



**Сборник
научных
трудов
№ 15**

**Профессиональные
представления**



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Академия психологии и педагогики

Кафедра организационной и прикладной психологии образования

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Сборник научных трудов № 15

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета
2023

УДК 159.955:331.54(063)

ББК 88.25+65.240 я431

П84

Научный редактор доктор педагогических наук, профессор

Е. И. Рогов

П84 Профессиональные представления [Электронный ресурс] : сборник научных трудов № 15 / Под редакцией Е.И. Рогова ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2023. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 4,64 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Системные требования: процессор с тактовой частотой 1,5 ГГц и выше, 1 Гб оперативной памяти, Windows 7 SP1, Windows 8, 8.1, Windows 10 (32- и 64-разрядные версии), Acrobat Reader DC, привод DVD-ROM. – Загл. с экрана. – 225 с.

ISBN 978-5-9275-4399-1

Пятнадцатый сборник научных трудов по проблеме «Профессиональные представления» кафедры «Организационная и прикладная психология образования» Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, включает наиболее интересные материалы XV Интернет-конференции с международным участием «Профессиональные представления в образовании и становлении личности», 11–12 мая 2023 года. Сборник выходит в цифровом формате, что соответствует вызовам времени, позволяет точнее и понятнее использовать наглядные материалы, содержащиеся в статьях.

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

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

УДК 159.955:331.54(063)

ББК 88.25+65.240 я431

ISBN 978-5-9275-4399-1

© Кафедра организационной и прикладной психологии образования ЮФУ, 2023

© Южный федеральный университет, 2023

© Оформление. Макет. Издательство

Южного федерального университета, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

- Антипова И. Г.* Методологические проблемы исследования профессиональных представлений учёных: кого и как исследовать психологам 5
- Пергаменцик Л. А., Полонников А. А.* Проблема формирования профессионально-психологических представлений в современном образовательном контексте 18

РАЗДЕЛ II. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

- Шевелёва А. М., Ли Ф.* Профессиональные представления школьников на разных этапах обучения и факторы, на них влияющие 33
- Науменко М. В.* Особенности профессиональной направленности подростков из неполных семей 42
- Панкратова И. А.* Взаимосвязь профессиональных представлений и представлений о себе у подростков с разной профессиональной направленностью 53
- Рогова Е. Е.* Взаимосвязь профессиональных представлений и уверенности в себе в подростковом возрасте 63

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

- Ермолина А. В., Потапова М. Д.* Представления об организационных ценностях как мотиватор выбора рабочего места 70
- Желдоченко Л. Д.* Взаимосвязь профессиональных представлений и профессиональных склонностей у первокурсников с разной адаптированностью в вузе 79
- Жолудева С. В., Вознюк Е. В.* Особенности оптимизма-пессимизма и профессиональных представлений в студенческом возрасте 89
- Жолудева С. В., Коваленко Е. А.* Особенности профессиональных представлений студентов педагогических направлений подготовки 103

<i>Ксёнда О. В.</i> Усвоение студентами знаний по психологии при помощи когнитивных карт	109
<i>Мельничук А. С.</i> Образ конфликта у студентов: особенности и взаимосвязь со стратегиями поведения в конфликте	116
<i>Нефедьев Л. А., Гарнаева Г. И., Низамова Э. И., Шигапова Э. Д.</i> Влияние виртуальных лабораторных работ на формирование профессиональных представлений будущего учителя физики	127
<i>Панкратова И. А., Швец О. С.</i> Взаимосвязь карьерных ориентаций и представлений об успехе у обучающихся техникума	136
<i>Улыбышева И. Н.</i> Особенности профессиональных представлений студентов педагогических направлений	144

РАЗДЕЛ IV. ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Гирина Н. В.</i> Эмоциональное выгорание учителей начальной школы как детерминанта деформации профессиональных представлений	154
<i>Ляпунцева Е. В., Белозерова Ю. М.</i> Межрегиональное взаимодействие в развитии профессиональных представлений преподавателей высшей школы	163
<i>Толочек В. А., Ольхов В. Ю., Тихомиров М. Ю.</i> Представления молодых людей о карьере: ожидания и реальность	170
<i>Рогов Е. И.</i> Особенности трансформации образа профессиональной деятельности у учителей с разным педагогическим стажем	177
<i>Селезнева Е. В., Демидов С. А.</i> Управленческое мастерство современного руководителя в представлениях государственных служащих	199
<i>Шевелёва А. М., Фомичёва Е. В.</i> Гендерные особенности субъективного благополучия, увлеченности работой и баланса работы и личной жизни	207



РАЗДЕЛ I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧЁНЫХ: КОГО И КАК ИССЛЕДОВАТЬ ПСИХОЛОГАМ

METHODOLOGICAL PROBLEMS OF RESEARCH OF PROFESSIONAL IDEAS OF SCIENTISTS: WHOM AND HOW TO INVESTIGATE PSYCHOLOGISTS

Антипова Ирина Геннадьевна

Antipova Irina Gennadyevna

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: igantipova@sfedu.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. В психологии профессиональных представлений исследуются в основном психологи, педагоги, тогда как большой интерес имеют профессиональные представления учёных в технонауке, характеризующейся существенным продвижением и значительными разработками технологий. Методологические затруднения исследований профессиональных представлений ученых объясняются изменениями и методологии, и науки. Задачи статьи: уточнить методологические проблемы исследований профессиональных

представлений учёных в связи с изменениями границ науки; выяснить, какие методологические проблемы в психологии профессиональных представлений ученых создаются расширением технауки. Выводы: Нерешенность методологических проблем науки открывает и широкие возможности для различных трактовок объекта научного исследования научных практик, исследования профессиональных представлений, и затруднения в интерпретации описываемых фактов и закономерностей.

Ключевые слова: профессиональные представления, наука, ученые, психология, методология.

Abstract. In the psychology of professional ideas, psychologists and educators are mainly researched. It must be admitted that the professional ideas of scientists are of great interest. technoscience is characterized by the advancement and development of technologies. Methodological difficulties in researching the professional ideas of scientists are explained by changes in methodology and science. Objectives of the article: to clarify the methodological problems of researching the professional ideas of scientists. It is necessary to find out what methodological problems in the psychology of professional ideas of scientists are created in the expansion of technoscience. Conclusions: The unresolved methodological problems of science open up wide opportunities for different interpretations of the object in the study of professional ideas.

Key words: professional ideas, science, scientists, psychology, methodology.

Несмотря на неклассическую критику и достаточно обоснованные сомнения в исключительном эпистемология статусе науки, эта сфера человеческих практик остаётся важнейшим основанием и функционирования общества, и существования человека. Расширяются научные практики и сферы применения научных знаний, это даёт основание для расширения и научных исследований науки. Становятся актуальными научные исследования профессиональных представлений учёных и расширяется предмет исследования в психологии науки. В психологии профессиональных представлений

исследуются в основном психологи, педагоги, тогда как большой интерес имеют профессиональные представления учёных в технонауке, характеризующейся существенным продвижением и значительными разработками технологий. Но не только разнонаправленная неклассическая методологическая критика, а и само изменение науки создаёт существенные методологические затруднения для исследований. Расширение науки взаимосвязано с трансформацией границ научных практик и затруднениями в оценке научности получаемых результатов. Становится трудно различить и границы дисциплин и границы в профессиональных представлениях ученых и технологов, исследователей и методологов. Тогда как изменения представлений о предмете научных исследований в связи с расширением конструктивной деятельности в технонауке затрудняет прояснение того, какое содержание профессиональных представлений необходимо реконструировать в исследовании. Становится значимым не только исследование профессиональных представлений учёных в условиях изменения науки, но уточнение методологических оснований таких исследований в психологии. Задачи статьи: уточнить методологические проблемы исследований профессиональных представлений учёных в связи с изменениями границ науки; выяснить, какие методологические проблемы в психологии профессиональных представлений ученых создаются расширением технонауки.

Исследования профессиональных представлений учёных имеют значительные методологические трудности, связанные и с неклассической методологической критикой, и с изменением самой науки. Классическая наука функционировала как строго дисциплинарная система и была связана с индивидуальной деятельностью исследователей, современная же наука отличается функционированием коллективных субъектов, зависимостью исследований от технической оснащённости, интенсификацией междисциплинарных исследований. В современной методологии расширяется и критика науки, и анализ трудностей указания границы научных практик. Классические категории и стандарты философии науки проблематизируются, как указывает

И. Т. Касавин, «заново проблематизируются категории знания, истины, объективности, субъективности» [5, с.5].

