



# VII Интернет-конференция «Значение представлений в образовании и профессиональном становлении личности»

## СЕКЦИЯ I

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

**Абакумова И.В., Кара Ж.Ю., Омеляненко Е.В.**

ОСОБЕННОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

**Антипова И.Г.**

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЭКСПЕРТОВ И ЭКСПЕРТНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ

**Лебедева Н.В.**

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

**Чекалина М.С., Долотова О.Б.**

ПЛАНИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗА БУДУЩЕГО

**Шевелёва А.М.**

ОПРОСНИК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЭТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

# ОСОБЕННОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

## FEATURES OF THE IMPACT OF PERCEPTIONS ON A PERSONAL DEVELOPMENT

**Абакумова Ирина Владимировна,**  
Irina V. Abakumova,  
доктор психологических наук, профессор,

**Кара Жанна Юрьевна,**  
Zhanna Ju. Kara,  
кандидат психологических наук, доцент,  
e-mail: zykara@sfedu.ru

**Омельяненко Елена Владимировна,**  
Elena V. Omel'yanenko  
кандидат педагогических наук, доцент

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

*Аннотация:* Поступающая извне информация, безусловно, оказывает огромное влияние на человека, на его поведение, мировосприятие, ценности, мотивацию т.д., тем самым меняя, направляя, подстраивая под заданное и требуемое. В то же время, развитие образов представлений с помощью арт-терапии дает возможность человеку посмотреть внутрь себя, увидеть, что имеет ценность, смысл и значимость для самого человека. Как это может отразиться на самом человеке и как это может повлиять на восприятие окружающего мира. В статье аргументирована необходимость использования в обучении технологии арт-терапии для успешной подготовки студентов. Рассматриваются различные психологические и педагогические технологий обучения студентов.

*Abstract:* information coming from an outside, of course, has a huge impact on an individual, his behavior, attitude, values, motivation, etc., thereby changing, guiding, adapting to the thing which specified and required. At the same time, the development of image representations using art therapy enables a person to look inside himself and to realize what is valuable, sensible and significant for a man himself. How might this affect a person and how it can affect the perception of the world. The article argues the necessity of the use of art-therapy technologies for successful student's /education. Considering various psychological and pedagogical technologies of training of students.

*Ключевые слова:* образ, представление, воображение, арт-терапия, ценность, смысл, психологические технологии, педагогические технологии, проектирование.

*Keywords:* image, representation, imagination, art therapy, value, sense, psychological technology, technologies of education, designing.

Образная сфера человека рассматривается как значимая характеристика личности. Образ, либо созданный человеком, либо привнесенный извне, остается с самим человеком, начинает взаимодействовать с различными структурами психики, осуществляя регулирующую функцию, актуализируясь, вовлекаясь. Актуальными проблемами могут быть, например, ценностно-смысловое содержание восприятия, роль профессиональной деятельности, взаимодействие картины мира, внутренний мир человека.

Отметим роль особенностей представлений, так изменение личностно-значимых образов меняет всю систему в частности социальных представлений. Личностная значимость образов восприятия помогает понимать адекватность получения внешней информации. В тоже время представления человека создают образ предметов, явлений, тем самым личность перерабатывает информацию для ее усвоения и запоминания, понимания смысла и контекста, что бы уменьшить опасность разрушения привычного хода вещей и осмыслить социальную реальность. Образы, принадлежащие к представлениям, помогают человеку давать объективную оценку внешнему миру.

Нам представляется важным предложить использовать в процессе обучения студентов технологии арт-терапии для успешности обучения, для личностного развития, для развития творческой активности. Необходимой составляющей здесь выступает развитие образной сферы человека, в частности воображения и фантазии.

Для понимания широты вопроса обратимся к таким понятиям как педагогические и психологические технологии. Современная высшая школа призвана готовить своих выпускников к жизни и профессиональной деятельности, для которой характерны конкурентоспособность, профессионализм, высокие требования к качеству труда. Широкий спектр возникающих проблем перед студентами, многообразие сфер их жизнедеятельности и применения своих возможностей, а также ограниченность ресурсов, необходимых для выполнения своих обязанностей, обуславливают потребность в использовании инновационных педагогических технологий на основе активизации и интенсификации деятельности студентов (активных методов обучения) и креативных технологий, позволяющих не только развивать творческий потенциал личности, но и в дальнейшем модифицировать известные технологии в учебной и профессиональной деятельности. Успешность данного процесса во многом зависит от степени развития креативности и самостоятельности человека.

Существующее понятие «технология обучения» на сегодняшний день не является общепринятым в педагогике. Технологию обучения можно рассматривать: 1) как совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации; 2) как науку о способах воздействия преподавателя на учащихся в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств; 3) как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний, задействование всех технических и человеческих ресурсов.

Существует множество интересных определений сущности педагогических технологий – термина (В.М. Шепель, М. Чошанов, Б.Т. Лихачев, В.П. Беспалько, И.П. Волков, В.М. Монахов, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, ЮНЕСКО) [1, 5, 8]. Нам импонируют такие определения как: 1) «Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, в искусстве» («Толковый словарь русского языка»); 2) «Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния» (В.М. Шепель); 3) «Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса» (Б.Т. Лихачев) [1, 5, 8]. Понятие «педагогическая технология» может быть представлено в трех аспектах: научном, описательном и процессуально-действенном. Любая педагогическая технология основывается на том или ином философском фундаменте. Философские положения выступают как наиболее общие регулятивы, входящие в состав методологического обеспечения образовательной технологии. В методах и средствах обучения наиболее сложно обнаружить философскую основу, так как одни и те же методы могут применяться в технологиях, совершенно противоположных по идеологии. Таким образом, сама технология может быть гибкой, эластичной, приспособляющейся к той или иной философской основе.

Таким образом, сама технология может быть гибкой, эластичной, приспособляющейся к той или иной философской основе, отвечающей современному запросу обучения.

Под психотехнологическим блоком вопросов понимается система категорий, принципов и моделей, описывающих психическую реальность, человеческое существо или социальную группу как развивающуюся целостность, сориентированная на практическую работу с индивидуальной психикой или групповой психологией, и включающая в себя конкретные

методы, приемы, умения и навыки по целенаправленному преобразованию личности и группы.

Психотехнологии нами рассматриваются группами: 1) убеждающий подход – выделяют метафорический подход, метода контроля сознания, убежденческий подход, как установку, манипулятивные воздействия и т.д.; 2) деятельностный подход - совокупность приемов, методов и средств для достижения конкретных целей. Выделяют психотехнологии внутренних состояний, общения, измененных состояний сознания, делового общения, презентации и успешных продаж, в бизнесе и менеджменте, технологии тренинга, технологии «промывания мозгов» в пропаганде и т.д.; 3) психотехнологии рассматриваемые как алгоритм решения психологических задач, оказывающие воздействие на человека с помощью внешних и внутренних раздражителей различных модальностей (вербальные стимулы, визуальные, кинестетические). Совокупность средств, методов, приемов воздействия и есть суть указания алгоритма выступающего в роли психотехнологии. Учитываются требования к психотехнологиям при работе с личностью и социумом, их экологичности и психологической безопасности [3, 5, 6, 7, 9, 10]; 4) технологии направленного формирования смысловых установок, где целесообразно обращение к оценки технологий по их смыслообразующему потенциалу с точки зрения радиуса их действия. Наиболее подробно данное направление в образовательном пространстве изучила И.В. Абакумова. В малом образовательном пространстве весь технологический арсенал замыкается на самом учащемся, обеспечивая смыслообразующий процесс. Смыслообразующий потенциал технологий «больших и малых пространств» в состоянии охватывать все базовые ценности культуры, и их личностные функции, проявляющиеся, например, в возможности выбора, несомненны [1, 2].

Мы предлагаем рассмотреть новый подход в области психотехнологии, для улучшения процесса образования студентов, в основе которого лежит активное задействование образной сферы, а именно аспект арт-терапевтической технологии развития личности. Отечественные и зарубежные специалисты в области психологии и педагогики обозначают противоречие между развитием самостоятельной творческой личностью, психологически здоровой личностью и недостаточной разработанностью условий и средств реального и целенаправленного достижения этой цели. В следствии выше обозначенной проблемы в психологии и педагогике интенсивно ведется поиск совершенно новых психологических и педагогических технологий развивающих и стимулирующих творческую

активность обучающихся. Мы обращаем внимание на такую психологическую составляющую как творческая активность личности.

В процессе исследовательской работы нас интересовала проблема развития творческой активности как развитие психологических особенностей личности, при освоении творческих достижений, их развитие в процессе применения арт-терапии как технологии развития. Основным компонентом необходимым для развития творческой активности это образная сфера человека, в частности - воображение. Воображение проявляет свою демонстрацию между рациональным и эмоциональным, между внутренним миром человека и внешней реальностью, между актуальным сознанием и неосознаваемыми сферами психики. Неосознаваемое пополняется за счет образного опыта личности. Этот диалектический аспект можно сравнить с тайнами души выдающимися образы фантазии. Воображение являет человека как такового, его личностные особенности, эмоциональные состояния, жизненный опыт. Оно есть творчество по созданию образного опыта, инструмент предвосхищения будущего. Проблематика созидающей визуализации опытно показывает, что воображение никогда не остается без результата: человек становится таким, как он себя представляет, а мир — таким, каким его воображают люди. Творчество есть ценность переживаемое особым образом с активным использованием образного сопровождения. Воображение при этом выступает также органом некоего «эмоционального мышления» через чувство, выражающее идеальную ценность. Поток образов связан с особым эмоциональным состоянием, в основе которого лежит эмоциональная интуиция идеальных ценностей — духовных, этических, эстетических[4]. Проведенные междисциплинарные интерактивные занятия с использованием арт-терапевтической технологии развития личности задействующие область воображения позволили нам выделить структуру арт-терапевтической технологии развития личности, характеризующиеся следующими базовыми составляющими: эмоциональность, ценность, переживание.

#### ***Библиографический список:***

1. *Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т.* Новодидактика. Книга 1. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса. - М.: КРЕДО, 2013. – 162 с.
2. *Абакумова И.В., Омеляненко Е.В., Кара Ж.Ю., Крутелёва Л.Ю.* АРТ-развитие: междисциплинарный подход: учебное пособие. – М.: КРЕДО, 2016. – 130с.
3. *Вагин И.* Мастер-класс Игоря Вагина. Лучшие психотехники. - СПб.: Питер, 2005. 224 с.
4. *Гостев А.А.* Психология вторичного образа. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. - 512 с.

5. Душкина М.Р. Психология влияния. - СПб.: Питер, 2004. 224 с.
6. Козлов В.В. Использование психотехнологий как проблема психозкологии [Электронный ресурс]. URL: [http://www.integratio.ru /a1Ис1е/018.Бт](http://www.integratio.ru/a1Ис1е/018.Бт) (дата посещения 20.04.2016)
7. Руденский Е.В. Основы психотехнологии общения менеджера. - М.; Новосибирск: Инфра-М., 1998. - 180 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М., 1998. – 256 с.
9. Ситников А.П. Современные прикладные психотехнологии. Процесс и язык коммуникации. - М.: РАУ. Политологический центр, 1992. - 276 с.
10. Узлов Н.Д. Психотехнология: к проблеме определения понятия / Вестник пермского университета. Философия. Психология. Социология. Выпуск 1 (5), 2011

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЭКСПЕРТОВ И ЭКСПЕРТНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ**

### **PROFESSIONAL IDEAS OF EXPERTS AND EXPERT EVALUATION**

**Антипова Ирина Геннадьевна**

Irina Antipova

кандидат психологических наук, доцент

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

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

*Аннотация:* В статье анализируется значение профессиональных представлений в реализации процедуры экспертного оценивания. Сравняется экспертное оценивание и экспертиза. Доказывается эффективность проведения комплексной гуманитарной экспертизы, в которой психологи согласуют свою часть работы с другими экспертами. Демонстрируются процедуры экспертного оценивания представлений, возможности изменения методик оценивания представлений, содержательные вопросы, которые решает каждый исследователь.

