные характерные черты анекдотов и пародийных афоризмов как явлений народной городской культуры. Это, во-первых, анонимность, предполагающая, что каждый человек является потенциальным соавтором любого анекдота или афоризма, так как имеет право рассказывать этот анекдот или цитировать этот афоризм по-своему, видоизменяя его текст [2]. Во-вторых, любой анекдот или пародийный афоризм «порождается определенной жизненной ситуацией», выступая как специфический инструмент осмысления определенного жизненного события [2]. Смех, который вызывают анекдоты или пародийные афоризмы, рассказанные «к месту», - это, с одной стороны, смех узнавания ситуации как типичной, а, с другой, - смех осознания ненормальности, неадекватности этой типичной ситуации. В-третьих, анекдоты или пародийные афоризмы продолжают традиции народной «смеховой культуры», «выворачивая наизнанку» любые возвышенные идеи, авторитетные мнения и гениальные

действия, вышучивают, высмеивают, пародируют их, и тем самым выражают сознание относительности, а подчас и иллюзорности их гениальности [2].

Будучи формой фиксации социальных представлений, анекдоты и пародийные афоризмы с психологической точки зрения строятся в соответствии со структурой этого социально-психологического феномена [1, с.210]:

–в основе любого анекдота или пародийного афоризма лежат полученные из различных источников знания об объекте представления, осведомленность о нем;

–слушатели или читатели понимают содержание определённого анекдота или пародийного афоризма, так как в их сознании уже существует единое поле представления, некая общая смысловая рамка, позволяющая «опознавать» за текстом типичную ситуацию;

–любой анекдот или пародийный отражает отношение человека к объекту представления.

В то же время, принадлежа к сфере комического, анекдоты и пародийные афоризмы выступают как «способ критического отношения к существующему, выражающего, однако, духовную победу идеала над отрицаемой им реальностью, и именно это сознание превосходства над ней носителя идеала вызывает эмоциональное удовлетворение» [2].

Для анализа особенностей отражения представлений об управленческих отношениях в городском фольклоре были отобраны 100 текстов анекдотов и пародийных афоризмов, опубликованных в 2016 – 2018 гг. на вкладке «Анекдоты» сайта газеты «Комсомольская правда» (<https://www.kp.ru/daily/anekdot/>) и вкладке «Свежие анекдоты – основной выпуск» сайта «Анекдоты из России» (<https://www.anekdot.ru/last/anekdot/>).

Анализ показал, что наиболее частой темой в анализируемом корпусе анекдотов и пародийных афоризмов (34 текста) является тема низкой мотивации к работе и роли руководителя в формировании подобной мотивации.

В текстах работа предстает как то, что делать не хочется, от чего всеми силами стремятся уклониться, откуда стремятся побыстрее ускользнуть, используя любые уловки («*Чем больше спишь, тем больше спать охота. Чем дольше ешь, тем чаще аппетит приходит. И только с работой как-то все не так*»; «*Что на работе делаешь? - Домой хочу!*»; «*Я работаю с помощью болта и резины. Если можно - забиваю на дело болт, если нет - тяну резину*»; «*На работе всегда выкладывайтесь на 100%! На 12% - в понедельник, на 23% - во вторник, на 40% - в среду, на 20% - в четверг и на 5% - в пятницу!*»; «*Семен Петрович, а можно я сегодня домой с работы*

*пораньше уйду? У меня есть уважительная причина... - Какая?! - Надоело!»* и т.п.).

Одной из основных причин, приводящих к подобной ситуации, оказываются чрезмерные нагрузки («*Утреннее собрание в офисе. Начальник: - Поговорочки типа «Работа не волк - в лес не убежит» - не про нашу компанию! И «Война войной, обед по расписанию» - не про нашу компанию! - Грустный голос из народа: - Работай, пока не сдохнешь, а сдохнешь - передай дела. Это про нашу компанию»* и т.п.) и необоснованные требования переделывать уже сделанное («*Особенности национальной работы: чем больше сделаешь сегодня, тем больше переделаешь завтра»* и т.п.).

При этом руководитель, с одной стороны, своим присутствием удерживает подчиненных на рабочем месте («*Как же тяжело работать, когда шефа нет. Даже курить не хожу, боюсь, что домой уйду!»* и т.п.), с другой стороны, допускает ничегонеделание («*Как твой новый начальник? С ним можно работать? - Прекрасный человек! С ним можно вообще не работать!»* и т.п.), с третьей стороны, уничтожает всякое желание работать («*Просто удивительно, насколько важна ваша работа, когда нужно отпроситься с нее, и насколько она маловажна, когда вы просите прибавки в зарплате!»*; «*Работу надо делать не спеша, потому что: стоит закончить ее, как тут же получите новую; первичное задание может меняться в зависимости от обстоятельств и капризов начальства; первым делом надо выпить кофе»*; «*Говоришь, что у шефа было хорошее настроение, когда ты попросил прибавки? - Думаю, что да. Он чуть не умер со смеху»* и т.п.).