Изменяется парадигма науки и изменяются философские подходы к анализу парадигмы (В. С. Степин), с поворотом к реальной науке в рамках анализа научных парадигм (Т. Кун) и исследовательских программ (И. Лакатос), изменяется и трактовка значимости различия научного и ненаучного познания. Сама проблема этого различия расценивается как метафизическая и иррелевантная современной науке. О. Е. Столярова анализирует позицию Эндрю Пикеринга и оценку науки с применением термина «перформативная идиома» [12, с.45]. Трансформация классических нормативов меняет и границы науки.

Классическая рациональность трансформируется, но от истины не отказываются как идеала. Л. А. Микешина признает релятивность неклассических практик науки, но аргументирует основания и возможности для «диалога когнитивных практик» [7]. Исследуя медиатехнизацию наблюдений, А. Ю. Антоновский аргументирует сомнительность положения о том, «что от истины можно избавиться» [1, с.78]. А. Ю. Антоновский размещает условия для анализа оснований знания в различении коммуникативных агентов, что и формирует «условия познания: различение человека и вещи, субъекта и объекта» [2, с. 83].

Междисциплинарность в научных исследованиях значительно затрудняет различения профессиональных представлений ученых. В. Н. Порус анализирует условия междисциплинарных коммуникаций «на мосту интерпретаций». Метафилософия науки представляется как пространство для «встречи между специальными науками о познавательных процессах и философскими концепциями, конкурирующими друг с другом за право интерпретировать те или иные результаты этих наук» [8, с. 140].

В русле прагматизма междисциплинарность исследуется как расширение зон обмена – trading zones (TZ) [3]. П. Галисон предложил для рассмотрения коммуникаций ученых, технологов, разных специалистов, участвующих в

разработке проблем методологию TZ. Эта идея была взята П. Галисоном из антропологии, описывавшей торговые контакты представителей разных этнических сообществ. Такие коммуникации племен эволюционируют от жаргона к сложным конструкциям пиджина. Согласно Галисону, научные коммуникации физиков-исследователей и технологов производятся как TZ, разрабатывая научный пиджин. Не давая ответа на классически сформулированные проблемы границы науки, П. Галисон открывает возможность исследовать коммуникацию в зонах обмена. В этих зонах обмена встречаются различные специалисты, работающие над какой-то комплексной проблемой. Исследования зон обмена усиливают позиции методологической программы прагматизма.

П. Галисон первоначально применял TZ в анализе проблем методологии науки, но работа, «направленная ... на решение проблемы несоизмеримости теорий (Кун, Тулмин, Фейерабенд), в ходе развития вышла за рамки данной проблемы» [4, с. 27]. TZ применяется в исследовании технонауки [11]. Научные коммуникации анализируются в междисциплинарных TZ в аспекте проблемы типов медиации [18]. Методология TZ используется и в анализе коммуникаций «в виде личных, групповых, общественных отношений между людьми» [6]. П. Тагарт анализирует междисциплинарность как TZ в когнитивных науках [13]. Междисциплинарные TZ в своем расширении взаимосвязаны с расширением и социокоммуникативным трендом практик науки. Усиливает эти тренды цифровизация науки [9;17 и др.]. Цифровизация все более принимается в науке и оценки ученых уже не содержат «настороженность и неприятие» [19, с. 77]. Ученые высказывают толерантность к цифровой науке, а «научное сообщество ... приобретает характер совокупности сетей» [там же, с. 80].

Неклассическая критика междисциплинарность и цифровизация расплавляют границы науки, а сама проблема границы науки как метафизическая расценивается не актуальной. Конструирование границ науки осуществляется по самим практикам науки и самими учеными в зависимости от актуальных задач производства знания. Социальная институционализация науки в классический период шла за концептуализациями науки и ученого в

стандартной философии науки, такая наука строилась дисциплинарно и с дистанцией от общества и государства. Теперь же дисциплинарность оказывается не необходимой для практик науки. В философии науки невозможно точно указать, что необходимо исследовать в качестве науки и кого в качестве ученого. Теперь же, отказываясь от конструирования разграничительного критерия «наука- не наука», остается, кажется, придерживаться социальных форм институционализации как конституции науки. Тогда все то, что задвигается в стены научных лабораторий исследовательских институтов, следует рассматривать и исследовать в психологии науки как науку. Но проблема состоит в том, что и такой, отграниченный социально-физическими рамками лабораторий, объект исследования изменяется. И тогда перед исследованиями науки и ученых с их профессиональными когнициями открывается проблема не только границ науки, но неизменности/изменяемости таковой в условиях неклассической критики и становления технонауки. Значимо и интересно находить в деятельности ученых психологические детерминации, но это становится только антитезисом к тезису классической мысли о рациональности науки, тогда как продвижение в исследовании изменяющейся науки, например, понятое гегелевски как снятие противоречия тезиса и анти-тезиса, оказывается открытой проблемой.

В связи с этим для психологии профессиональных представлений становится актуальной проблема методологического критерия для указания объекта исследования. Становятся актуальными проблемы, как отличить профессиональные представления учёных от представлений не учёных, как отличить науку от не науки, как отличить профессиональные от непрофессиональных представлений самих учёных, когда личностные знания (М. Полани) необходимо включены в научную деятельность учёного, а коммуникация между учёными и обществом является важнейшим условием для продвижения науки. Исследование науки в русле парадигмы приближает рассмотрение научных практик к социальным практикам, а выяснение наличия личностного индивидуального опыта в системе научных представлений учёного размывает границу

между профессиональными и непрофессиональными представлениями самих учёных. Тогда становится трудно различить и то, какие представления расценивать как профессиональные и то, кого исследовать в качестве профессионалов. Нельзя не признать широкое распространение методологической программы конструктивизма и широкое использование этой программы для решения различных методологических проблем. Например, в русле конструктивизма оказывается возможным предоставить выбор границы науки самим учёным. Такой вариант решения возможно оценить как достаточно приемлемый, поскольку учёные осуществляют оценку профессионализма и границы для критики и сомнений в научности используемых методов и достигаемых результатов. Сама наука является рефлексивной и формирует собственные границы. Кажется, что в условиях неклассической критики, когда классические методологические категории оказываются уже не в состоянии не только описать науку, но оценить не укладывающиеся в классические рамки изменения науки, такой вариант решения от конструктивизма достаточно перспективен. Тем более такой вариант кажется значимым продвижением, поскольку наука осуществляется научным сообществом. Тогда границы науки связываются с границами функционирования сообщества, а исследование профессиональных представлений становится исследованием представлений научного коллектива. Тогда выбор объекта для исследования психологом производится достаточно очевидно, необходимо исследовать уже сложившиеся научные сообщества. И это взаимосвязано с критериями социальной институционализации науки. Но такой вариант решения создаёт и трудности – выбор между применением классической трактовки науки, отбором научных сообществ для исследования на основании классического критерия научности, и отказом от классического понимания науки и использованием релятивистского толкования научных практик. Такая трудность дополняется и трудностями анализа коммуникации в научных сообществах. Широкая коммуникация между исследователями и технологами, между учёными различных научных дисциплин не уточняет, какой объект подлежит исследованию в психологии профессиональных

представлений и чьи – исследователей, технологов, специалистов, участвующих в междисциплинарных системных проектах – профессиональные представления исследовать.

Выдвинутый П. Галисоном подход для исследования междисциплинарности и изменений науки широко обсуждается философами и оценивается как прагматизм. Тогда как в русле прагматизма раскрываются как перспективы, так и ограничения научного исследования науки, в том числе в психологии профессиональных представлений учёных. Сам факт коммуникации специалистов различных направлений и становится объектом научного исследования, не предполагающим каких-то обоснований границы объекта для исследования. Сами исследователи расценивают собственные междисциплинарные коммуникации как научные практики. Излишнее нагромождение в методологических уточнениях кажутся избыточными. Но каждая очевидность в начале оказывается затруднениями в итоге, поскольку научные исследования в науке претендуют на референции в своих выводах. Исследование профессиональных представлений учёных в науке предполагает идентификацию учёных как учёных и науки как науки, от такой проблемы не уйти. Самоконструирование науки и учёных предполагает, что и исследования таких учёных, их профессиональных представлений, рассматривается как исследование таких-то практик и такого-то самоидентифицируемого коллектива. Не исключено, что такие расширения в научных практиках и изменения в методологии науки не столько предполагают отказ от исследований науки, исследований профессиональных представлений в науке, сколько усложняют исследования, поскольку эти исследования уже описывают не только профессиональное отражение реального и объективно исследуемого объекта, но формы конструирования объекта и исследовательских практик, какие осуществляются и идентифицируются профессионалами в психологии профессиональных представлений. Само различие между профессиональными и непрофессиональными представлениями является базовым для исследования в психологии профессии. Тогда усложнение и касается того, как такое различие между профессиональными и непрофессиональными представлениями

реализуется в профессиональном сообществе. Не столько рефлексия и не столько реализация учёными функций философов и методологов, сколько производство границы реальных научных практик, границы сообщества, и оказывается предметом исследования в психологии профессиональных представлений учёных в условиях изменения науки и методологии. Методологические проблемы являются не только актуальными, но значимыми для обоснования самой возможности реализаций исследований профессиональных представлений.