*Abstract:* The article analyzes the meaning of professional ideas in the realization of expert evaluation procedure. There is a comparison of expert evaluation and expertise. The article proves the effectiveness of the comprehensive humanitarian expertise where psychologists agree their part of the work with other experts. The procedures of expert evaluation of ideas, the possibilities of changing the methods of ideas evaluation, the substantive issues which are decided by each researcher are demonstrated.

*Ключевые слова:* Профессиональные представления, экспертиза, экспертное оценивание, комплексная гуманитарная экспертиза,

*Key words:* professional ideas, expertise, expert evaluation, comprehensive humanitarian

expertise

Экспертные методы не только широко применяются в решении различных задач, а вопросы методологии экспертной работы можно назвать наиболее актуальными в контексте разработки междисциплинарных проблем, но сейчас становится все более трудно различить экспертные знания и подходы и те, которые можно было бы считать неэкспертными. Все профессиональные представления можно использовать в оценке проблем, событий, а это и представляет собой экспертизу; не по содержанию, но по включенности в экспертные процедуры все профессиональные представления применимы как экспертные. При этом, чем больше сомневаются в качественных методах исследования, тем больше предпочитают строгие ответственные решения, хотя эти решения не могут не основываться на экспертном знании, поскольку в количественном подходе не принимается решение, а прямо регламентируется последовательность решений, предписываемая полученными количественными показателями и алгоритмами их расшифровки. Эти вопросы не только актуальны, но пока еще не точно поставлены в плане разработки.

Профессиональные представления экспертов могут становиться средством и предметом различных исследований, поскольку в одних случаях к методу экспертов прибегают для решения своих задач, тогда как в других случаях изучают и оценивают компетентность экспертов. Вопросы деятельности экспертов в проведении комплексной гуманитарной экспертизы раскрыты в работах [4; 5 и др.], показавших различные возможности применения экспертных методов. Исследование, которое полностью проводится экспертом, решает конкретную систему проблем, представляя собой экспертизу. В рамках экспертизы представления экспертов применяются как составная часть всех средств выполнения работ, поскольку экспертиза не ограничена лишь применением готовых представлений. Тогда как исследования, проводимые психологом, который для большей широты охвата переменных на этапе сбора изучаемых показателей приглашает экспертов, используют представления экспертов в виде средств и, при решении задач выяснения закономерностей изменений знаний в рамках экспертной работы, ставят их как предмет исследования.

При этом надо различать оценки и объяснения, предоставляемые экспертом заказчику и психологу и представления экспертов, поскольку это связывается с постановкой задач, чем более точно будут различаться эти вопросы, тем более осмысленно психолог будет ставить свои задачи. Опираясь на исследования экспертизы, экспертных методов [5], можно поставить задачу уточнить, как применимы профессиональные



представления экспертов в различных видах деятельности психолога, в экспертном оценивании, экспертизе. Обоснованием выбора метода может быть следующее: поскольку исследования, не использующие эмпирические процедуры (теоретические исследования), строят дистинкции, не проработанные ранее (а дистинкции и представляет собой предмет и продукт исследования), то тогда встает вопрос о методе, готовом различать то, что ранее было хаотично, смешано, неадекватно различено. Этим методом станет известное, но не применяемое широко в контексте обсуждения экспертных методов, разведение представляемого и представляющего. На первый взгляд, как всякое изменение привычных методов, это лишь запутывает возможность на основе экспертных представлений, заключений, выдвинуть, принять решение об объекте. Но эта запутанность задана лишь привычностью старых иллюзий, удобных способов игнорирования других возможностей мыслить, что и оттачивает привычную мысль [3].

Вопросы подготовки, применения, проведения психологической экспертизы ещё ожидают своих решений, но уже можно сказать, что более эффективно проводить комплексную гуманитарную экспертизу, в которой психологи согласует свою часть работы с другими экспертами. Комплексная гуманитарная экспертиза как оценивание (и прогнозирование) возможной опасности от реализации программы, негативных последствий событий, происшествий для человека отличается от исследования постановкой конкретных проблем, связанных с практикой. Тогда как в исследованиях, проводимых психологом, эксперт и его представления используются лишь в качестве средства проведения этапа сбора сведений об объекте.

Если заказчики экспертизы (это могут быть и психологи) полностью полагаются на эксперта, то ожидают от эксперта готовых решений, объяснений, системы оценочных высказываний, которые готовы применить в своей работе. Заказчики стараются усвоить, хотя бы в узком плане, видение проблем экспертом, рассчитывают лишь свои ресурсы в реализации готовых решений, предоставляемых экспертом. Но усваивают не приемы мыслить, оценивать, рассуждать, «пилишь» готовые оценки, предоставляемые экспертом. Это задано процедурами экспертизы, методологией экспертных методов, которая предполагает, что эксперт оценивает, прогнозирует, доступно обосновывает свои оценки, но это обоснование заказчики не усваивают, замечая только то, что это обоснование есть, тогда экспертные методы не предполагают реконструкции в строгом смысле, представлений, структуры репрезентации экспертов, но лишь доступных для заказчика разъяснений насчет объекта оценивания. Более всего принимаются мнения экспертов, которые разъясняют не то, как мыслят об объекте, но что

представляет собой объект, причем, строго и при этом доступными словами.

Эксперт предоставляет оценку и прогноз, которые имплицитно решение, становящееся, несомненно, императивом потребителям экспертных методов, не задающихся вопросами методологии. Эксперт несёт ответственность за обоснованность своего экспертного заключения, доступность представления этого заключения для заказчика, тогда как последний отвечает за принятие и реализацию решения [5]. Но, поскольку эксперт в этом контексте признается обладающим полным адекватным знанием, объективной оценкой, то экспертное заключение имплицитно предполагает решение. При этом надо учесть, если эксперт несёт ответственность за оценочные высказывания в экспертном заключении и их обосновывает (это называется основаниями экспертизы), то за свои представления, которые применены при написании экспертного заключения, эксперт не отвечает, а заказчики не спрашивают. Тогда проблемой можно назвать лишь адекватный выбор заказчиком тех экспертов, которые по своим основаниям могут быть полезны.

Чаще всего, заказчики не озабочены возможностями разных точек зрения, не представляют этих проблем, не знают о различиях методологии экспертов и того, на чем основываются и оценочные высказывания, и представления экспертов. А.Ю. Ашкеров отметил, что сейчас при обсуждении различных проблем используется мнение экспертов, что философ навал экспертократией [1]. По этой причине заказчики представляют себе эксперта как обладающего не представлениями, связанными с его обучением в конкретном вузе, с поддержанием конкретных критериев, но прямо, непосредственно полным знанием. Лишь выслушав различные мнения экспертов, заказчики могут начать ставить вопросы того, какой эксперт более полезен и тогда, возможно, замечается связанность экспертных взглядов с мировоззрением, личными предпочтениями экспертов. Эти вопросы раскрываются четко лишь в исследовании, в котором выбор экспертов предполагает оценку и подготовленности, и парадигмальной пристрастности эксперта.

Исследователь может выбрать экспертов, принадлежащих к одной методологической системе, а может и организовать дискуссии экспертов. Во всех этих проблемах присутствует вопрос о возможности различать оценки и профессиональные представления экспертов, вопрос несовпадения представлений и парадигмы эксперта. Этот вопрос решают разными методическими способами, предоставления эксперту задач для оценивания и подбором экспертов, адекватно поставленным задачам. При этом вопрос адекватности выбора экспертов может ставиться как в начале исследования,

так и при осмыслении итогов. Если эксперт строит свое заключение в рамках методологии, которая приемлема заказчику, то последний, не обладая знанием, чувствует эту приемлемость, адекватность, возможность принять точку зрения, представление проблем, которые предлагает эксперт. Если мировоззрение заказчика не совпадает с методологией, на которой эксперт строит свою работу, то этот эксперт просто не представляется заказчиком как знающий, опытный (этимология слова эксперт).

Вопрос адекватности всякого метода, количественной методологии, экспертной системы, может осмысливаться в зависимости от мировоззренческой оценки. Если эксперт основывается на неприемлемой методологии, то все экспертные оценки не только подвергаются сомнениям, но некритически игнорируются. Поскольку работа экспертов предполагает не прямое применение знаний, представлений в решении конкретных проблем, а именно работу над проблемами, то методологическое содержание этой работы ставит грань в коммуникации заказчиков и экспертов. В рамках своего привычного мировоззрения и эксперт, и заказчики могут разумно ставить вопросы об адекватности метода (выбора конкретных экспертов) поставленной задаче. Но при существенном расхождении в мировоззрении взгляд из неприемлемой методологии заранее оценивается как неадекватный задаче. Но неадекватен этот метод не задаче, но постановке задачи, потому затруднения в изменении этой постановки, невозможность взглянуть на объект в другом мировоззренческом контексте, ведет к признанию неадекватности метода.

Все обсуждаемые выше проблемы выходят к методическим проблемам того, что осуществляет эксперт, как оценивает предлагаемые объекты. Эксперт оценивает объекты по своим критериям, но строит это оценивание различно, в зависимости от регламентированности процедуры. В экспертизе это оценивание осуществляется в свободной форме, тогда как в процедуре экспертного оценивания исследователь заранее предлагает объекты для оценивания и разрабатывает, возможно, с участием экспертов, набор критериев. Но отличие не сводится лишь к методическим проблемам. Это важно учитывать, поскольку, хотя во всех случаях применяются представления экспертов, представлениями можно назвать психологически различные реальности, предполагающие различия содержательного, а не методического плана.

Если говорить лишь о методиках, то это известный вопрос косвенного и прямого способа исследования представлений. Если допускается применение прямого способа, то эксперт лишь опрашивается по поставленной теме, при этом эксперт может составлять экспертное

заключение, а может лишь расставлять баллы каждому предлагаемому объекту по всем критериям. Если исследователь, приглашающей экспертов, готов использовать эти знания, то прямо учитывает экспертные показатели в системе своих решений, выводов, все оценочные высказывания экспертов, представленные в числовой форме, в форме заключения и рассуждения. Отличие предполагается лишь в регламентированности процедуры опрашивания экспертов, в подготовленности заранее объекта, наборов критериев оценивания. Потому от методических вопросов исследователь переходит к содержательным: не как опросить эксперта, какие показатели получить, но зачем, как, в каких задачах применять оценочные высказывания, а, в сущности, усваивать взгляды, представления эксперта об объекте. Тогда как при косвенном исследовании, предполагающем более трудоемкие процедуры, получаются исследователем не оценочные высказывания, но системы категорий эксперта, которые могут называться представлениями, но которые объясняют причины этих оценочных высказываний. Различие содержательное и при косвенном исследовании предполагает реконструкцию категорий, которые опосредствуют (деятельностная парадигма), конструируют (конструктивизм) видение (представление) объекта экспертом.

Экспертное оценивание отличается от экспертизы не только методически, заданностью готовых критериев оценки объекта, которые представляет исследователь, но экспертное оценивание включается лишь методом сбора изучаемых параметров в исследование, а в экспертизе полностью всю работу прорабатывает эксперт и потому прямо находится в коммуникации с заказчиком, отвечая и за свое исследование и за представление заключения.