В то же время подчиненные, с одной стороны, не обращают внимания на попытки руководства мотивировать их к работе («*Наш новый начальник туповат! - С чего ты взял? - Вчера он у меня трижды спрашивал, почему я не работаю?»* и т.п.), с другой стороны, радуются, когда руководитель отсутствует («*Большие потребители кислорода - это начальники. Когда их нет, дышится легче»*; «*Куда это все наше начальство пошло? - Тихо ты, не спугни! Оно, кажется, прочло мои мысли...*» и т.п.).

Второй по частоте встречаемости темой (24 текста) в анализируемом корпусе анекдотов и пародийных афоризмов является тема власти и подчинения.

В текстах показано, что руководитель пользуется своей властью отнюдь не ради достижения общей цели, а ради удовлетворения своей потребности в доминировании («*Сегодня шеф собрал всех и позвонил каждому со своего мобильного. Внимательно прослушал мелодии, которые мы установили на его вызов... Премии не будет...*»; «*Мастерство*

начальника заключается в умении выжимать из подчиненных соки, не выдавливая из них раба» и т.п.). При этом в качестве основных властных инструментов он использует сочетание страха и силы («Дайте мне кнут, и с его помощью я сам добуду себе пряник»; «Угроза начальника: - Да я сейчас из тебя вакансию сделаю» и т.п.) а его целью является удовлетворение эгоистических интересов («Плох тот начальник, который не хочет стать рабовладельцем» и т.п.) [3, с. 83].

Руководитель всячески оберегает свой властный статус («Шеф вызывает подчиненного: - Мне сказали, что вы каждое утро по дороге на работу заходите в церковь и молитесь Богу о повышении зарплаты. Это правда? - Да... А что, это запрещено? - Нет. Но я терпеть не могу, когда к высшему начальству обращаются через мою голову!» и т.п.) и, подозревая своих подчиненных в стремлении занять его место, принимает превентивные меры, избавляясь от возможных конкурентов, в число которых в первую очередь попадают самые талантливые подчиненные («Директор обращается к начальнику отдела кадров: - Найдите на нашем предприятии человека - молодого, способного, инициативного, который мог бы занять мое место. - И пригласить его к вам? - Нет, как только найдете, сразу же увольте»; «Вчера наш начальник выгнал офисного кота. Говорит, он метил на его место» и т.п.).

Возможность руководителя властвовать и подчинять обусловлена готовностью сотрудников организации подчиняться, повиноваться его воле («Встреча выпускников школы. Учительница: - Ну как же ты живешь, Вовочка? Я помню, как ты ни на один вопрос не мог толком ответить, все говорил «Не знаю» да «Не знаю». - А я и сейчас то же самое говорю. Но потом добавляю: «Выяснить и доложить»), опускаясь до позиции раба («У обычного раба на шее болтается веревка, а у офисного – галстук»; «Если каждый выдавит из себя раба - кто же тогда будет работать?»; «Сергея, а что говорит твой внутренний голос, когда начальник разносит тебя в пух и прах перед всем коллективом? - Что? “Шеф, пошел ты ...!!! ” И шепотом добавляет: “Да кланяйся начальнику, дурак, кланяйся! ”» и т.п.).

Но так как в иерархически выстроенной группе отношения власти могут осуществляться не только «сверху – вниз», но и «снизу – вверх» [3, с. 87], подчиненные также имеют возможность влиять на статус своего руководителя («Как дела на работе? - Выживаю помаленьку... - Все так плохо? - Да, за последний месяц выжил всего одного начальника»).

Когда руководитель рассматривает свою власть как господство над другими и считает подчиненных своими рабами, а они соглашаются с этим, в

организации формируется соответствующий стиль общения, стиль принятия решений и в целом стиль управления.

В анекдотах и пародийных афоризмах (21 текст) фиксируется, что руководитель закрепляет свое господство над подчиненными на словесном уровне (*«Директор фирмы на планерке говорит своим подчиненным: - Чтобы я больше не слышал, что вы называете меня шефом, боссом, главным и т.д.! - А как вас теперь называть? - Кормилец!»*), в том числе, через использование ненормативной лексики (*«Шеф не ругается матом – он доходчиво изъясняется»*). Процесс принятия решений предопределен уверенностью руководителя, что его статус сам по себе обеспечивает ему высокую скорость и высокое качество решений, хотя на самом деле это не так (*«Помни: начальник ображает быстрее тебя! И пока ты только обдумываешь хорошее решение, он уже принимает плохое»*; *«Фраза начальника: “У меня появилась интересная, перспективная идея!” верный признак того, что у вас появилась нудная, бестолковая работа»* и т.п.), он уверен в том, что идеи подчиненных принадлежат ему по праву сильного (*«Начальник должен уметь читать мысли подчиненных и записывать их как свои»*), а попытки руководителя в целом управлять деятельностью коллектива приводят к ее развалу (*«Шеф не отрывает от дел – он лучше знает, какой ерундой тебе следует заниматься»*; *«У нас самый жуткий бардак начинается тогда, когда начальство начинает наводить порядок»* и т.п.).