Технонаука отличается конструированием новой реальности, не существующей в сфере природы. Как пишет О. Е. Столярова, «Мы ... встречаемся здесь с кантовским конструктивизмом ... мы познаем то, что сами создали», но, поясняет О. Е. Столярова, материальная культура «накладывает онтологические рамки» на конструирование [10, с. 49]. Во все эпохи становления

науки техника имела большое значение, но современная техника значительно отличается от техники предыдущих эпох. М. Хайдеггер предупреждал о трансформации человека в условиях продвижения техники [20]. Современная наука не возможна вне техники и технологий. Но техника трансформирует не только приемы исследования, а проблемы, решаемые учеными. Такие проблемы оказываются не только исследовательскими, но и философскими. В таком плане затруднительно выдвинуть различие не между профессиональными и непрофессиональными представлениями, а между профессиональными представлениями ученых, реализующихся в исследовании и в учреждении собственных объектов исследования. Различия в представлениях учреждены и различиями в деятельности. Необходимо прояснить, какую деятельность реализуют ученые в технонауке и какие функции выполняют. В. Э. Терехович, рассматривая квантовую физику, различает экспериментирование, формулировку новых законов и философскую рефлексию физиков, и показывает, что философские методы использовались в физике по-разному – «как аргументы для критики существующей физической картины мира ... как эвристический инструмент для обоснования интуитивных гипотез ... как способ объяснения результатов» [15, с. 10].

Но как философские, так и экспериментальные средства не объясняют то, как осуществляется продвижение в формулировке новых проблем науки и оценивание решений, это – центральная проблема философии и методологии науки. Рассматривая субъекта науки в культурном диалоге с оппонентом (см. [1]), в котором и осуществляется продвижение и оценка инноваций в науке, необходимо прояснить, каковы эти оппоненты, например, в реальной науке.

В. Э. Терехович в квантовой физике четко различает следующие позиции – «классический реализм, квантовый анти-реализм и квантовый реализм» [14, с. 122]. Классический реализм оценивает квантовую физику как неполную, эта позиция принадлежит А. Эйнштейну. Классический реализм «оказался в роли обороняющегося, а активность его сторонников свелась к поиску возможных лазеек в схемах экспериментов и противоречиях в интерпретациях их результатов» [14, с. 123]. Квантовый антиреализм отрицает реализм квантовых объектов, то, что «свойства квантовых объектов локальны, существуют до наблюдения и независимы от него» (Копенгагенская интерпретация) [там же]. В современной физике «конкуренция...происходит между квантовым реализмом и квантовым анти-реализмом. Первый уже не является маргинальным, а позиции Копенгагенской интерпретации сильно пошатнулись» [там же]. Эти – дискуссии касаются не коммуникаций физиков в галисоновских зонах обмена, а объективности существования объекта исследования, в основном, это волновой функции.

Как обосновывает в своем анализе В. Э. Терехович, «спор этот будет продолжаться до тех пор, пока мы точно не выясним, как именно возможные состояния из суперпозиции переходят в одно из наблюдаемых, какую роль в этом играет знание и выбор наблюдателя, а также что означает пространственно-временная нелокальность квантовых корреляций. Как оказалось, важную роль в поиске ответов на эти вопросы стали играть новые квантовые технологии» [там же], «технологии ... становятся аргументом в этом споре, чаще всего в пользу квантового реализма» [там же, с. 124].

Недостаточно прояснен смысл этого спора. Если этот спор реализуем как нормальная куновская дискуссия в нормальной науке, то необходимо заканчивается снятием-продвижением какой-то из научных конструкций. Спор остается открытым и остается нерешенной проблема объекта. тогда становится затруднительно и исследовать профессиональные представления ученых, поскольку основной компонент для их идентификации – объект – дискутируется.

Нерешенность методологических проблем науки открывает и широкие возможности для различных трактовок объекта научного исследования научных практик, исследования профессиональных представлений, и затруднения в интерпретации описываемых фактов и закономерностей. Невозможно выдвинуть окончательную формулировку методологических оснований исследования профессиональных представлений ученых, потому что окончательно не решаются проблемы научной рациональности. Исследования в психологии профессиональных представлений расширяются в связи с тем, что ученые рассматривают объект исследования вместе с средствами реконструкции. Расширение проблем исследования профессиональных представлений физиков объясняется и введением аристотелевского различения потенциального и актуального в описание поведения объекта исследования. Изменения науки задают проблемы и философам и исследователям науки.

Библиографический список

1. Антоновский А. Ю. К проблеме медиатехнизации наблюдений в естественных и гуманитарных науках. // Эпистемология & философия науки. 2011. Т. XXX. N 4. С. 73–78.

2. Антоновский А. Ю. От Эго и Альтера к сообщению информации // Эпистемология & философия науки. 2011. N 1. С. 79–83.

3. Галисон П. Зона обмена: координация убеждений и действий // Вопросы истории естествознания и техники. 2004. № 1. URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/JOURNAL/VIET/GALISON.HTM>

4. *Дорожкин А. М.* Проблемы построения и типологии зон обмена // Эпистемология и философия науки. 2017. № 4. Т. 54. С. 21–27.
5. *Касавин И. Т.* Проблема как форма знания // Эпистемология & философия науки. 2009. № 4. С. 5–13.
6. *Корнев Г. П.* Зона обмена: понимание и конструирование наукой и философией // Эпистемология & философия науки. 2017. № 4. Т. 54. С. 35.
7. *Микешина Л. А.* Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии науки. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2010. 575 с.
8. *Порус В. Н.* Философский статус «метафилософии науки» // Epistemology & Philosophy of Science. 2019, № 2. Т. 56. С. 134–150.
9. Социальные и цифровые исследования науки: коллективная монография / Научн. ред. и сост. А. А. Аргамаковой, Е. В. Масланова, В. В. Слюсарева, Т. М. Хусяинова. – М.: Русское общество истории и философии наук, 2019. 282 с.
10. *Столярова О. Е.* Исторический контекст науки: материальная культура и онтологии. // Эпистемология & философия науки. 2011. № 4. С. 32–50.
11. *Столярова О. Е.* «Сколково»: архитектурные зоны обмена // Социология науки и технологий. 2013. № 4. С. 132–143.
12. *Столярова О. Е.* Научный активизм: идея перформативности // Эпистемология & философия науки. 2018. № 2. С. 42–48.
13. *Тагарт П.* Междисциплинарность: торговые зоны в когнитивной науке // Логос. 2014. № 1. Т. 97. С. 36–60.
14. *Терехович В. Э.* Революционные трансформации в квантовой физике и инновации в квантовых технологиях // Манускрипт. 2018. №11. С.119–125.
15. *Терехович В. Э.* Действительно ли философия слишком важна для физики, чтобы оставлять ее на откуп философам?» // Метафизика. 2020. № 1 (35). С. 8–29.
16. *Терехович В. Э.* Структуры, объекты и реальность // Эпистемология & философия науки. 2022. № 3. С. 166–184.

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

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

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

20. *Хайдеггер М.* Вопрос о технике // *Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления / Пер. с нем. М.: Республика, 1993. С. 221–237.*

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ**

**THE PROBLEM OF FORMING PROFESSIONAL AND
PSYCHOLOGICAL REPRESENTATIONS IN THE CONTEMPORARY
EDUCATIONAL CONTEXT**

Пергаменщик Леонид Абрамович

Perganenshchik Leonid Abramovich

доктор психологических наук, профессор

e-mail: leonpergam@gmail.com

Полонников Александр Андреевич

Polonnikov Alexander Andreevich

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: polonn@bsu.by

*Беларусь, Минск, Белорусский государственный
педагогический университет*

Аннотация. В статье обосновывается необходимость изменения подхода к структуре и содержанию университетского профессионально-психологического образования в условиях редемаркации границ психологической науки, практики и форм обучения. Ключевым вопросом в этих обстоятельствах становится ориентировочная проблема, которая, с одной стороны, касается обучения студента выбору той позиции, исходя из которой им производится реконструкция и оценка разнокачественного концептуального и технологического психологического материала, а с другой, обусловленности профессионального зрения условиями вариативного использования будущими психологами специального языка.

Ключевые слова: здравый смысл, профессиональная точка зрения, присутствие, альтернатива, понимание, текстуализация, учебная коммуникация.