Экспертное оценивание проводится по отработанной последовательности: исследователь подбирает объекты оценивания и адекватный заранее построенной системе представлений об объекте набор критериев оценивания. Акцент только на оценках, построение выводов лишь на основе обработки этих оценок и проводится в рамках экспертного оценивания. При этом не ставится задача обработки полученных оценок с помощью факторного анализа с реконструкцией систем категорий, поскольку полагается, что эксперт знает все, спрашивать и изучать методологию экспертных оценок не надо, осмыслить основания экспертных оценок, мнений, зная меньше, чем эксперт, невозможно. Не только процедуры, но задача осмыслить основания оценок, системы представлений эксперта не предполагаются в рамках экспертных методов и этим не только сужают возможность мыслить, строить коммуникацию, но игнорируют факты того,

что методология работы, на которой проставляются экспертом оценки, отклеивается заказчиком, просто чувствующим подходящих экспертов. Но при провозглашаемой разумности экспертных методов это не подвергается исследованию в контексте экспертной работы. Это все может выглядеть излишне теоретичным, не укладывающимся в конкретные задачи, а если вопросы и поднимаются, то можно принять решение о том, что изменение постановки проблем будет более ошибочным, нежели игнорирование несогласованности частных фактов, методов и задач. Эти вопросы решены на этапе выбора экспертов просто предпочтением конкретных экспертов по их мировоззренческим основаниям, включая профессиональные представления. Последние не только более существенны, чем факты в решении проблем, но обеспечивают возможность объяснять, а, возможно, и игнорировать, полученные наблюдения.

Процедуры экспертного оценивания отработаны, потому вопросы могут возникнуть в толковании и применении экспертных оценок. Изменение процедуры экспертного оценивания с тем, чтобы решить содержательные вопросы, допускается, но через процедурные приемы невозможно найти алгоритмы решения проблем толкования, расшифровки, теоретических оценок и решений, а это и есть то, что старается построить всякий исследователь, при этом и основываясь на этом. При изменении процедуры одни вопросы решены, их допущения признаются приемлемыми, другие вопросы можно отодвинуть на будущие исследования. Ниже излагаются процедуры экспертного оценивания представлений, возможности изменения методик, содержательные вопросы, которые решает каждый исследователь под свою ответственность, но не потому, что ставит перед собой экспертную задачу, но потому, что методологические правила предполагают неалгоритмизированность всякой деятельности и это наряду с присутствием правил.

Представления, выбранные как объект оценивания, заранее описываются по своим структурам, параметрам, применимости в деятельности. Поэтому заранее подготовленному содержанию выстраиваются методические приемы. Если экспертное оценивание предполагает изучить представления школьников о своей учебной деятельности, то последняя станет, как объект представлений оцениваться по набору параметров, представляющиеся как объекты оценивания, заранее, как предполагается, выстроенные с набором критериев оценивания. Эту заранее выстроенность программы оценивания можно назвать как преимуществом, так и издержками метода, которые разрешают другие подходы, предоставляющие возможность изменений не только оценок, но критериев в

рамках проведения процедуры. Это допускается в методах гуманитарной психологии, в которых не только исследователь может сменить задачи, методы, приемы толкования, но эксперт, проводящий оценивание, предоставляет нечисловые оценки. Школьники представляют экспертов не только потому, что на опыте знакомы со своей учебной деятельностью, но и потому, что процедуры экспертного оценивания, как описаны А. Г. Шмелевым (2006), предполагают исследование оценок, но не тех, кто оценивает предлагаемый объект (учебную деятельность). Ниже излагается программа оценивания представлений школьников об учебной деятельности (См.табл.1).

**Таблица 1. Оценивание представлений школьников об учебной деятельности**

<b>Объекты оценивания</b>	<b>Основания оценивания</b>	<b>Шкала оценок</b>
Задачи деятельности	Адекватность потребностям	
	Конкретность	
	Обоснованность	
Использование средств	Умения использовать	
	Помощь учителя	
	Технические условия	
	Обеспеченность	
	Эффективность	
Продукт	Знания и умения	
	Применимость	
	Согласованность	

В этой программе экспертами становятся школьники, оценивающие свою деятельность по заранее представленному набору оснований. Экспертом может быть всякий, кто ознакомился на опыте с предметом оценивания, отличие оценивающего от исследуемого в том, что оценки первого учитываются в обсуждении решений по поводу деятельности, а оценки исследуемого применяются в исследовании.

Изменение описанной программы, повторяющей процедуры, представленные в работе А. Г. Шмелева, предполагает допущение нерегламентированного оценивания школьниками, приводящими экспертное оценивание, сочетаний объекта оценивания с основанием (Табл.2).

**Таблица 2. Нерегламентированное оценивание, сочетающее объект оценивания с основанием**

<b>Сочетание объекта с основанием оценивания</b>	<b>Количественная оценка</b>	<b>Разъяснение</b>
Задачи деятельности, которые адекватны потребностям		
Конкретность задач		
Обоснованность задач		
Использование средств, умения		
Использование средств, Помощь учителя		
Использование технических средств		
Использование средств, обеспеченность средствами		
Эффективность использования средств		
Продукт, знания и умения		
Продукт деятельности, применимость		
Продукт деятельности, согласованность		

Чтобы эксперт мог участвовать в оценивании, отрабатывается задание, доступное для выполнения. Если школьники не могут оценить свою учебную деятельность, то это говорит не об отсутствии у них опыта, но о том, что программа оценивания не отработана, об отсутствии в деятельности тех параметров, которые предлагает исследователь в процедурах. Но, если школьники не знают слов, которые использует исследователь, приглашающие из для оценивания, то это не говорит об отсутствии опыта. При этом при подготовке программы, при осмысливании возможных неточностей важно учитывать отличие экспертного оценивания, предоставляющего оценки тех, кто на опыте знает объект исследования, и исследование психологических параметров, в котором те, кто предоставляет оценки (школьники) становятся исследуемыми, но не экспертами.

Если в предыдущем обсуждении представления экспертов применялись с точки зрения средств проведения экспертизы, составления экспертного заключения, то в аспекте объекта исследования психолога, в процедурах оценивания представлений эти представления поставлены как предмет и продукт обучающих методов, эффективность которых и оценивается через реконструкцию представлений.

Эксперт строит оценивание различных объектов, в том числе и представлений. Экзамен в форме тестирования исключает экспертное оценивание, а экзамен в форме ответов по билетам предполагает экспертное оценивание преподавателя со всеми присущими экспортному взгляду негативными моментами в виде пристрастности и пр.

Вопрос применения экспертных оценок и использования метода экспертов не только в том, что заказчики и психологи, проводящие свою работу (исследовательскую, коррекционную), затрудняются в подборе

экспертов, поскольку слабо представляют себе проблемную задачу, предмет экспертной работы, возможности оценивания, но вопрос, который надо обсуждать не только в применении метода экспертов, но в построении категоризации этого метода, в том, что известное в теории несовпадение представления и представленности, не обсуждается в контексте экспертных методов (и экспертизы, и оценивания).

Не только заказчики экспертизы, которые могут быть не ознакомлены с вопросами теории, но и психологи, использующие экспертные методы, находятся в иллюзии того, что эксперт знает все (это предполагается экспертократией), эта иллюзия связана не с узостью взгляда конкретного психолога, но с представлением о работе экспертов, отличающим консьюмеристскую цивилизацию. Потребитель не может оценить риски и потому полностью зависит от эксперта [2]. Потому и потребитель, и психологи, использующие экспертные знания, не озабочиваются вопросами о том, как построено знание эксперта.

Потребитель и заказчики ожидают ответов на свои вопросы, оценочных высказываний от экспертов, но что представляют собой эти знания, как эксперт строит свои оценки, каковы основания, подход эксперта, все это находится вне системы задач, которые ставят заказчики. А это и есть вопрос о том, что знает эксперт, что получают заказчики, что есть знание. Эти вопросы не только о знании, но и о том, что ожидает потребитель от экспертного знания, как точно заметил Ю. А. Ашкерев могут выглядеть полностью излишними, вызвать недоумение не только потребителя, но и экспертов [1].

При этом неточно было бы сказать, что эти вопросы полностью игнорируются, но, надо учесть, производится трансформация постановки вопроса. Не представления как системы репрезентации, а готовые экспертные оценки прорабатываются, проверяются на предмет, как полагается, объективности. Не представления экспертов, которые основываются на мировоззрении, методологическом подходе, становятся вопросами для проработки, но оценочные высказывания, экспертное заключение.

Предполагается, что если эксперт знает больше, чем психологи и заказчики, то эксперт знает все, что невозможно подвергнуть сомнениям подход, основания экспертного знания, но при этом можно допустить ошибки экспертов, эти ошибки проверяются, уточняются в разных процедурах. В случае экспертизы полагается, что необъективность связана с пристрастностью экспертов, потребностями, несоблюдением независимости. Тогда процедуры обеспечения объективности вполне представимы как



конкретные приемы оценки независимости, выбора экспертов, подходящих к конкретному случаю.

В экспертном оценивании выясняется, статистически подсчитывается согласованность экспертных оценок. Но оценки, высказывания экспертов представляют собой лишь продукт работы экспертов, их систем репрезентации проблем. Не обсуждается то, как репрезентируется объект оценивания, на основе чего, каких оснований, построены экспертные оценки. Но причина не в узости взгляда того, кто, не будучи экспертом, лишь использует метод экспертов в своей работе, но в том, что выдаваемое заключение, экспертные оценки не обсуждаются в своих основаниях. Это объясняется представлением о том, что можно найти не только объективное знание и полный ответ, но можно построить знание, не обладающее предпосылками. А если это знание предпосылочное и это признается, то находится еще более наивное решение согласиться хотя бы с этим вот необъективным знанием, поскольку пока нет более точного и поскольку это знание эффективно в применении.

Иллюзия заказчика связана не только с его представлением о том, что эксперт все знает, но с рассчитыванием на обладание полным знанием. Потребители экспертного знания излишне превозносят не экспертов, но свои возможности задать вопрос, осмыслить ответ, применить полученное знание в решении проблем. Иллюзия не только связана со знанием, но с применением знания, возможностью управлять объектами, которые изучаются разными способами, в этом случае, с помощью экспертов.

Если знание не удовлетворяет в решении проблем, выглядя неприменимым, то это знание не принимается, хотя бы исследования показывали его объективность. А если знание удовлетворяет мировоззренчески, представляясь привычным, осмысливаемым то тогда принимается как осмысленное. Проверяется знание не по адекватности реальности поскольку проверочные процедуры опосредствованы методом в широком смысле, но проверяется по приемлемости, по применимости в привычной деятельности.

Подход, мировоззрение экспертов не проверяется, но учитывается. Не проверяется, поскольку не изучается, не реконструируется система представлений, но учитывается в том, что это чувствуется, психологически переживается и замечается заказчиком. Если эксперт (знание в этом случае) предлагает непривычный взгляд, точку зрения, для которой не подготовлена привычная дискурсивная форма (говорит эксперт то, что трудно включается в привычные формы говорения, мировоззрения), то этот эксперт просто не называется экспертом. Хотя, принимается частичная релятивизация с

апеллированием к реальности практик, как принимаются знания, теории, методы, пока не построены более точные, объективные, так принимается эксперт, экспертные оценки, поскольку пока не нашлся эксперт, который лучше ответит на вопросы. Но критериями становятся применимость не в решении проблем деятельности, но в практиках использования экспертного знания.