Подчиненные же позволяют обращаться с ними как с холопами (*«Бывает, смотришь на начальника и думаешь: как бы так плюнуть ему в морду, чтобы не обидеть»*; *«Хамству начальства – наше решительное нет-с»*; *«Эй ты, козел, иди сюда! - А вам известно, что я - ваш новый начальник? - Э-э-э... Конечно! Я просто хотел попросить, чтобы вы обращались ко мне именно так»* и т.п.) и с радостью используют чужую откровенность, чтобы получить выгоду (*«Если твой начальник последняя сволочь, никому об этом не говори! Лучше дождись, когда это скажет кто-нибудь другой, и тогда расскажи начальнику»*).

Особенностями реализации управленческих отношений как отношений власти и спецификой стиля управления определяются и возможности карьерного продвижения. В анекдотах и пародийных афоризмах (5 текстов) продвижение по карьерной лестнице связывается с увеличением нагрузки (*«Если усердно работать 8 часов в день, можно выйти в начальники и работать 12 часов в день!»*) и отсутствием возможности отдыхать (*«Успешная карьера - это когда вы спешите на работу, в то время как все остальные отправляются на шашлыки»*). В то же время барьерами для



карьеру оказываются «излишние» ответственность и компетентность (*«Хочешь карьерного роста? Не старайся лезть из кожи на работе, а то станешь на своем месте незаменимым, тогда точно не повысят!»*).

Роль компетентности в формировании управленческих отношений также становится объектом осмеяния в городском фольклоре.

В анекдотах и пародийных афоризмах (7 текстов) фиксируется парадоксальная обратная зависимость между уровнем компетентности и местом в управленческой иерархии (*«Генерал танковых войск не обязан уметь парковать»*). При этом городской фольклор отражает представление о том, что для руководителя компетентность практически не нужна (*«Как дела? - Работу ищу. - Пойдешь к нам инженером? - Не, не потяну. - А кем хочешь быть? - Начальником, там много знать не нужно»*).

Еще одним аспектом, который отражается в городском фольклоре, является оценка интеллектуальных способностей участников процесса управления. В анекдотах и пародийных афоризмах (6 текстов) и руководители, и подчиненные оцениваются однозначно негативно вне зависимости от места, которое занимают оценивающий и оцениваемый субъекты в управленческой иерархии (*«Тяжело быть начальником среднего звена: и выше тебя придурки, и ниже тебя придурки»; «Уважайте своего начальника! Ведь вы видите перед собой только одного идиота, а он - целую толпу!»*). При этом каждый из участников процесса управления негативно оценивает других, но практически никогда – самого себя (*«Пятнадцать лет я с сослуживцами говорил, что начальники тупые дебилы, и вот наконец я сам стал начальником. И теперь меня не покидает мысль, каким образом мои прежние боссы управляли этим стадом баранов и никого не убили»*).

Таким образом, анализ текстов анекдотов и пародийных афоризмов показал, что в них фиксируются критические представления об управленческих отношениях и на первый план выводятся те аспекты этих отношений, которые снижают качество управленческой и исполнительской деятельности и лишают участников процесса управления удовлетворения от работы. Чтобы показать, что недостатки управленческих отношений обусловлены глубинными особенностями человека, анонимные авторы анекдотов и пародийных афоризмов (2 текста) вводят в них в качестве героя компьютер (*«Компьютер – это электронное устройство, которое не заменит человека до тех пор, пока не научится смеяться над шутками босса и сваливать свои собственные ошибки на соседний компьютер»; «Скоро ученые создадут искусственный разум, и он во много раз опередит человеческий интеллект. - Это несомненно. А мне вот интересно, что супермозг придумает в первую очередь? - В первую очередь он придумает*

*миллиарды новых отмазок, лишь бы не работать. Не забывайте, ведь это будет разум»).*

Можно, казалось бы, сделать однозначный печальный вывод о невозможности усовершенствовать управленческие отношения, избавить их от всего того болезненного, что мешает действительной и полной самореализации участников групповой деятельности. Однако городской фольклор дает маленькую надежду на то, что подобное возможно при условии отказа от иерархического принципа в управлении и создании команд высокопрофессиональных специалистов. Ведь *«Древнерусские мастера умели строить дома без единого прораба»*. Вдруг это получится снова.

### ***Библиографический список:***

- 1. Андреева Г.М. Психология социального познания.- М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.*
- 2. Каган М.С. Анекдот как феномен культуры. Вступительный доклад // Анекдот как феномен культуры / Материалы круглого стола 16 ноября 2002 г. Санкт-Петербург. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 5-16. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/kagan-ms/aneddot-kak-fenomen-kultury-vstupitelnyu-doklad>(доступ свободный).*
- 3. Селезнева Е.В. Управленческие отношения как отношения власти // Pedagogy&Psychology. Theory and practice. 2016. № 5 (7). - С. 83-88.*