Abstract. The article substantiates the need to change the approach to the structure and content of university professional psychological education in the context of re-demarcation of the boundaries of psychological science, practice and forms of education. The key issue in these circumstances is the indicative problem, which, on the one hand, concerns teaching the student to choose the position on the basis of which he reconstructs and evaluates different-quality conceptual and technological psychological material, and on the other hand, the conditionality of professional vision by the conditions of the variable use of special language (skills) by future psychologists.

Key words: common sense, professional point of view, presence, alternation, understanding, textualization, educational communication.

...обучение психологии потребует от студентов отказа от обыденных дискурсов (этнопсихологий) сознания.

K.J.Gergen Social
construction in context

В этой небольшой статье мы лишь коснемся некоторых вопросов, связанных с профессионально-психологической подготовкой в университете, причем только в одном мировоззренческом аспекте. Речь будет идти о формировании у студентов специфического понимания, не повседневного взгляда на мир, другого, самого себя и о тех проблемах, которые, как нам представляется, часто возникают в обучении, несмотря на многие педагогические усилия. В фокусе внимания будет находиться ситуация взаимодействия преподавателя и студента, причем не с точки зрения передачи педагогом признанного в вузе легитимным знания, а в связи с особенностями образовательной коммуникации, в которой встречаются разнокачественные жизненные опыты и ожидания, ситуативные интересы и стратегические замыслы. Итогом такого взаимодействия в мировоззренческом плане становится вывод о неэффективности обучения, ибо профессиональная позиция

студентов-выпускников все еще «отличается внутренней противоречивостью, эклектизмом, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипизированностью» [6, с. 49]. Несмотря на то, что это заключение было сделано московскими коллегами более 20 лет тому назад, их наблюдения, как нам представляется, не потеряли актуальности и сегодня.

В этой статье мы попытаемся высказать и обосновать свою точку зрения на указанную проблему, а также предложить для последующего обсуждения некоторые ее решения, которые, как нам представляется, предполагают некоторую корректировку образовательных целей. В организации нашего высказывания будут использованы концептуальные положения социальной феноменологии знания, разработанные П. Бергером и Т. Лукманом, ряд идей теории социальных репрезентаций С. Московичи, а также некоторые тезисы социального конструкционизма, один из которых, сформулированный К. Дж. Гергеном, мы поместили в предваряющий статью эпиграф.

Схематизм здравого смысла versus профессиональные представления

Не требует особых доказательств то, что, приходя в университет, студент имеет набор весьма причудливых представлений о психологии и психологической профессии, почерпнутые им из самых разнообразных источников, в том числе и из Интернета. К ним можно было бы применить философский термин «хаосмос», если бы они не были относительно жестко структурированы в студенческом сознании, составляя психологическую основу ориентации молодого человека в окружающем его мире. Э. Гуссерль трактовал данное состояние как «естественную установку сознания» [5, с. 330]. Развивая тезис «естественной установки», А. Шюц дополнил его положениями о двух идеализациях: «соответствия систем релевантности» и «взаимозаменяемости перспектив» [9, с. 15]. В коммуникативном отношении это означает презумпцию общего языка партнеров по взаимодействию или возможность прямого перевода научных понятий в опытные. Данное обстоятельство может

быть определено как условие «оповседневнивания» в обучении теоретико-психологического дискурса [2, с. 46].

Организация психологического обучения, как правило, строится по традиционной схеме, согласно которой сначала лекционным образом излагается некий теоретический материал, который затем укореняется в сознании студентов посредством серии семинарских дискуссий и, наконец, приобретает навыковую форму на практических и лабораторных занятиях. Считается, что в результате этих процедур будущий психолог получит профессионально необходимую научную ориентацию. Однако в большинстве случаев этого не происходит, поскольку, как нам представляется, продолжает свое действие естественная установка. Именно она обеспечивает прочные чувственные связи индивида с миром, ежедневно подтверждая ему свою ориентационную эффективность. Ее можно обозначить термином «присутствие». «Словом “присутствие” [presence] обозначается (по крайней мере, по большей части) не временное, но пространственное отношение к миру и его предметам. Предполагается, что до чего-то "присутствующего" можно дотронуться рукой, откуда вытекает, что оно, в свою очередь, может оказывать непосредственное воздействие на человеческое тело» [4, с. 10]. Присутствие в этом смысле достоверно.

Однако образовательная организация просто игнорирует этот фундаментальный для психологической подготовки антропологический факт. Язык преподавания психологических дисциплин прямо связан с передачей студенту систем значений, созданных в специально сконструированных исследовательских или практических ситуациях, которые, будучи местом присутствия ученых и практиков, являлись продуктами актов, осуществленной ими сигнификации. Или, скажем иначе, передаваемые студентам значения, во-первых, минимально связаны с их опытом присутствия, а во-вторых, в силу характера учебного процесса, лишает их возможности участия в процессах создания значений и селекции понятий.

Что же, однако, происходит с тем опытом студента, который феноменологическая традиция обозначает как «здравый смысл»? В поисках ответа

обратимся к исследованиям французского социального психолога Сержа Московичи, описавшего механику взаимодействия социальных репрезентаций (формы здравого смысла) и концептуальных положений психоанализа в работе «La psychanalyse, son image et son public» (Психоанализ его образ и публика) в 1961 году.

Ключевой вопрос исследования в этой публикации и ряде других ставится так: Что происходит с теоретическим (научным) знанием в тех случаях, когда оно взаимодействует с организованностями здравого смысла, ассимилирующими научный опыт? В общем виде его ответ представлен как «объективация», что означает «сделать концептуальную схему реальной и воспроизвести ее в материальном эквиваленте..., дублировать в материальном аналоге» [14, р. 54]. Объективация, разъясняет Московичи не одномоментное действие.

Первоначально психологическая теория предстает как «далекая и странная» [там же, р. 15]. Поэтому первым шагом в объективации становится *персонификация* (авторизация), в ходе которой здравый смысл связывает теорию с именем и личной историей создателя психологической теории, а иногда даже выводит ее из его биографических обстоятельств. Персонификация позволяет преодолеть дистанцию, создаваемую теоретической абстрактностью, превращает чужеродные ситуации в ситуации знакомые (лицом к лицу), придает теориям статус непосредственности. В психологическом обучении персонификация – это не некий автономный процесс, а специально организованная и ставшая естественной практика, оправдываемая необходимостью «доставки сообщения» адресату. Но это в широких социально-коммуникативных условиях. Если же мы рассмотрим феномен персонификации в контексте взаимодействия студента с научным текстом, то контакт с воображаемым *текстуальным автором* сообщения может стать той «дверью», отворив в которую студент окажется в лаборатории производства профессионально-психологических смыслов, которые ему в противном случае могут быть просто недоступны.

В ходе переработки, как считает С. Московичи, происходит разрушение целостности теоретического знания, основания которого лежат не в области общеизвестного. Здравый смысл производит *отбор* и *деконтекстуализацию* концептуальных элементов, придавая им статус *знаков-индексов*. Так, например, словоформа «эдипов комплекс» реализуется не как понятие, а как сигнал реципиенту о том, что его партнер говорит о психоанализе. При этом отобранные и деконтекстуализированные элементы не только помещаются в отведенную им часть ментальной матрицы индивидов, но и получают определенную оценку. Деконтекстуализации в образовании немало способствуют разного рода краткие справочники и словари, то есть лоции, призванные помочь учащимся ориентироваться в многообразии научных подходов и решений. Само их устройство действует так, что вольно или невольно извлекает теоретические содержания из контекста их производства, рождая эссенциалистскую иллюзию. В мировоззренческом отношении она устанавливает самостоятельный и автономный статус психологических реалий, наделяет их статусом существования, лишённого практических контекстов и человеческого присутствия [12, с. 14].

Отобранный и деконтекстуализированный материал в ходе относительно постоянного коммуникативного воспроизводства стереотипизируется, фиксируя его образ в сознании пользователя. Термин стереотип, как будет показано далее, не случаен. Московичи задает вопрос: «почему термин стал стереотипом?» [14, р. 311]. И что значит «стал стереотипом»? По всей видимости, автор указывает на важное семиотическое преобразование, трансформацию вербальной конструкции в визуальную. Московичи называет ее «*фигуративной схемой*». Она занимает место среди других образных структур, образуя с ними некую, как бы мы сказали сегодня, сеть. Это иконическое единство не логического, а топологического характера, в центре которого образное ядро [15, р. 38]. Действие фигуративной схемы таково, что с ее помощью, во-первых, абстрактные структурные элементы теории становятся конкретными, а во-вторых, они изменяют свою природу, превращаясь из ноуменальных образований в феноменальные.