Если нас устраивает применение знаний, то мы соглашаемся применять эти знания, по этому правилу и принимается экспертное знание, и это не тавтология, поскольку заказчики, те, кто используют метод экспертов, различают применимое знание и то знание, которое не находит готовых привычных форм применения (именно потому неприемлемо) хоть для деятельности, хоть для риторических форм представления экспертного знания в публичном плане (СМИ, доклады, трансляция в обучающих процедурах).

Оценка основания экспертного знания производится в том плане, что если эксперт высказывает мнения, оценки, которые не согласуются с привычными практиками использования знания, то этот эксперт не представляется экспертом, это для строгих заказчиков, а заказчики, допускающие релятивистский прием в использовании знания, говорят, что этот эксперт, хотя обладающий знанием, не адекватен нашим задачам.

Если эксперт предлагает широкий взгляд, который предполагает изменение задач, критериев исходного представления проблем, то этот эксперт и признается как неадекватный поставленным задачам. Реконструкция мировоззрения, подхода эксперта предполагает более широкий взгляд не только на работу этих приглашенных в рамках разработки поставленной задачи экспертов, но на свои задачи и постановку проблем. Эта реконструкция предполагает и исследование представленности оцениваемого объекта экспертом, что отличается от представлений, которые эксперт и предлагает как решение, как свой взгляд на поставленные вопросы.

#### ***Библиографический список:***

1. *Ашкеров А. Ю.* Экспертократи. М., 2007.
2. *Бек У.* На пути к другому модерну. М., 2000.
3. *Поринев Б. Ф.* О начале человеческой истории. М., 1974.
4. *Хараш У. А.* Экспертиза в экстремальных условия // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова. М., 1996.
5. *Экспертиза в современном мире / Под ред Д. А. Леонтьева.* М., 2006.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

PROFESSIONAL PERFORMANCE SPECIALISTS SOCIAL AND CULTURAL  
SPHERE

**Лебедева Наталья Васильевна**

Lebedeva Natalia

Кандидат психологических наук

e-mail: lebedeva1512@yandex.ru

*Россия, Москва, Институт дополнительного профессионального  
образования работников социальной сферы*

*Аннотация:* в статье обращается внимание на актуальность и важность исследования профессиональных представлений специалиста социально-культурной сферы. Анализируются некоторые аспекты понятия «профессиональные представления», исследуемого отечественными психологами (Ананьев Б.Г., Зеер Э.Ф., Ломов Б.Ф. и др.). Определено значение профессиональных представлений, возникающих на начальных этапах профессионального самоопределения, в определении особенностей движения специалиста в профессии, а также сложность формирования профессиональных представлений и их амбивалентный характер. Фрагментарно раскрывается творческая составляющая профессии специалиста социально-культурной сферы. Сделаны выводы о значимости профессиональных представлений специалиста социально-культурной сферы.

*Abstract:* the article draws attention to the relevance and importance of the study professional views of a specialist of socio-cultural sphere. Examines some aspects of the concept of "professional presentation", investigated domestic psychologists (Ananiev B. G., Zeer E. F., Lomov B. F., etc.). Determined the value of professional performances that occur in the initial stages of professional self-determination, to determine the characteristics of motion of a specialist in the profession, as well as the difficulty of forming professional notions and their ambivalent nature. Fragmentary reveals the creative aspect of the profession of a specialist of socio-cultural sphere. The conclusions about the importance of professional submissions specialist of socio-cultural sphere.

*Ключевые слова:* специалист социально-культурной сферы, профессиональные представления, профессионализм, компетентность, профессиональная деятельность, творческая составляющая профессии

*Keywords:* specialist socio-cultural sphere, professional presentations, professionalism, competence, professional activity, creative aspect of the profession.

Современный этап развития российского общества с его динамичностью и инновационностью всех сфер науки и техники определяет необходимость принципиально нового уровня знаний для руководителей и специалистов [6, с.4].

Введение профессиональных стандартов обострило вопросы профессионализма кадров в каждой отрасли. Кого сегодня можно назвать профессионалом в социально-культурной сфере? Каковы профессиональные представления у специалистов?

Профессиональные представления, возникающие на начальных этапах профессионального самоопределения, в дальнейшем определяют особенности движения человека в профессии и возможности реализации себя в какой-то профессиональной деятельности. Неупорядоченное развитие профессиональных представлений, приводит к формированию узких, искаженных моделей будущей профессии, что может препятствовать дальнейшему профессиональному росту. Наоборот, адекватный и систематизированный уровень профессиональных представлений будет являться важным фактором успешного профессионального становления индивида, а так же залогом качественного выполнения профессиональной деятельности [4, с.112].

Профессиональное самоопределение занимает особое место в процессе формирования личности. При вопросе выбора будущей профессии важными являются знания о ее специфике, особенностях профессиональной деятельности, а также наличие адекватной самооценки [7, с.46].

Анализируя проблему качества знаний и качества оказываемых услуг в области социально-культурной деятельности, стоит обратиться к исследованию профессиональных представлений. Профессиональные представления – это определенная система, опираясь на которую специалист выстраивает собственную практическую деятельность, определяет индивидуальный стиль деятельности. Профессиональные представления включены в образ мира профессии, которая представляет собой систему профессиональных личностных смыслов и представление о себе как о будущем профессионале [3, с.24].

Своевременность постановки этой проблемы оправдана тем, что современная психология переживает этап «парадигмального сдвига» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.), открывающего возможности постановки новых психологических задач в рамках классических проблем науки, к числу которых можно отнести и проблему профессионального становления личности. Антропологизация психологического познания (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, В.Е. Ключко и др.) позволяет сделать предметом психологического изучения жизненный мир человека, в связи с чем, появляется возможность проследить те системные связи и детерминанты развития сознания, которые способствуют его становлению как профессионала. Только сейчас в полной

мере оказываются востребованными идеи Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания.

Важность и значимость исследования процессов становления профессиональных представлений подчеркивает противоречие, которое заключается в росте социальной значимости проблемы и недостаточными объяснительными и прогностическими возможностями, которые предоставляют реализованные теоретические модели, в опоре на которые она традиционно решалась. Пути преодоления противоречия лежат в разработке динамических, системных моделей сознания на основе культурно-исторической методологии и проверки их в процессе изучения реальной жизнедеятельности людей. Важность исследования данной проблемы заключается и в том, что требуются новые данные для построения модели специалиста в области психологии [1, с. 52].

Е.А.Семенова определяет профессиональные представления как «совокупность образов, обладающих отражающей, регулирующей, мотивирующей, оценочной, прогностической функциями и обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности» [11, с.45].

Ю.А. Шурыгина под профессиональными представлениями понимает сложные динамичные психологические образования, представленные в виде совокупности образов необходимых теоретических знаний и практических навыков, которые приобретаются в результате специальной подготовки и опыта работы, и воссоздаются на основе припоминания или же продуктивного воображения. Профессиональные представления являются частью ориентационно-когнитивного компонента готовности к профессиональной деятельности и имеют свою структуру: представления о профессии и личности профессионала; представления о возможном профессиональном будущем; представления о себе как будущем профессионале [12, с. 18].

Б.Ф. Ломов подчеркивает амбивалентный характер профессиональных представлений: с одной стороны, они социальные, так как являются исторически обусловленными, а с другой – индивидуальные, потому что имеют свойство отражать опыт и индивидуальность каждого конкретного субъекта [8, с.201].

Б.Г.Ананьев указывает на сложность формирования профессиональных представлений: «Организация представлений в сознании человека имеет системный характер, определяемый сложными взаимодействиями между отдельными его компонентами, имеет свою структуру» [2, с. 119].

Представление о значимости профессии может быть более или менее адекватным - все зависит от субъективного момента. На уровне индивида

представление о социальной значимости профессии у конкретного человека дополняется личной самооценкой, т.е. представлением о собственной значимости - о своей роли в трудовой группе и признании группой данной роли. Формирует такую самооценку человек по степени соответствия своих профессиональных поступков, своего профессионального поведения критериям социальной значимости профессии, усвоенным им в ходе профессионального становления. Однако мерило собственной профессиональной значимости не всегда совершенно: самооценка может оказаться либо завышенной, либо заниженной. В подобных случаях мы говорим о раздутом или заниженном чувстве профессионального достоинства.

Профессиональное достоинство на уровне личности проявляет себя в виде установки на поступки, каждый из которых должен соответствовать социальной значимости профессии и общественному представлению об этой значимости. Вместе с падением профессионального достоинства падает и значение данной трудовой группы, снижается престиж данного рода деятельности.

Исследуя проблему профессиональных представлений специалиста социально-культурной сферы, необходимо рассмотреть вопрос о сущности творческой составляющей профессии. Понятие «творческая деятельность специалиста» объемно и многогранно. Недостаточно сказать лишь о том, что оно определяется творческой способностью личности будущего специалиста, его творческой активностью, навыками творчества, т.е. параметрами его творческого потенциала. Оно определяется также его темпераментом, характером, волей и другими особенностями его личности. Так, способность к коммуникации, умение строить отношения с людьми вполне вписывается в представление о творческой деятельности, особенно – в контексте социально- культурной сферы.

Творческий потенциал как социально значимое качество человека является одной из важнейших характеристик личности человека как члена того или иного общества людей, творческой личности.

Развитие творческого потенциала специалистов социально-культурной деятельности – это процесс освоения ценностей культуры и приобретения на этой основе устойчивой мотивации на становление себя как «человека культуры», т.е. человека свободного, творчески мыслящего, духовно богатого.

Для развития в личности человека такого качества необходима гибкая методология учебного процесса, базирующаяся на законах психологии образования и творчества, историческом подходе к развитию науки, техники

и технологии. Это требует внесения изменений и коррекции в концепцию высшего образования, в ее содержательные компоненты, перехода на принципы фундаментализации и гуманитаризации образования.

Творческая самореализация личности позволяет существенно сократить срок адаптации в новой профессиональной среде.

Информирование о профессии – это первый этап, в ходе которого складываются профессиональные представления. Если этот этап проходит успешно, то психика человека вступает на второй этап и начинает формироваться интерес к профессии и специфические мотивы профессиональной деятельности, в данном случае социально-культурной сферы. На третьем этапе включаются самые глубокие сферы человека и начинают формироваться профессиональные потребности. Пока не сформированы профессиональные потребности, интерес к профессии носит случайный характер, отношение к социально-культурной деятельности неустойчивое и изменчивое. Постоянно требуются специальные усилия воли и значительные нервно-психические напряжения. Но если профессионально-познавательные потребности сформированы, повышается восприимчивость ко всему, что связано с профессией и происходит перестройка познавательной активности в процессе деятельности. Эта перестройка приводит к эффективному усвоению профессиональных знаний, умений и навыков в области социально-культурной деятельности. Таким образом, профессиональные представления являются исходным пунктом формирования мотивации деятельности специалиста социально-культурной сферы.

Профессиональная деятельность специалиста социально-культурной сферы весьма разнообразна и, как всякая деятельность, имеет мотивацию, цель и средства. Мотивы деятельности, побуждения специалиста социально-культурной сферы представляют собой сложное психологическое явление. Оно обусловлено, во-первых, осознанием общественной полезности и значимости своего труда, во-вторых, состоянием творческой удовлетворенности, радостью успеха и оценки людей, в-третьих, психологическими свойствами специалиста: желанием быть с людьми, вести их за собой в творческом процессе деятельности, занимать лидирующее положение среди людей вне их трудовой деятельности, осознавать себя нужным людям. Мотивация профессиональной деятельности специалиста социально-культурной сферы не ограничивается перечисленным. Но объективность перечисленных мотивов безусловна, так как один из ведущих мотивов – материальная заинтересованность – в данном случае сведен к минимуму.