Завершается ассимиляционный процесс «натурализацией» (онтизацией) фигуративной схемы. Элементы теории приобретают форму объектов повседневной жизни, в результате чего «эдипов комплекс», например, для носителя визуализированных представлений столь же очевиден, как и воспринимаемые непосредственно глазом природные явления. «Непосредственность» в этом случае понимается как отрыв представления от условий его производства и обретение понятием свойств объективности. «В данном случае, – уточняет Московичи, – речь идет о придании образу материальной плотности, о нахождении его места в онтологии здравого смысла, ни о чем более» [13, р. 555].

В этом отношении мировоззренческим итогом объективации теоретического знания становится не только его эссенциализация, но и реификация¹. Символы превращаются в вещи, теряя свою преобразующую восприятие студента эффективность. С этой точки зрения редукция теоретического воображения учащихся не результат их когнитивных особенностей, а продукт образовательной практики, следующей инерции здравого смысла. В обучении эта инерция обладает особой привлекательностью, поскольку поддерживает коммуникативную стабильность, предсказуемость ситуационной динамики, обеспечивает взаимопонимание и лингвистическую согласованность [11, р. 26]. Участники образовательного взаимодействия приобретают склонность смешивать абстрактные понятия с материальными объектами, учатся «товаризации и натурализации значений, в которых человеческая деятельность скрыта» [1, с. 147].

Одним из коммуникативных источников реификации является педагогическое сообщение. Сознвая неспособность студентов, особенно на начальных этапах обучения, оперировать абстрактными понятиями, преподаватель использует объясняющий стиль изложения, избыливающий конкретными примерами и отсылками к жизненному опыту учащихся. Это, с одной стороны,

¹ Реификация – «восприятие человеческих феноменов в качестве вещей, то есть в нечеловеческих и, возможно, в сверхчеловеческих терминах» [1, с. 147].

смягчает коммуникативный конфликт, неизбежный в том случае, когда лектор придерживается правил теоретического дискурса, а с другой, способствует смешиванию реальностей разного статуса и топологии. Что, собственно, и фиксировали в своих исследованиях московские коллеги, которых мы цитировали выше. То есть, итогом сложившейся практики подготовки психологов становится их оспособление набором визуализированных оповседневных представлений, опосредующих их понимание и ориентацию в профессионально-психологическом пространстве.

Понимание и профессионально-психологический язык

В предшествующей части мы вели речь о феномене реификации как об одной из «психопатологий» профессиональной подготовки. Такого рода квалификация допустима лишь в том случае, когда мы рассматриваем ее в контексте университетского образования, ориентированного на более широкий интеллектуальный горизонт, чем, скажем, узко специализированный институт. В его же перспективе реификация приобретает во многом положительные коннотации, поскольку обеспечивает устойчивую квалификацию предметности и связанный с ней набор действий. В специализированном институте студент (в идеале) включен в процедуру *альтернации*, предоставляющей ему возможность радикальной трансформации субъективного мира, что связано не только с переосмыслением реальности, но и с эмансипацией, активным переходом в «иной» символический мир. В ходе альтернации обыденные представления замещаются профессиональными. «Историческим прототипом альтернации выступает религиозное обращение» [1, с. 257]. Понять специализированным образом означает структурировать воспринимаемую реальность по схемам, диктуемым транслируемым институтским сообществом подходом. На психологическом уровне это означает активацию фигуративных схем тех представлений, которые в ходе обучения считаются основой профессионального мировоззрения, определяют то, «что есть на самом деле».

Когда же речь идет об университете, призванном обеспечить более широкую, чем узкая специализация, ориентацию будущего профессионала в структурах психологической реальности, то в плане содержания образования это означает качественное расширение спектра изучаемых научных и практических направлений и, соответственно, мультипликацию образов миров психологии. Это обстоятельство лишает альтернатию единой концептуальной основы, а учебную коммуникацию согласованного языка. Реализация модели альтернатию в условиях множества психологических языков неминуемо ведет к господству «креольского наречия», функционирующего на базе естественной установки сознания. Работа в области коррекции психологического языка становится в новых условиях одной из важнейших педагогических задач.

Как в этом случае может выглядеть психологическая подготовка в университете, если ограничиться, пока только, ориентировочной задачей в развитии профессионального сознания? И в чем тогда будет заключаться ориентировка и связанная с ней опция понимания?

Для прояснения нашей точки зрения нам потребуется интерпретация учебной дисциплины «психология» в лингвистическом ключе. Или, говоря точнее, всякая учебная дисциплина «психология», следуя диалогической концепции М. М. Бахтина, предстанет в виде «специального языка», который отличен от языка “национального” не только особым словарем, но и способом его использования» [10, р. 275]. Изучать психологию, как это не тривиально звучит, будет означать изучение специальных психологических языков, например, языка теории деятельности, языка бихевиоризма, феноменологической или экзистенциальной психологии и пр. При этом следует учитывать, что метаязыка, то есть некоей единой для всех «материнской» психологии нет и быть не может. Язык в сосюрговской перспективе не только семантика и синтаксис, но и прагматика. В плане развития систем ориентации прагматика – способ использования языка – выступает в регулятивной функции по отношению к семантике и синтаксису. При этом в истолковании прагматики

мы должны отказаться от принятого в указанной лингвистике определения речи как индивидуального акта, а языка как абстрактной социальной системы [7, с. 12]. Речь мы предлагаем понимать как коммуникативную систему, или дискурс, определяемую взаимодействием участников коммуникативных ситуаций. Освоить ту или иную традицию означает умение вести разговор на ее языке.

Разумеется, что такого рода редакция психологических дисциплин предполагает и существенные изменения в построении и реализации образовательных технологий. Прежде всего, она касается характера обращения языка обучения. Господствующая сегодня в университете лекционно-семинарская система, равно как и, так называемое, «обучение практикам» должны быть радикально локализованы. Изучение языка в нашем случае предполагает технологическую двувекторность.

Первый вектор связан с опытом *текстуализации* – переходом студента-читателя на позицию текста, представляющего тот или иной психологический опыт. То есть, не преподаватель читает студентам лекции, например, о гештальтпсихологии, а студенты реконструируют ее ключевые положения и диапазон использования, работая с представленными лектором репрезентативными для этой традиции высказываниями. Текстуализация, согласно исследованиям польского социального философа Т. Шкудлярека, предполагает выработку следующих академических компетенций:

«*Умение чтения*, означающее владение основным языковым кодом. Текст, создаваемый читателем в ходе чтения, должен располагаться внутри читаемого текста.

Умение интерпретации, предполагающее знакомство и навык пользования культурными кодами... Интерпретация – это во многом контекстуализация, создание текста над читаемым текстом.

Умение критики, заключающееся в использовании инотекстуальных кодов. Текст, создаваемый в ходе критики – противотекст читаемого текста» [17, с. 131]. Студент должен научиться рассматривать декодируемое

на занятии высказывание изучаемой психологической традиции из позиции оппонировавшего ему текста другой традиции, дезавуируя при этом позицию «личного мнения» как нерелевантную. В оценке психоанализа, например, его обыденные суждения, если и могут быть учтены, то только в качестве предмета критики.

Второй вектор соотнобразуется с характером учебной коммуникации. Его необходимость обусловлена тем, что освоение психологического языка – это не только опыт идентификации словаря традиции, но и способность его применения. На языке традиции следует говорить, формируя соответствующую осваиваемому подходу позицию. Причем не просто высказываться, а вступать в диалог с партнером, координируя в ходе разговора словарь и правила его использования. Речь идет об отработке специфической формы коммуникативного понимания, которой в свое время Ю. Хабермас – автор теории коммуникативного действия – посвятил несколько своих работ. Ввиду широкой известности этих исследований, остановимся в этой статье лишь на его различении двух типов применения языка: некоммунитивном и коммуникативном.

Хабермас полагает, что всякое человеческое произведение: вербальное или невербальное высказывание, может быть определено двояко: как доступное наблюдению событие и как подлежащее пониманию значение. Наблюдать, описывать и даже анализировать причины явлений мы можем безотносительно к их содержанию. Например, речь на непонятном нам языке. Мы понимаем, что человек говорит на неизвестном нам языке и это понимание некоммунитивно. Чтобы понять коммуникативно, нужно принять участие в диалоге (действительном или воображаемом). «Только второй способ употребления языка внутренне связан с условиями коммуникации» [8, с. 39].

Из наличия двух указанных векторов не следует их отдельная и заранее запланированная учебная реализация. Мы говорим лишь об акцентах в учебной коммуникации, которые должны быть обеспечены педагогом. В то же время, поскольку модель альтернатики рассматривается нами как ограниченно годная в университетской подготовке, возникает вопрос о контроле за

производимыми двумекторными эффектами, во избежание жестких идентификаций с академическим сообществом или осваиваемой психологической традицией.