Цель профессиональной деятельности специалиста социально-культурной сферы обусловлена необходимостью формирования духовно-нравственных ценностей личности, ее эмоционально-эстетического, интеллектуального потенциала, развития творческих способностей в непростых социально-экономических условиях. Специалист социально-культурной сферы – человек особого профиля. По словам А.И. Арнольдова, «его профессиональное мастерство начинается со специфических умений в различных областях культуры и искусства и, что особенно важно, определяется мерой его человечности. Его индивидуальные особенности, включая и качества души и ума – необходимые профессиональные качества ... для специалиста необходимо выработать целостный культурный образ человека, памятуя, что именно человек выступает творцом и носителем культуры, но в то же время и формируется ею» [3, с.85].

Общественное предназначение российского специалиста социально-культурной сферы – возрождение, сохранение, развитие культуры, ее национальных традиций, духовно-нравственное совершенствование общества – обуславливает важнейшее требование к человеку, творящему культуру, - требование духовного самосовершенствования личности.

Духовная культура – познавательная и интеллектуальная сфера, отражающая мировоззрение, устойчивые нравственно-этические убеждения, взгляды и представления, постоянно изменяющиеся в процессе жизнедеятельности. Для специалиста социально-культурной сферы духовная культура составляет содержание его профессиональной деятельности. Духовная культура – это отраженная в гуманистических идеях причастность личности к миру во всех его проявлениях. Эта причастность проявляет себя в сопереживании миру как таковому, в попытках найти ответы на жизненно важные вопросы, в создании, активном утверждении гуманистических идеалов. Духовная жизнь не создается в практической жизни, она ею лишь пробуждается и опосредуется, получая силу и глубину [10, с. 97].

Становление в профессии специалиста социально-культурной сферы зависит от комплекса факторов, среди которых необходимо отметить наличие мотивации к профессионально-личностному развитию, желание повышать свою профессиональную компетентность.

Необходимо подчеркнуть, что развитие личности специалиста социально-культурной сферы определено как внешними, так и внутренними факторами, а также стремлением объединить, структурировать, систематизировать в себе все характеристики собственного бытия.



Жизнь личности специалиста, ее развитие связаны с нарастанием субъективности – вершиной в развитии личности, то, к чему в результате взросления приходит человек [5, с.87].

А.К. Маркова считает, что уровни профессионализма может достигнуть практически каждый человек. Уровень акме-профессионализма в принципе доступен каждому здоровому человеку. Надо только понимать, что профессиональное творчество существенно влияет на образ и стиль жизни человека. Творчество как правило становится доминирующим мотивом в жизнедеятельности человека. Ни в коем случае профессиональное творчество не должно означать жертвенности, нанесения ущерба развитию личности человека, его полноценной жизни, ограничивать простор для развития личности человека. Профессиональное творчество, вместе с тем одухотворяет человека, поднимает его над повседневностью, дает мощные стимулы развитию личности человека, освещает его внутренним светом [9, с.82].

Восхождение специалиста социально-культурной сферы к профессионализму не есть линейный планомерный процесс, это процесс может забегать вперед, оставляя необеспеченные участки, «белые пятна» в профессиональном портрете работника. Неравномерность разных этапов и ступеней внутри них возможна и у разных специалистов, и у одного человека на разных этапах его профессионального роста. Известно, например, что молодой социальный работник на этапе адаптации профессии в чем-то может оказаться в роли творца (предложив в социальной работе что-то новое), еще не став мастером, и в этом будет состоять его индивидуальная траектория профессионального роста. Или, социальный работник, достигший мастерства, может не быть осознанной индивидуальностью, то есть, хорошо осуществляет социальное обслуживание населения, он не задумывается о своем индивидуальном стиле. Этапы и ступени внутри них жестко не связаны друг с другом.

Содержательное развитие профессионала следует рассматривать в контексте общего расширения субъективного пространства личности, профессионального и нравственного обогащения личности, включающего повышение ответственности, чувства долга и чести, отхода от адекватных личностных установок и стандартов.

Обобщение вышесказанного, позволяет сделать выводы о значимости профессиональных представлений в профессиональном становлении специалиста социально-культурной сферы, необходимости знания специфики профессиональной деятельности, а также личностной составляющей в профессионально-личностном развитии специалиста.

### ***Библиографический список:***

1. *Алямкина Ю.И.* Влияние профессиональной деятельности на мир профессии студента вуза. Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество», URL статьи: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=90> [дата обращения 25.03.2016]
2. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – 2-е изд., Издательство: Питер, 2001. - 272 с.
3. *Арнольдов А.И.* Общество и культура: современный портрет.- М: МГУКИ, 2007- 112 с.
4. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития. - М.: Академия, 2009.– 240 с.
5. *Лебедева Н.В.* Роль дополнительного образования в профессионально-личностном развитии специалистов по социальной работе. – Уфа: Изд-во Инфинити, 2015. – 216 с.
6. *Лебедева Н.В.* Обучение взрослых в системе переподготовки и повышения квалификации: монография [текст]/Н.В. Лебедева. – М.: Издательство «Перо», 2013. – 166 с.
7. *Лебедева Н.В.* Профессиональное самоопределение социальных сирот на этапе подростничества ...дис.канд.психол.наук, - Москва, 2011. - 224 с.
8. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
9. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: «Знание», 1996. – 312 с.
10. *Попова Л.Г.* Формирование имиджа специалиста социально-культурной сферы в системе повышения квалификации....дис. к.пед.н., - Москва, 2003 – 209 с.
11. *Семенова Е.А.* Представления о психологии как будущей профессии студентов технического университета//Материалы международного форума «Образ российской психологии в регионах страны и в мире».- Сочи, 2006. - С.45-49.
12. *Шурыгина Ю.А.* Организация профессионально-ориентированной исследовательской деятельности как фактор профессионального становления студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Пенза, 2011. – 22 с.

# ПЛАНИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗА БУДУЩЕГО PLANNING AS A COMPONENT OF VISION OF THE FUTURE

**Чекалина Мария Сергеевна**

Chekalina Maria

ассистент кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН

e-mail: many280589@mail.ru

*Россия, Новосибирск, Новосибирский государственный  
педагогический университет*

*Аннотация:* Статья посвящена актуальной психологической проблеме образа будущего. Автор раскрывает трудности формулирования определения понятия, выделения его структурных компонентов. Рассматривается взаимосвязь образа будущего с модусами временной перспективы, ценностными ориентациями с планированием личностью своего будущего. В статье приводятся результаты эмпирического исследования взаимосвязи временного модуса будущего с ценностными ориентациями. Образ будущего трактуется как когнитивный компонент процесса планирования, отражающий совокупность ожидаемых и планируемых событий. Позитивное планирование выступает как последовательность достижения ряда целей в будущем, а негативное фактически непрогнозируемое.

*Annotation:* The article is devoted to actual problem of psychological image of the future. The author reveals the difficulty of formulating a definition, highlight its structural components. We consider the relationship with the image of the future modes of temporal perspective, value orientations with the planning of its future personality. The article presents the results of empirical research of the relationship with a temporary mode of the future value orientations. Vision of the Future is treated as a cognitive component of the planning process that reflects the totality of expected and planned events. Positive Planning appears as a sequence of a number of purposes in the future, and in fact negative unpredictable.

*Ключевые слова:* образ, образ будущего, планирование, временная перспектива, психологическая перспектива, фазы планирование, ценности, ценностные ориентации

*Keywords:* image, image of the future, planning, time perspective, a psychological perspective, the planning phase, values, value orientation

В настоящее время развитие полноценной личности, способной к саморазвитию, самообучению в профессиональной деятельности определяется в качестве цели российского образования. Задачи высшей школы в развитии личности студента в связи с этим усложняются и конкретизируются и должны быть обеспечены психологически обоснованными технологиями. Предполагаем, что ценностные ориентации, приобретаемые студентами во время вузовского обучения, определяют становление образа будущего, который, в свою очередь, становится

фактором саморазвития будущего профессионала. В связи с этим необходимо понимание образа будущего как сложного многоаспектного психологического феномена.

Понятие образ активно исследуется в последние годы в различных научных областях (в философии, социологии, психологии), в связи с чем, исследование этого феномена может рассматриваться как одна из центральных проблем современной науки. В отечественной психологии долгое время разрабатывалась общая теория образа (Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко и др.) В теории отражения понятие образ занимает ведущее место. Установлено значение образа в регуляции деятельности, поведения, общения. Категория образа достаточно глубоко проработана в области инженерной психологии и психологии труда. Так, в 50-70-х годах 20-го века активно изучался ряд понятий, используемых для характеристики образа, регулирующего предметные действия оператора (летчика-оператора). Важность рассмотрения данной темы обусловлена широким практическим значением в контексте образа профессии, образа материнства и т.п.

В связи с вышеизложенным необходимо рассматривать понятие «образ будущего» в более широком контексте развития личности в связи с доминирующими модусами временной перспективы и во взаимосвязи с ценностными ориентациями. Одним из первых исследователей, кто стал использовать это словосочетание в качестве самостоятельной научной категории, является нидерландский социолог Ф. Полак. В своем фундаментальном труде «The Image of the Future» он определил «образ будущего» как позитивную модель ожидаемого будущего, проводя аналогии между образами будущего, существующими в нашем сознании, и образами искусства. «Образы будущего, созданные человеком, тесно связаны с понятиями времени, у него имеющимся. Так же, как представление человеком себя как свободного субъекта повлияло на его образ, его видение времени имело такое же влияние на этот образ. Все образы будущего, которые выводят человека за его пределы, так же содержат концепцию времени, которое наличествует за пределами существующего времени» [11, с. 7].

Представители гуманистического направления (Г. Оллпорт, А. Маслоу и др.) придерживаются мысли, что направленность личности в будущее помогает человеку двигаться вперед и развиваться [6, 8]. Ж. Нюттен, а позднее и другие авторы, в исследовании временной перспективы также делают акцент на временную перспективу будущего, выделяя в ней динамический и когнитивный аспекты. При этом под динамическим

аспектом понимается склонность приписывать высокую валентность отдаленным целям, а под когнитивным – схватывать непосредственные и ожидаемые последствия актуального поведения. Утверждается, что личность, умеющая строить планы и прогнозировать будущее, способна выбрать наиболее оптимальные пути их реализации. Ориентация во времени тем самым позволяет оценить значимость происходящих событий для исполнения задуманного. При этом Ж. Ньютон делает акцент на мотивационном компоненте жизненного планирования, подчеркивая активность ("когнитивную разработку потребностей"), необходимую в планировании и реализации жизненных целей [7].

Проблема образа будущего в контексте жизненных перспектив и развития личности занимала особое место в исследованиях С.Л. Рубинштейна [9]. Автор рассматривал взаимозависимость и преемственность прошлого, настоящего и будущего, что составляет определенный план жизни человека. С.Л. Рубинштейн считал, что жизненный путь нельзя прервать и разделить на несколько кусочков, поэтому нельзя изучать жизненный путь человека в отрыве от его деятельности.

Развивая идеи временного аспекта человеческого существования, К.А. Абульханова-Славская предлагает различать психологическую, личностную и жизненные перспективы как три различных явления. Психологическая перспектива представляется в этом случае как когнитивная (сознательная) способность человека осознанно, мысленно предугадывать будущее, предсказывать его, структурировать и представлять себя в этом будущем. Личностная перспектива понимается не только как способность предвидеть будущее, но и готовность к нему в настоящем, установка на текущее, т.е. наличие реальной личностной возможности воплощать планы в жизнь. Жизненная перспектива включает комплекс обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают личности возможность для оптимального жизненного продвижения. Жизненная перспектива создается предшествующей жизнью и выражается в индивидуальной жизненной позиции [1]. Образ будущего напрямую связывается в этом контексте с психологической перспективой, то есть способностью развивающейся личности сознательно мысленно представить себя в будущем. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, в юношеском возрасте проявляются различные психологические перспективы: «У одних представления о будущем связаны с профессиональным выбором, у других — с личностными притязаниями и со своими будущими достижениями (удачная карьера), у третьих — с личными устремлениями и потребностями

(дружба, любовь, семья). Эти различия связаны с ценностными ориентациями, предпочитаемыми сферами жизни» [1, с. 144].

Т.В. Драгунова, исследуя механизмы взросления, указывает на то, что функция временного будущего заключается в обеспечении временной перспективы как важнейшего механизма развития. Временная перспектива, с точки зрения этого исследователя, представляет собой видение своего будущего во времени, или собственно планирование. При этом позитивное отношение к планированию и составление планов определенным образом упорядочивают будущее, которое может быть представлено как последовательность достижения ряда целей [3].

В проведенном нами исследовании получены данные, подтверждающие эту взаимосвязь. Выявлено, что для юношей, ориентированных на будущее, наиболее важными являются такие ценности, как обучение, креативность, увлечения, универсализм, которые способствуют развитию способностей, талантов, необходимых для успешной жизни. При этом ориентация на данные ценности требует от самого человека активности и ответственности за свои поступки. У испытуемых, активно планирующих свои действия, на первый план выходят ценности равенства и социальной справедливости. Положительный опыт контроля над событиями, их упорядоченностью мотивирует юношей и девушек сохранять благополучие близких [8].

М.Ш. Магомед-Эминов, развивая идеи конструирования возможного будущего, отмечает особую роль языковых форм в создании образа возможного будущего, и показывают, человек использует в данном случае не только знаково-символические коды, но и создает перспективное, возможное будущее, в том числе, превращает образ в будущие действия[5].

Проведя теоретический анализ, мы обнаружили разные подходы к пониманию конструкта «образ будущего». Одни авторы включают в это понятие степень самосознания личности, другие рассматривают его в контексте проектирования жизненного пути, третьи изучают во взаимосвязи с ценностным отношением к миру.

В рамках нашего исследования образ будущего понимается как компонент процесса и результата планирования личностью своего будущего. При этом возможно опираться на идеи О.А. Браун, которая в своем исследовании выделяет три фазы такого планирования:

1. Формирование образа желаемого. На этом этапе появляется то, что И.С. Кон [4] называет мечтой, то есть некий позитивно окрашенный образ желаемого будущего.

2. Оценка средств достижения поставленных целей и соотнесение этих средств со своими ресурсами и существующими барьерами. Данная фаза

связана с рядом социально-психологических факторов развития личности, например, таких, как значимые для человека события.

3. Формирование представлений о конкретных действиях, направленных на достижение желаемого, и о сроках их реализации [2].

Таким образом, конструирование образа будущего выступает как мыслительное порождение будущего, что в свою очередь является когнитивной составляющей планирования. Анализ полученных нами данных позволяет утверждать, что позитивное отношение к планированию и составление планов определенным образом упорядочивают будущее, а главное – планирование личностью условий его достижения, что может быть представлено как последовательность достижения ряда целей. В результате же негативного отношения к планированию и отсутствия планов будущее предстает в сознании юношей как фактически непрогнозируемое [8].

Интегрируя теоретические и эмпирические данные можно отметить особую роль планирования в составлении образа будущего. При этом планирование будет являться условием успешности обучения и приобретения профессиональных знаний в юношеском возрасте. Следовательно, развитие данной способности будет выступать одной из задач высшей школы.

#### ***Библиографический список:***

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К.А. - М: Мысль, - 1991. - 299 с.
2. Браун О. А. Факторы, влияющие на планирование жизненного пути личности / Браун О.А. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. - 2011. - № 3. - С. 67-71.
3. Драгунова Т.В. Подросток / Драгунова Т.В. - Москва: Знание, 1976. - 96 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителя / И. С. Кон. - Москва: Просвещение, 1989. - 255 с.
5. Магомед-Эминов М.Ш. Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности: автореферат дис. ... доктора психологических наук : 19.00.01. М., 2009. 53 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. / А. Маслоу. - 3-е изд. - Санкт-Петербург: Питер, 2006. - 352 с.
7. Ньютон Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ньютон Ж. - М.:Смысл, - 2004. - 599 с.
8. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Олпорт Г. - М.: Смысл, 2002. - 462 с.
9. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / Рубинштейн С.Л. - М.: «Наука», 1997, - 190с.
10. Чекалина М.С. Обусловленность доминирующих модусов временной перспективы личности ценностными ориентациями / Чекалина М.С. // Вестник педагогических инноваций. - 2015. - № 2(38). - С. 18-24.

11. Polak F. The Image of the Future / Polak F. - Elsevier Scientific Publishing Company Amsterdam, London, New York. - 1973. - 320 p.

## **ОПРОСНИК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЭТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

### **PROFESSIONAL ETHIC REPRESENTATIONS INVENTORY**

**Шевелёва Анна Максимилиановна**

Sheveleva Anna

Кандидат психологических наук, доцент

*e-mail: orangecat@rambler.ru*

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

*Аннотация:* В статье описан авторский опросник для диагностики индивидуальных представлений о профессиональной этике. Приведены стимульный материал, описание шкал, процедура применения и обработки.

*Abstracts:* The article describes the author's inventory for the individual professional ethics representations research. The stimulus material, the explanation of the scales, the procedure of application and processing are described.

*Ключевые слова:* профессиональная этика, профессиональные представления, опросник, диагностика.

*Key words:* professional ethics, professional representations, inventory, diagnostics.

Человек с раннего детства включён в мир профессий. Сначала более пассивно, как потребитель (ученик, пациент, клиент) или наблюдатель, потом – всё более активно: через выбор профессии, обучение и самостоятельный профессиональный труд. Профессиональные представления развиваются на протяжении всего этого времени, не исключением является пенсионный период.

Как отмечает И.Г. Антипова [1], сфера представлений полагается главным объектом воздействия в постиндустриальном обществе в связи с её ценностью для управления усвоением и передачей информацией. Представления рассматриваются и как система отражения окружающего мира, и как система конструирования. Представления являются признаком принадлежности к группе (в т.ч. профессиональной) и результатом социального развития и группового взаимодействия. Этим объясняется интерес психологии к изучению представлений и воздействию на них.

Профессиональные представления, с одной стороны, социальны и



высоко устойчивы в коллективном сознании профессионального сообщества, а, с другой, имеют индивидуальную вариативность и отражают опыт конкретного субъекта. Профессиональные представления являются результатом, показателем и предпосылкой эффективности развития профессионализма личности.

Среди методов психологического изучения представлений, в т.ч. профессиональных, можно назвать следующие. Это лабораторный эксперимент, опросные методы, фокус-группы, контент-анализ, методы психосемантики (семантический дифференциал, метод репертуарных решёток), проективные тесты – вербальные и невербальные, в т.ч. графические, ассоциативный эксперимент. Проективные графические методы действенны, когда представления слабо осознаны, расплывчаты, трудно вербализуемы [1, 6].

В числе методов психологической диагностики, направленных на изучение морально-нравственной сферы личности, методы, связанные с профессиональной деятельностью и деловыми отношениями, представлены, хотя и не очень широко. В частности, А.Б. Купрейченко и А.Е. Воробьева [3, с. 387-407] в детальном обзоре около 90 отечественных и зарубежных методик исследования нравственности указали лишь 12 таковых. Часть из них выявляет специфические для конкретных видов деятельности морально-нравственные аспекты: «Отношение предпринимателей к соблюдению нравственных норм» (А.Б. Купрейченко), «Тест на этику бизнеса» (Э.А. Уткин и соавторы), «Медицинская этика» (З.М. Гаждимурадова), Behaviorally Anchored Rating Scale (R.L. Cardy, T.T. Selvarajan). Некоторые имеют более широкую область применения безотносительно к виду профессиональной деятельности, либо профессиональная сфера является лишь одной из возможных для их использования: «Опросник нравственной надёжности личности» (Е.Ю. Стрижов), «Деловой совет другу» (Г.А. Токарева), «Этика трудовых отношений» (А.А. Хвостов), «Методика оценки организационной культуры и этики» (P. Cadet), «Поведение в этически неоднозначных ситуациях» (В.В. Латынов), методика моделирования этически сложных деловых ситуаций «Прошу совета» (М.В. Редькина), «Методика для изучения профессиональной ответственности» (М.В. Муконина), «Moral Competency Inventory» (D. Lennick, F. Kiel). Также в данной работе авторы предлагают модифицированную методику А.Б. Купрейченко «Отношение к соблюдению нравственных норм в деловой сфере» [3, с. 465-467].

Указанные выше методики скорее выявляют усвоение индивидами общепринятых этических норм (внешних по отношению к индивиду), нежели индивидуализированные этические представления, содержание которых

отражает уникальный личный опыт (внутренняя составляющая).

Индивидуальное содержание профессионально-этического сознания включает различное соотношение отражения внешнего и внутреннего. Внешнее – это правовые нормы, морально-нравственные императивы, социальные оценки и ожидания, должностные требования, этические кодексы. Внутреннее – это личностная составляющая, преломление требований надлежащего исполнения профессиональной роли через индивидуальные особенности и представления.

Неоднозначность и специфика представлений о профессиональной этике связана с разным содержанием отображения этических норм в индивидуальном сознании. Индивидуальные профессионально-этические представления являются результатом переработки воспринятой информации и прохождения её через, своего рода, фильтры, обусловленные индивидуальным опытом и привычным образом мышления. При этом на первый план выходит та или иная сторона содержания или проявления этических норм.

В частности, преимущественно могут осознаваться либо предписания, либо запреты – то, что является должным с этической точки зрения, либо то, что является недопустимым, отклоняющимся от этических норм. В первом случае, этические представления служат образцом и положительно оцененным эталоном, путеводным «маяком». Они позволяют выстраивать собственное профессиональное поведение, приближая его к эталону. Вторые, в свою очередь, позволяют осознавать и не допускать того, что отклоняется от этических норм, удерживают от нежелательных проявлений. Эти представления являются фактором, разграничивающим нормальное с точки зрения этики и отклоняющееся профессиональное поведение. Таким образом, этические представления разных типов указывают направление и не дают от него слишком сильно отклоняться.

Профессиональные этические представления могут содержать указание на объекты (людей и не только), в интересах которых профессиональная этика реализуется. Среди них – коллеги и сотрудники, потребители результатов профессиональной деятельности (ученики, клиенты, пациенты и т.д.), сам субъект, другие объекты и явления (например, животные, неживые объекты, информация и т.д.).

Фокус восприятия и оценки субъекта реализации профессиональной этики также отражает личностные особенности воспринимающего: отмечает ли он соответствие / несоответствие нормам этики в первую очередь в собственном поведении либо в поведении других людей.

То, как реализуется профессиональная этика, или её модальность,

отличается разнообразием. Это и то, что объективно поддаётся наблюдению – поведение и поступки, и то, что становится содержанием рефлексии, например, эмоциональные явления, отношения, которые могут быть оценены с морально-нравственных позиций и которые на поведение всё же влияют. Также к категориям профессиональной этики могут быть отнесены характеристики личности профессионала – его опыт, квалификация, профессионально-важные качества, личностные особенности, - каким должен быть работник с точки зрения социальных ожиданий и должностных требований.