На следующем шаге обучения та традиция, которая в первом цикле выступала как центральная, переходит в оппонирующую позицию, а на ее место становится та, которая придерживается прямо противоположной точки зрения. Так, например, создается ситуация коммуникативного конфликта между каким-либо направлением психологии сознания и поведенческой психологией. Результатом такого рода обучения, инспирирующего продуктивный лингвистический конфликт, становится, во-первых, квалификация студентом психологии как дискурсивной практики и, во вторых, как умение использовать разнокачественный психологический опыт как ресурс своего понимания, мышления и деятельности. Образовательная модель такого типа использует «язык как возможность дистанцирования от собственных конструкций» [16, s. 100].

К этому следует только добавить, что базовым методом обучения, назовем его коммуникативно-лингвистическим, в формировании профессионально-психологической ориентации становится Case-study, а основной заботой преподавателя моделирование учебных ситуаций и подбор репрезентативных учебных текстов.

В настоящей статье мы рассмотрели одну из проблемных ситуаций, сложившихся в современной профессионально-психологической подготовке, ключевым моментом которой является, так называемый, мировоззренческий вопрос. Проблему профессионального мировоззрения рождает, с одной стороны, отрыв обучения от реальных жизненных проблем, избыточность информационной функции обучения и неукорененность студентов в процессах и событиях актуальной жизни, а, с другой, отсутствие или недостаточная сформированность у них собственного опыта сигнификации и категоризации жизненных феноменов, принятия обоснованных и теоретически контекстуализированных решений.

Обучение студентов работе с системой собственных профессионально-психологических ориентаций составляет центральный момент формирования установки на понимание в образовательном процессе. В этом случае она означает отказ от трактовки понимания на основе идеологии индивидуального разума и корреспондентской концепции языка [3, с. 55].

Из этого следует, что не формирование профессионального мировоззрения становится определяющим моментом учебной работы, а выработка отношения студента к собственному действующему мировоззренческому порядку и его способность соотносить этот порядок с особенностями жизненной ситуации и своим местом в ней. С этой точки зрения профессиональная позиция психолога не есть некое априорно заданное положение в жизненной ситуации, психологической науке и практике, а специально создаваемая индивидом конструкция, которая должна дереализовываться по мере разрешения профессионально-психологических отношений. То есть, ориентировочный опыт будущего психолога должен с необходимостью включать в свою структуру методы и приемы дистанцирования от собственной профессиональной позиции и отказа от связанной с ней лексики. При таком подходе основным предметом учебного самоанализа и трансформации становятся визуализированные структуры ориентаций, то есть активированные составляющие представлений, объективируемые на интерактивной сцене профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Руткевич. М.: Academia-Центр; МЕДИУМ, 1995. 321 с.

2. Вальденфельс Б. Повседневность как плавильный тигль рациональности // Социо-Логос. Социология. Антропология, Метафизика. Вып. 1. Общество и сферы смысла. М.: Прогресс, 1991. С. 39–50.

3. *Герген К. Дж.* Социальная конструкция в контексте [пер. с англ.]. Харьков: изд-во «Гуманитарный Центр» / А. А. Киселева, Ю. С. Вовк, 2016. 328 с.
4. *Гумбрехт Х. У.* Производство присутствия: чего не может передать значение [пер. с англ. С. Зенкина]. М.: Новое литературное обозрение, 2006. 184 с.
5. *Гуссерль Э.* Амстердамские доклады. Феноменологическая психология: Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. М.: Издат. дом «Территория будущего», 2005. С. 297–340.
6. *Донцов А. И.* Профессиональные представления студентов-психологов / А. И. Донцов, Г. М. Бескрылова // Вопросы психологии. 1999. №2. С. 42–49.
7. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение», 1969. 214 с.
8. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие [пер. с нем.] / Под ред. Д. В. Скляднева; после сл. Б. В. Маркова. СПб.: Наука, 2000. 379 с.
9. *Шюц А.* Избранное: Мир, светящийся смыслом [пер. с нем. и англ.]. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 1056 с.
10. *Bakhtin M.M.* The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin, ed. Michael Holquist, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981. 444 p.
11. *Barton D. and Hamilton M.* Literacy, reification and the dynamics of social interaction // Barton D., Tusting K. (ed.) Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context. Cambridge, Cambridge University Press, 2005. 258 p.
12. *Chutorański M.* W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne // *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. T. 20, № 4(80). S. 7–21.
13. *Moscovici S.* De la science au sens commun / S. Moscovici, M. Hewstone // *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. P. 539–566.

14. *Moscovici S.* Psychoanalysis Its Image and Its Public. Cambridge, Polity Press, 2008, 384 p.

15. *Moscovici S.* The phenomenon of social representations // *Social Representations*. Cambridge, 1984. P. 3–69.

16. *Szkudlarek T.* Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Impuls, Kraków. 2009. 151 s.

17. *Szkudlarek T.* Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. Impuls, Krakow. 2009. 271 s.



РАЗДЕЛ II

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ И ФАКТОРЫ,
НА НИХ ВЛИЯЮЩИЕ**
PROFESSIONAL REPRESENTATIONS OF SCHOOLCHILDREN
AT DIFFERENT STAGES OF EDUCATION AND FACTORS IMPACT THEM

Шевелёва Анна Максимилиановна

Sheveleva Anna

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: amsheveleva@sfedu.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Ли Филадельфия

Li Filadelfiia

магистрант Академии психологии и педагогики

e-mail: lfiladelfiya@gmail.com

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация: представленная статья посвящена проблеме профессиональных представлений школьников на разных этапах обучения. В рамках исследования анализируется содержание понятия «профессиональные представления» в контексте психолого-педагогической литературы. На основании имеющихся научных трудов дается авторское понимание понятия «профессиональные

представления». Раскрываются причины особенностей сформированности профессиональных представлений младших школьников, учащихся среднего звена и учеников выпускных классов. Приводятся факторы и условия, непосредственно, влияющие на формирование профессиональных представлений школьников на разных этапах обучения. Результаты исследования дают возможность понять сущность профессиональных представлений на разных этапах обучения школьников и могут быть полезны при планировании тематических профориентационных мероприятий.

Ключевые слова: профессиональные представления, профессиональный выбор, профессия, профориентация школьников, профессиональная деятельность, условия становления профессиональных представлений, факторы становления профессиональных представлений.

Abstract: the presented article is devoted to the problem of professional representations of schoolchildren at different stages of education. The study analyzes the content of the concept of «professional representations» in the context of psychological and pedagogical literature. Based on the available scientific works, the author's understanding of the concept of «professional representations» is given. The peculiarities of the formation of professional ideas of junior schoolchildren, middle-level students and graduate students are revealed. The factors and conditions directly influencing the formation of professional ideas of schoolchildren at different stages of education are given. The results of the study make it possible to understand the essence of professional representations at different stages of school education and can be useful when planning thematic career guidance events.

Keywords: professional representations, vocational choice, profession, vocational guidance of schoolchildren, professional activity, conditions for the formation of professional representations, factors of the formation of professional representations.

На сегодняшний день на рынке труда складывается неоднозначная и сложная ситуация, связанная, прежде всего с тем, что большая часть молодых

специалистов работают не по своей специальности, вечно находятся в поиске «работы-мечты» и долго не задерживаются на одном рабочем месте. Все сказанное подтверждает актуальность исследования профессиональных представлений личности. Процесс формирования профессиональных представлений и непосредственно выбор профессии по своей природе является длительным и многоэтапным процессом. Особую роль в формировании профессиональных представлений играет и социальная адаптация ребенка, реализующая в условиях социальных институтов и образовательных учреждений, таких как детский сад и школа, где как раз и происходит знакомство детей с миром различных профессий, профориентация и развитие профессиональных представлений [2]. Именно поэтому одной из задач образовательного учреждения, реализующего программы начального, основного и среднего общего образования, является задача по оказанию помощи учащимся в процессе профессионального самоопределения. Наиболее важные психолого-педагогические задачи в школе направлены на формирование у учеников способности к принятию продуманного и взвешенного решения, касающегося выбора профессиональной деятельности.

Анализ проблемы профессиональных представлений школьников на разных этапах обучения невозможно произвести, не определив, что представляет собой данное явление, а также, не определив, его основные компоненты. Итак, проблема формирования профессиональных представлений издавна стала предметом интенсивного исследования как отечественных, так и зарубежных исследователей [11]. Особое внимание данной проблемы сосредоточено в работах таких авторов как: С. Б. Бахвалова, А. А. Бочавер, А. В. Жилинский, И. Т. Иванова, Е. А. Климов, Э. М. Киселева, Н. А. Насонова, В. В. Радаева, И. В. Савельева, Д. А. Соколова, К. Д. Хломов и другие [4].