Несмотря на то, что в ряде профессий и организаций существуют официально закреплённые этические кодексы, источником представлений индивида о профессиональной этике служат не только они. В частности, это правовые нормы безотносительно к профессии и должности. Также – должностные инструкции в конкретной организации и на конкретной профессиональной позиции, функциональные обязанности и полномочия. Кроме того, источником и мерилom должного профессионального поведения могут служить не закреплённые документально регулирующие образования, которые социальны по своей природе, но истинную действующую силу приобретают, будучи интериоризованы индивидами. Это универсальные общечеловеческие ценности, светская и религиозная мораль, нормы культуры, в том числе и организационной, обычаи, традиции. Важным источником представлений о профессиональной этике являются персонифицированные образцы – личный пример людей из окружения индивида, известных исторических личностей и современников, героев художественных произведений, собирательные образы. Подробное описание содержания профессиональных этических представлений приведено в работах [5, 9].

В связи с вариативностью и многоаспектностью содержания индивидуальных профессионально-этических представлений для их изучения мы прибегли к проективному методу, предполагающему значительную свободу для испытуемого при проведении обследования. Для этого был использован тест «Неоконченные предложения», стимульный материал для которого мы составили в соответствии с целями исследования. Ответы на задания теста подвергались контент-анализу, категории и подкатегории которого отражали разные стороны содержания индивидуальных профессионально-этических представлений. Стимульный материал и процедура выявления содержания профессиональных этических представлений посредством контент-аналитической обработки ответов на тест «Неоконченные предложения» описаны в работах [7, 8].

Собрав при помощи вышеуказанных методов диагностики значительный эмпирический материал (в общей сложности выборка составила 716 испытуемых), и, апробировав тем самым наши методические разработки, мы сочли возможным, с учётом имеющегося опыта, разработать более стандартизированное методическое обеспечение изучения профессионально-этических представлений. Для этого был составлен опросник «Профессиональные этические представления».

Параметры для диагностики профессиональных этических представлений при помощи разработанного нами опросника описываются посредством 5 категорий содержания, включающих 15 шкал. Содержание всех шкал и категорий опросника приводится в Приложении.

При конструировании опросника мы использовали в качестве его шкал категории и подкатегории контент-анализа, незначительно модифицировав их. В частности, в категории «Объект (адресат)» в шкалу «Профессиональное сообщество» были объединены контент-аналитические подкатегории «Коллеги» и «Широкое профессиональное сообщество». Мы сочли такое объединение обоснованным, т.к. доля ответов, соответствовавших подкатегории «Широкое профессиональное сообщество» в общем количестве ответов испытуемых на задания теста «Неоконченные предложения» была относительно невелика и положительно коррелировала с показателем подкатегории «Коллеги». Также в категорию «Объект (адресат)» была добавлена шкала «Объект-Я».

В опросник была добавлена категория «Субъект», содержащая шкалы «Субъект-Я» и «Субъект-другие люди». Эта категория передаёт такой аспект содержания этических представлений, как отражение в них субъекта реализации профессионально-этических норм. Будет ли это сам испытуемый, критически оценивающий своё поведение с точки зрения следования нормам профессиональной этики. Или это будут другие люди, поведение которых испытуемый воспринимает и оценивает, в том числе и на предмет соблюдения профессиональной этики по отношению к нему самому. Шкалы «Объект-Я» и «Субъект-Я» разработаны на смену подкатегориям контент-анализа «Эгоцентрические представления» и «Альтероцентрические представления». Новые шкалы, как нам представляется, более точно передают содержание направленности ожиданий респондента в отношении функций профессиональной этики – действие в пользу интересов самого испытуемого, выступающего в любой роли участника профессионального взаимодействия (работник или потребитель), или действие в интересах другого, по отношению к респонденту, участника профессионального взаимодействия (коллеги или потребителя).

Также была добавлена шкала «Личный пример» в категорию «Источник». Наличие персонифицированного образца, воплощающего желательные качества и поведение, является ориентиром для идентификации и служит приобщению субъекта к группе, в том числе профессиональной. Таким персонифицированным образцом может быть реальная или воображаемая личность, люди близкого окружения, родители, наставники, герои прошлого и современники, персонажи художественных произведений. По мнению З.И. Гришановой, описывающей нравственные идеалы, становление такого образца может осуществляться в результате непосредственного впечатления или сознательного поиска и выбора. Во втором случае, предполагающем активность личности, – образец более постоянен, особенно если включает профессиональные стремления [2]. Личный пример может работать и по принципу «от противного» - демонстрировать недопустимые образцы.

На этапе разработки и отбора стимульного материала опросника была проведена экспертная оценка его вопросов на предмет их содержательной валидности – соответствия показателям, выявляемым при помощи его шкал. Экспертами выступили 4 психолога со стажем работы по специальности более 5 лет. В качестве показателя валидности рассматривается мера согласованности ответов экспертов. Мету согласованности мы оценивали методом, основанным на измерении области, содержащей основную часть ответов. Вопросы оценивались по 10-балльной системе, область совпадения включала медиану и две соседние позиции. Мерой согласованности служил коэффициент, равный отношению числа ответов, совпадающих с медианой и двумя соседними позициями, к общему числу ответов. Вопрос считался валидным содержанию шкалы при получении им экспертной оценки выше 5 и степени согласованности экспертов больше или равной 0,75. Соответствующие данному условию вопросы вошли в опросник. Вопросы, не соответствующие данному условию, исключались.

В результате мы получили состоящий из 66 пунктов набор утверждений, степень согласия с каждым из которых испытуемым предлагается оценить при помощи 5-позиционной шкалы Лайкерта (где 1 балл означает полное несогласие, или неодобрение; 2 — несогласие; 3 — безразличие; 4 — согласие и 5 — полное согласие). Шкала Лайкерта позволяет оценивать выраженность исследуемого показателя, сравнивать изучаемые показатели разных людей по интенсивности; из статистических процедур допускается определение медиан распределений, вычисление коэффициентов ранговой корреляции и сопряженности [4].

Для обработки результатов диагностики используется «ключ»,

содержащий перечень пунктов опросника, относящихся к каждой шкале. Шкальные показатели определяются суммированием баллов, полученных при ответах на соответствующие шкале вопросы. Некоторые вопросы относятся к двум шкалам.

Для облегчения обработки диагностических данных предлагается «Ответный лист» в виде таблицы, столбцы которой соответствуют выявляемым шкалам. В ячейках верхней строки таблицы указаны коды шкал опросника, в остальных ячейках – номера вопросов. В случае, если вопрос относится к двум шкалам, его номер в ответном листе встречается дважды – первый раз в ячейке со светлым фоном, второй раз в ячейке с тёмным фоном. В ячейку с повторяющимся номером вопроса респондент вносит ту же балльную оценку, как и в первый раз при ответе на данный вопрос. После заполнения респондентом ответного листа баллы в столбцах таблицы суммируются, тем самым получают показатели результатов по каждой шкале.

Разработанный нами опросник был апробирован в научно-исследовательской и образовательной деятельности, результаты чего нашли отражение в содержании практических занятий по дисциплине «Профессиональная этика и основы психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного пространства», в подготовке квалификационных работ студентов направления «Психолого-педагогическое образование» и в научных публикациях.

Перспективы применения опросника «Профессиональные этические представления» связаны с выявлением особенностей представлений, свойственных разным видам и этапам освоения профессиональной деятельности, выявления взаимосвязей этих особенностей с эффективностью деятельности. Что в дальнейшем позволит воздействовать на профессиональные этические представления при профессиональной подготовке таким образом, чтобы развивать именно те характеристики, которые в дальнейшем приведут к высокой профессиональной эффективности.

### ***Библиографический список:***

1. Антипова И.Г. Модели и методические подходы к анализу представлений в психологии / И.Г. Антипова // Профессиональные представления: теория и реальность / под ред. Е.И. Рогова. - Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – С. 138-164.
2. Гришанова З.И. О нравственных идеалах старшеклассников / З.И. Гришанова. – Кишинёв: Штиинца, 1979. – 119 с.

3. *Купрейченко А.Б., Воробьева А.Е.* Нравственное самоопределение молодежи / А.Б. Купрейченко, А.Е. Воробьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 480 с.
4. *Мещерякова И. А.* Шкала Лайкерта / И.А. Мещерякова // Большой психологический словарь. - <http://www.psyho.ru/dictionaries/bolshoj-psixologicheskij-slovar/shkala-lajkerta/>
5. *Рогов Е.И., Антипова И.Г., Жолудева С.В., Науменко М.В., Панкратова И.А., Рогова Е.Е., Скрынник Н.Е., Шевелёва А.М.* Современная парадигма исследования профессиональных представлений / Под редакцией Е.И. Рогова. / Е.И. Рогов, И.Г. Антипова, С.В. Жолудева, М.В. Науменко, И.А. Панкратова, Е.Е. Рогова, Н.Е. Скрынник, А.М. Шевелёва. – Ростов-на-Дону: Изд-во Фонда науки и образования, 2014. – 250 с.
6. *Рогова Е.Е.* Методы исследования содержания и структуры представлений / Е.Е. Рогова // Профессиональные представления: теория и реальность / под ред. Е.И. Рогова. - Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – С. 164-199.
7. *Шевелёва А.М.* Изучение профессиональных этических представлений методом контент-анализа / А.М. Шевелёва // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики [Текст]: Сборник докладов VIII-й Международной научной конференции (Липецк, 24 декабря 2011 г.). / Отв. ред. А.В. Горбенко. – Липецк: Издательский центр «Гравис», 2012. – С. 215-217
8. *Шевелёва А.М.* Контент-анализ как метод изучения профессиональных этических представлений в образовании / А.М. Шевелёва // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: материалы III Международной научно-практической конференции (22-23 ноября 2012 г., Россия, Ростов-на-Дону). – Ростов-н/Д., Издательство СКНЦ ВШ ЮФУ, 2012. – С. 289-292.
9. *Шевелёва А.М.* Этическая составляющая профессионального сознания / А.М. Шевелёва // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии. - Москва, 2015. - С. 307-317.

## ПРИЛОЖЕНИЕ.

### Опросник «Профессионально-этические представления»

**Инструкция:** оцените по шкале от 1 (совсем не согласен) до 5 (полностью согласен) степень Вашего согласия с каждым утверждением.

Оценки заносите в «Ответный лист» в ячейки с соответствующим утверждению номером. В ячейках с тёмным фоном указывайте оценки из ячеек с белым фоном с таким же номером.