Б. Ф. Ломов отмечает, что профессиональные представления имеют амбивалентный характер, то есть с одной стороны они являются социальными, так как они исторически обусловлены, а с другой стороны, они индивидуальны, так как они обладают свойством отражать опыт и индивидуальность

каждого определенного субъекта [6]. Социальные представления присущи для различных классов людей и соотносятся с объектом их деятельности. Индивидуальные представления являются главным компонентом мировоззрения человека, они выполняют функцию регуляторов поведения и проявляются во всех областях деятельности. Значение профессиональных представлений состоит в том, что они связывают воедино общественное, групповое и личное в сознании и поведении индивида. Профессиональные представления обладают собственными характеристиками. Главным образом, представления характеризуются наглядностью, фрагментарностью, неустойчивостью и непостоянством.

Е. А. Климов предлагает модель – «восьмиугольник основных факторов выбора профессии», которые характеризуют ситуацию профессионального самоопределения и определяют само качество профессиональных планов подростка:

- 1) учет своих склонностей (по сравнению с интересами, склонности более устойчивы);
- 2) учет способностей, внешних и внутренних возможностей;
- 3) учет престижности выбираемой профессии;
- 4) учет информированности о ней;
- 5) учет позиции родителей;
- 6) учет позиции одноклассников, друзей и сверстников;
- 7) учет потребности производства («рынка»);
- 8) наличие личной профессиональной перспективы – то есть определенной программы действий по выбору и достижению профессиональных целей [8].

Е. А. Семенова определяет профессиональные представления как совокупность образов, обладающих отражающей, регулирующей, мотивирующей, оценочной, прогностической функциями, и обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности [7].

В. Н. Обносков утверждает, что профессиональные представления следует рассматривать как индивидуально-своеобразную систему знаний,

убеждений, переживаний человека, связываемых им с определенной профессией, понимая под этим совокупность имеющейся у субъекта информации о той или другой специальности, его компетентность о мире профессий, их оценка по шкале престижности и привлекательности; это динамическое информационное образование, структура и содержание которого зависит от его целевого назначения; это отображение человеческого «Я» через профессию [9].

На сложность развития профессиональных представлений так же указывает Б. Г. Ананьев: «Организация представлений в сознании человека имеет системный характер, определяемый сложными взаимодействиями между отдельными его компонентами, имеет свою структуру» [1].

Профессиональные представления обладают собственными характеристиками. Главным образом, представления характеризуются наглядностью, фрагментарностью, неустойчивостью и непостоянством [8]. Формирование профессиональных представлений у каждого человека выполняется благодаря выполнению какой-либо профессиональной деятельности, по этой причине, всегда развивается в большинство случаев один определённый вид представлений.

Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко выделяют следующие компоненты профессиональных представлений:

- представления о профессии и личности профессионала;
- представления о возможном профессиональном будущем;
- представления о себе как будущем профессионале [3].

Профессиональные представления, которые возникают на начальных этапах профессионального самоопределения, в будущем раскрывают особенности движения человека в профессии и средства реализации себя в определенной профессиональной деятельности [5]. Несистематическое развитие профессиональных представлений влечет за собой формирование искаженных моделей профессиональных представлений, и как следствие, это влияет на темп развития профессионального роста. Напротив, адекватный и

систематичный уровень профессиональных представлений будет являться особым фактором благополучного профессионального становления личности, а также гарантией для эффективного выполнения профессиональной деятельности [6].

Формирование и развитие профессиональных представлений школьников происходит поэтапно, в связи с этим этот процесс целесообразнее изучать в динамике [8]. Стадии данного процесса в большинстве случаев определяются возрастными особенностями личности [7]. Так, преобразование от простых профессиональных представлений переходит к более сложному и глубокому пониманию по мере взросления и связано, прежде всего, с пониманием школьником своих желаний и потребностей. Однако наиболее осознанное восприятие мира и нахождение своего места в жизни происходит на момент получения среднего или высшего образования юношами.

В период обучения в школе большая часть детей не особо задумывается о своей будущей профессии и своем месте в рабочей структуре. Ряд ученых, таких как С. Б. Бахвалова, Э. М. Киселева и И. В. Савельева, выделили, что на формирование образа будущей профессии и на профессиональные представления современных школьников влияют две группы факторов, а именно:

Первая группа факторов включает в себя внешние факторы: в данную группу входят следующие факторы:

- гендерные особенности;
- образ и репутация профессии в средствах массовой информации и в обществе в целом;
- роль близкого окружения;
- престиж и материальная сторона профессии;
- условия и содержание труда;
- значение особых инструментов (например, психолого-педагогическая диагностика, профессиональная ориентация и другое) [10].

Вторая группа факторов включает в себя внутренние факторы: в данную группу входят следующие факторы:

- личностно-психологические особенности обучающегося в школе;
- склонности, интересы, ценностно-ориентационные традиции школьника;
- образ профессии в сознании ребенка [3].

В психолого-педагогической науке также довольно часто факторы, влияющие на профессиональные представления школьников, подразделяют на макро-, мезо- и микроуровни влияния:

- на макроуровне на обучающегося в школе влияют процессы, происходящие в государстве и во всем мире (к примеру, экономические, военно-политические мероприятия, эпидемиологическая обстановка, общемировые тренды и др.) [7].

- мезоуровень представлен воздействием на профессиональные представления обучающихся особенностями условий их проживания, уровнем развития инфраструктуры, местом их жительства, материальным уровнем семьи. Например, чаще возможностей больше у тех обучающихся, которые проживают в региональном центре или крупных городах и другое [4].

- микроуровень включает личностные возможности и потенциал ученика, его увлечения и интересы, семейные традиции и ориентации, воздействие сверстников и близких родственников, уровень профессионального просвещения (в школе, дома и др.) [6].

Профессиональные представления представляют собой сложные динамичные психологические образования, которые представлены в виде комплекса образов, нужных для теоретических знаний, а также практических умений, и приобретаемые по итогу специальной подготовки и опыта работы. Также стоит выделить, что профессиональные представления имеют амбивалентный характер (являются социальными и в тоже время индивидуальными). Кроме того, отметим, что профессиональные представления имеют разветвленную классификацию, так их различают по таким основаниям как: по уровню проявления волевых усилий, по уровню обобщенности и другое.

На каждом этапе обучения школьники имеют психологические особенности профессиональных представлений. Процесс изменения особенностей профессиональных представлений происходит благодаря воздействиям окружающей действительности. Так, преобразование от простых профессиональных представлений переходит к более сложному и глубокому пониманию по мере взросления и связано, прежде всего, с пониманием школьником своих желаний и потребностей. Однако наиболее осознанное восприятие мира и нахождение своего места в жизни происходит на момент получения среднего или высшего образования юношами. Помимо этого, отметим, что особенно важно на разных этапах обучения школьников внедрять профессионально-ориентационную работу, которая, в свою очередь, будет способствовать формированию профессиональных представлений.

Профессиональные представления и факторы, влияющие на школьников многообразны и отличаются на разных этапах обучения. Гендерные различия, уровень знаний (успеваемость в школе), потребности рынка труда, социальный статус, состояние здоровья, мнение близких людей и финансовое положение являются внешними или объективными факторами. Во внутренние/субъективные относят интересы, склонности, социальное окружение, психологические особенности личности, мировоззренческую и нравственную направленность интересов ученика и др. Все вышесказанное оказывает существенное влияние на профессиональные представления школьников на разных этапах обучения и является неотъемлемой частью их жизни.

Библиографический список:

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. В 2-х т. М.: Педагогика, 1980 г.

2. *Арсланов Ф. С.* Подпрограмма Самореализация и самоопределение школьников. СПб.: Питер, 2016. 304 с.

3. Бахвалова С. Б., Киселева Э. М., Савельева И. В. Профориентация как фактор профессионального самоопределения школьников // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 98.

4. Бурдина И. В. Путь к профессии: профессиональное самоопределение школьников, профессиональное развитие личности. Самара. 2008. 64 с.

5. Бухтоярова, Н. А. Система профориентации в школе / Н. А. Бухтоярова, О. Н. Романова // Образование и воспитание. 2019. № 3(23). С. 21–23.

6. Валеева, Ю. Р. Личностные особенности принятия решений и представления о профессиональном будущем школьников // Вопросы методологии социально-гуманитарных наук. Белгород: Изд-во: «Агентство перспективных научных исследований». 2018. 160 с.

7. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический Проект. 2003. С. 121–122.

8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. С. 109–304.