Утверждение	Оценка
1. Я хорошо представляю, что является должным и этичным в моей работе.	1 2 3 4 5
2. Могу назвать много примеров недопустимого в моей профессии с точки зрения этики.	1 2 3 4 5
3. Считаю, что нормы профессиональной этики в первую очередь служат интересам людей, которые вместе работают – сотрудники, начальство и подчинённые.	1 2 3 4 5
4. Считаю, что нормы профессиональной этики в первую очередь служат интересам людей, которые являются потребителями или объектами моей профессиональной деятельности, – учеников, пациентов, покупателей, клиентов, заказчиков и т.д.	1 2 3 4 5

5. Я ожидаю, что по отношению ко мне, как сотруднику и специалисту, будет соблюдаться профессиональная этика.	1 2 3 4 5
6. Соблюдение профессиональной этики в моей профессии важно для общества в целом.	1 2 3 4 5
7. Я могу оценить этичность своих действий с точки зрения моих сотрудников или потребителей результатов моего труда.	1 2 3 4 5
8. Со стороны виднее, поэтому легче дать морально-этическую оценку другому человеку, чем себе.	1 2 3 4 5
9. Самое главное – как ты относишься к своему делу.	1 2 3 4 5
10. Этически оценивать можно только реальные поступки.	1 2 3 4 5
11. В моей профессии важно, каким человеком является специалист.	1 2 3 4 5
12. Правовая регуляция профессиональной деятельности - главное основание для соблюдения всех норм этики.	1 2 3 4 5
13. Внутренний устав организации - основной свод правил работы для сотрудников.	1 2 3 4 5
14. Главное в работе – руководствоваться универсальным принципом «Поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой», или «Не делай другим того, чего себе не желаешь».	1 2 3 4 5
15. Этические нормы я перенимаю от своих коллег.	1 2 3 4 5
16. Я знаю много примеров, которые служат образцом этики в моей профессии.	1 2 3 4 5
17. Я точно знаю, чего не должно быть в моей работе и работе коллег.	1 2 3 4 5
18. Считаю, что нормы профессиональной помогают поддержать престиж профессии в обществе и не позорить её.	1 2 3 4 5
19. Профессиональная этика существует в первую очередь для защиты прав клиентов (пациентов, покупателей, учеников, заказчиков).	1 2 3 4 5
20. Профессиональная этика помогает защищать мои права и интересы как специалиста.	1 2 3 4 5
21. Нормы профессиональной этики в моей профессии могут касаться природного или культурного наследия.	1 2 3 4 5
22. Профессиональная этика – это, прежде всего, требовательность к себе. Поступки других людей – на их совести.	1 2 3 4 5
23. В определении норм профессиональной этики мне помогает личный пример некоторых людей.	1 2 3 4 5
24. Отношение к людям, с которыми работаешь, определяет степень соблюдения профессиональной этики.	1 2 3 4 5
25. Главное, что ты делаешь на работе, а не какие чувства и отношения переживаешь.	1 2 3 4 5
26. В моей профессии повышенные требования к качествам личности специалиста.	1 2 3 4 5
27. В моей работе можно делать всё, что не противоречит правовым нормам.	1 2 3 4 5
28. Должностные обязанности и полномочия – достаточные основания для определения границ, что можно и чего нельзя делать.	1 2 3 4 5
29. Как правильно поступать в неоднозначных профессиональных ситуациях, подскажет совесть.	1 2 3 4 5
30. В моём окружении есть или были люди, на кого я равняюсь в корректном соблюдении норм профессиональной этики.	1 2 3 4 5
31. Мне легче определить, что я должен делать для соблюдения профессиональной этики, чем то, чего делать не следует.	1 2 3 4 5
32. Мне легче определить, что является этически недопустимым, чем то, что является должным и желательным.	1 2 3 4 5
33. Профессиональная этика помогает защищать права специалистов.	1 2 3 4 5



34. Интересы потребителей моего труда – главное в моей работе.	1 2 3 4 5
35. Я ясно представляю, что недопустимо по отношению ко мне как специалисту и сотруднику.	1 2 3 4 5
36. Профессиональная этика может применяться не только к людям.	1 2 3 4 5
37. Для меня важно придерживаться этических норм в своей работе.	1 2 3 4 5
38. Я обращаю внимание, насколько мои партнёры по работе соблюдают профессиональную этику по отношению ко мне.	1 2 3 4 5
39. Отношение к своей работе и вызываемые ею чувства определяют степень соблюдения профессиональной этики.	1 2 3 4 5
40. Профессиональная этика должна касаться только реального поведения и действий специалиста.	1 2 3 4 5
41. Образование, квалификация, опыт – важное основание для соответствия специалиста нормам профессиональной этике.	1 2 3 4 5
42. Если на работе есть сомнения, поступить по закону или по справедливости, то я выберу закон.	1 2 3 4 5
43. Главный этический принцип в моей работе – поступать по должностной инструкции и в соответствии с должностными обязанностями.	1 2 3 4 5
44. Общих норм морали и нравственности достаточно и в профессиональной сфере, специфическая профессиональная этика не нужна.	1 2 3 4 5
45. Я знаю, что есть реальные или вымышленные личности, которых можно считать эталоном соблюдения профессиональной этики.	1 2 3 4 5
46. Я ясно представляю, что недопустимо по отношению к коллегам и сотрудникам.	1 2 3 4 5
47. Я ясно представляю, что недопустимо в отношении моих клиентов.	1 2 3 4 5
48. Я ясно представляю, что является этичным по отношению ко мне как специалисту и сотруднику.	1 2 3 4 5
49. В моей работе важно, чтобы соблюдались права животных.	1 2 3 4 5
50. Выполняя свои трудовые обязанности, я задумываюсь о профессиональной этике.	1 2 3 4 5
51. Я знаю, что есть люди, поведение которых можно считать примером того, чего не должно быть с точки зрения профессиональной этики.	1 2 3 4 5
52. Невозможно соблюсти этические требования, если не испытываешь доброжелательного и уважительного отношения к людям.	1 2 3 4 5
53. Если поступок не совершён, то неважно, насколько нравственным было его намерение.	1 2 3 4 5
54. Этические требования можно предъявлять и к личным качествам человека моей профессии – характеру, уровню общей культуры, квалификации и т.д.	1 2 3 4 5
55. Главный этический принцип в моей работе – поступать по закону.	1 2 3 4 5
56. Нельзя превышать должностные полномочия даже с благими намерениями.	1 2 3 4 5
57. Главное в моей работе – соблюдать нормы культуры, приличия, традиции, быть тактичным, честным.	1 2 3 4 5
58. Коллективизм и профессиональная солидарность коллег связаны с профессиональной этикой.	1 2 3 4 5
59. Я ясно представляю, что является этичным по отношению к моим клиентам.	1 2 3 4 5
60. Важно поступать по-человечески не только с живыми людьми, но и с их останками, и с биологическим материалом.	1 2 3 4 5
61. Считаю, что я вправе судить и оценивать только себя.	1 2 3 4 5
62. Профессионал обязан уважать людей, с которыми он работает.	1 2 3 4 5
63. Когда говорят о нарушении норм профессиональной этики, мне в первую очередь представляется недопустимое поведение - хамство, рукоприкладство, воровство и т.д..	1 2 3 4 5

64. Если человек культурный, воспитанный и соблюдает нормы общечеловеческой морали, этого уже достаточно для его соответствия этическим нормам профессии.	1 2 3 4 5
65. Поступать незаконно – значит, поступать неэтично.	1 2 3 4 5
66. Нарушать должностные инструкции – значит, поступать неэтично.	1 2 3 4 5

Спасибо за участие!

### «Ключ» для обработки

Для нахождения показателя по каждой шкале опросника подсчитывается сумма баллов по соответствующим шкалам указанным в «ключе» пунктам. Некоторые пункты относятся к нескольким шкалам.

- A1 Должное: 1, 16, 30, 31, 43, 45, 48, 55, 57, 59, 62.  
A2 Недопустимое: 2, 17, 32, 35, 46, 47, 51, 56, 63, 65, 66.  
B1 Профессиональное сообщество: 3, 18, 33, 46, 58.  
B2 Потребители: 4, 19, 34, 47, 59.  
B3 Объект-Я: 5, 20, 35, 38, 48.  
B4 Другое: 6, 21, 36, 49, 60.  
C1 Субъект-Я: 7, 22, 37, 50, 61.  
C2 Субъект-другие люди: 8, 23, 38, 45, 51.  
D1 Отношения, переживания: 9, 24, 39, 52, 62.  
D2 Действия, поведение: 10, 25, 40, 53, 63.  
D3 Личные качества: 11, 26, 41, 54, 64.  
E1 Закон, право: 12, 27, 42, 55, 65.  
E2 Должностные инструкции: 13, 28, 43, 56, 66.  
E3 Универсальные ценности и культура: 14, 29, 44, 57, 64.  
E4 Личный пример: 15, 23, 30, 45, 51.

### Обработка

Для получения результатов по каждой из шкал просуммировать баллы по каждой шкале в соответствии с «ключом» или, если использовался «Ответный лист», то в каждом из столбцов «Ответного листа».

Минимальные показатели по шкалам A1 и A2 11 баллов, по остальным шкалам 5 баллов. Максимальные показатели по шкалам A1 и A2 55 баллов, по остальным шкалам 25 баллов.

### Описание шкал

Шкала	Описание	Категория содержания
A1	<b>Должное</b> Предписания – обязательное, желательное и одобряемое для исполнения в профессиональной деятельности	<b>Должное / недопустимое</b> Основное содержание представлений о профессиональной этике – как надо или как нельзя делать в профессии
A2	<b>Недопустимое</b> Запреты – нежелательное, неодобряемое для профессиональной деятельности и поведения, «того, чего делать нельзя»	
B1	<b>Профессиональное сообщество</b> Коллеги (люди, с которыми человек работает в организации – сотрудники, руководство, подчинённые) и профессиональное сообщество в целом (представители той же профессии как условная социальная группа)	<b>Объект (адресат)</b> Лица, по отношению к которым

B2	<b>Потребители</b> Клиенты, пациенты, учащиеся, воспитанники, покупатели, заказчики и т.п.	реализуется профессиональная этика, чьи интересы защищает
B3	<b>Объект-Я</b> Обращённость представлений на себя как на адресата применения профессиональной этики. Ожидание соблюдения этических норм по отношению к себе как сотруднику и специалисту	
B4	<b>Другое</b> Неантропоморфные объекты применения профессиональной этики (объекты природы, культуры, общество в целом и т.д.)	
C1	<b>Субъект-Я</b> Представление о реализации самим субъектом этических норм в своей профессиональной деятельности	<b>Субъект</b> Лица, реализующие нормы профессиональной этики
C2	<b>Субъект-другие люди</b> Представление о реализации этических норм в профессиональной деятельности другими людьми	
D1	<b>Отношения, переживания</b> Межличностные отношения между профессионалом и партнёром по профессиональному взаимодействию; эмоциональная составляющая профессионального взаимодействия	<b>Модальность</b> Форма проявления или реализации норм профессиональной этики специалистом
D2	<b>Действия, поведение</b> Конкретные действия, поступки и поведенческие паттерны, проявляющиеся в профессиональном взаимодействии	
D3	<b>Личные качества</b> Характеристики индивидуальности и опыта профессионала, его квалификацию и образование, профессионально-важные качества	
E1	<b>Закон, право</b> Правовая регуляция профессионального поведения,	<b>Источник</b> Основа, на которой построены индивидуальные этические представления, на что профессионал опирается
E2	<b>Должностные инструкции</b> Функциональные обязанности и полномочия в конкретной должности или трудовой позиции	
E3	<b>Универсальные ценности и культура</b> Нормы светской и религиозной морали и нравственности, культуры, этикета, общечеловеческие ценности	
E4	<b>Личный пример</b> Пример реальных или вымышленных личностей	

### Ответный лист

Пол \_\_\_ Возраст \_\_\_ Стаж / курс \_\_\_ Специальность, должность \_\_\_\_\_

A1	A2	B1	B2	B3	B4	C1	C2	D1	D2	D3	E1	E2	E3	E4
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45

<b>30</b>	<b>35</b>	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	<b>23</b>
<b>43</b>	<b>46</b>	58	59	<b>38</b>	60	61	<b>45</b>	62	63	64	65	66	<b>64</b>	<b>51</b>
<b>45</b>	<b>47</b>	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$
<b>48</b>	<b>51</b>													
<b>55</b>	<b>56</b>													
<b>57</b>	<b>63</b>													
<b>59</b>	<b>65</b>													
<b>62</b>	<b>66</b>													
$\Sigma$	$\Sigma$													