9. Обносов В. Н. Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию // Вопросы психологии. 1986. – №6. С. 28–32.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ**
FEATURES OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF ADOLESCENTS
FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

Науменко Марина Владимировна

Naumenko Marina Vladimirovna

Кандидат социологических наук, доцент

e-mail: mvnaumenko@sfedu.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. В статье анализируются особенности формирования профессиональной направленности подростков, проживающих в неполных семьях. Проводится теоретический анализ факторов, определяющих специфику внутрисемейных отношений в неполных семьях в целом и характеристики, способные оказать воздействие на становление профессиональной направленности подростков, проживающих в неполных семьях. Приводится исследование профессиональной готовности и профессиональной идентичности как составляющих профессиональной направленности, анализируются различия подростков из полных и неполных семей по данным категориям. Описываются результаты методик, направленных на выявление исследуемых феноменов: «Опросник профессиональной готовности» (Л. Н. Кабардова), «Изучение статусов профессиональной идентичности» (А. А. Азбель, А. Г. Грецов). Формулируется заключение относительно существования значимых различий в профессиональной готовности подростков по сферам «человек-человек» и «человек-знаковая система», а также различий в характере и степени сформированности профессиональной готовности подростков исследуемых групп.

Ключевые слова: жизненный сценарий, неполная семья, подросток, полная семья, профессиональный выбор, профессиональная готовность,

профессиональная идентичность, профессиональная направленность, родитель, структура семьи.

Abstract: The article analyzes the features of the formation of the professional orientation of adolescents living in single-parent families. A theoretical analysis of the factors determining the specifics of intra-family relations in single-parent families as a whole and the characteristics that can affect the formation of professional orientation of adolescents living in single-parent families is carried out. A study of professional readiness and professional identity as components of professional orientation is presented, the differences between adolescents from full and single families are analyzed by these categories. The results of methods aimed at identifying the studied phenomena are described: "Professional Readiness Questionnaire" (L.N. Kabardova), "Study of the Statuses of Professional Identity" (A.A. Azbel, A.G. Gretsov). A conclusion is formulated regarding the existence of significant differences in the professional readiness of adolescents in the areas of "person-person" and "person-sign system," as well as differences in the nature and degree of formation of the professional readiness of adolescents of the groups under study.

Keywords: life scenario, incomplete family, teenager, full family, professional choice, professional readiness, professional identity, professional orientation, parent, family structure.

Главными психологическими задачами подросткового возраста являются непосредственно самоопределение, формирование личностной идентичности, а также создание стратегии и формы адаптации и развития. Профессиональная направленность подростков складывается, как правило, из следующих показателей: степень информированности о выбранной профессии, сформированность профессионального плана, мотива выбора профессии и уровня профессиональной готовности [2].

Вопрос проблем формирования профессиональной направленности подростков в полных и неполных семьях весьма актуален, поскольку в настоящее время наше общество переживает кризис семейных ценностей и

классическая семья все более утрачивает свои позиции. Ежегодный рост числа неполных семей влечет за собой неизбежные последствия, воздействующие, в том числе, и на трансформационные тенденции в общей профессиональной направленности подрастающего поколения.

Несмотря на меньшую значимость родительских фигур для общего личностного развития подростков в сравнении с предыдущими этапами онтогенеза, родители продолжают играть важную роль в социализации своих взрослых детей. От родителей подросток во многом черпает необходимую поддержку на психоэмоциональном уровне, родители часто являются примером для подражания по части выстраивания модели жизненной перспективы, участвуют в формировании стереотипов и установок на взаимодействие [6].

Анализу влияния структуры семьи и внутрисемейных отношений на профессиональное становление и сопряжённые с ним факторы, посвящено немало работ. В частности в исследованиях В. М. Целуйко показан фактор отсутствия в семье отца, сказывающийся на гармоничности интеллектуального развития детей уже с двухлетнего возраста [9]. Л. В. Ботякова, Н. А. Грищенко, Л. А. Головей выделили различные семейные характеристики, которые оказывают влияние на выбор подростком профессии [4].

Установлено ведущее место семьи как главного фактора, определяющего процесс профессионального самоопределения подростков. Так, большинство подростков стремится воспроизвести уровень образования родителей [1]. Позже данная гипотеза была также подтверждена в работах Н. А. Грищенко и Л. А. Головей [4]. При этом, чем выше уровень образования у родителей, тем более выражено их влияние на профессиональный выбор подростка. Е. А. Саломе выявил, что фактором, способствующим формированию профессионального самоопределения подростка является непосредственное участие в этом процессе родителей, поскольку помогает сформировать представления о наиболее подходящих профессиях [3].

Установлено, что образ родителей и родительское программирование участвует в формировании жизненных сценариев подростков, в том числе

данные составляющие определяют их профессиональную направленность. В полной семье у ребенка имеется развёрнутый образ обоих родителей, в силу чего у него присутствует большее многообразие возможных сценариев и установок. Возможность, даже в неполной семье, регулярного взаимодействия с ушедшим родителем также существенно расширяет жизненные сценарии. Если же воспоминания ребенка об ушедшем родителе не сохранились, они могут быть воспроизведены им в соответствии с собственными идеалами, либо с учетом тех сведений, которые были предоставлены единственным родителем. Такая же ситуация складывается и у круглых сирот, которым предоставляется возможность создания виртуального образа родителей, с которыми он мог быть вовсе не знаком [7].

Специфика профессиональной направленности во многом зависит от атмосферы, которая складывается в семье, и уровня ее психологического благополучия [5]. Можно предположить, что в неполных семьях риск развития психологического неблагополучия выше в связи с тем, что единственный родитель находится в ситуации ролевой перегрузки, эмоционального выгорания, испытывает дефицит времени на общение с ребёнком, однако, разумеется, что подобные характеристики не следует абсолютизировать. Психологическое неблагополучие семьи, наделение ребёнка патологизирующей ролью, ситуации гипопеки или гиперопеки может приводить к тому, что у подростка складывается низкий познавательный интерес, существенно сужающий поле профессиональной пригодности, как следствие сферой самореализации подростка может становиться асоциальная деятельность. Также, специфика профессиональной направленности подростков из неполных семей может быть связана с материальной несостоятельностью родителей в развитии способностей и талантов подростка, что также в итоге сужает возможности выбора подростком образовательного учреждения, приводит к компромиссному, выбору профессии, без учета индивидуально-психологических особенностей и интересов.

Е. В Милюкова в своих работах указывает на то, что отличия в формировании профессиональной направленности подростков из

полных и неполных семей будет обусловлена ниже приведенными отличиями.

Во-первых, для подростков из неполных семей более характерна ориентация при оценке собственных результатов, мыслей или поступков на чужое мнение и оценку, они менее уверены в себе и чаще тревожатся, ожидая негативную оценку. Им присуща тревога при контроле выполненных ими заданий, оценке их достижений и возможностей. Вышедшие из неполных семей подростки чаще испытывают стресс, который часто сопровождает их социальные контакты.

Во-вторых, они более глубоко переживают возможность проигрыша, стало быть, менее эффективно реализуют свои способности, ограничивают себя в признании собственной успешности и возможности достижения более высоких результатов.

В-третьих, имея сниженную устойчивость к стрессу, такие подростки больше рискуют попасть в состояние аффекта или фрустрации.

В-четвертых, у детей из неполных семей чаще возникает негативный эмоциональный фон и, как следствие, сложности с получением необходимого уровня знаний для получения возможности обучения для освоения профессии в соответствии с профессиональной направленностью.

Рассматривая исследования, затрагивающие вопросы формирования профессиональной направленности подростков в полных и неполных семьях, можно сделать заключение, что в ряде исследований постулируется, что состав семьи играет значимую роль в формировании жизненных планов, профессиональных стереотипов, жизненных ценностей, интеллектуальных возможностей и в целом может сказываться на векторе профессиональной направленности в подростковом возрасте [8].

В связи с высказанными выше предположениями были изучены факторы, определяющие профессиональную направленность (профессиональная готовность и профессиональная идентичность) подростков из полных и неполных семей.

В исследовании принимали участие учащиеся 7–9 классов, в количестве 90 человек (45 подростков, проживающих в полной семье и 45 подростков, проживающих в неполной семье) было выявлено, что у всех подростков из неполных семей – отсутствует отец. Подростков, проживающих без матери в исследуемой группе не представлено.

Профессиональная готовность испытуемых выявлялась с помощью методики «Опросник профессиональной готовности» Л. Н. Кабардовой. Испытуемым предлагалось 35 описаний разного рода действий, которые они должны были оценить по предложенной системе. Это позволило получить данные о готовности к определённым видам деятельности (учебной, творческой, трудовой) и классифицировать эти виды деятельности по 5-ти сферам: человек – природа (Ч-П), человек – техника (Ч-Т), человек – человек (Ч-Ч), человек – знаковая система (Ч-З) и человек – художественный образ (Ч-Х). В итоге чего была определена степень готовности учащихся к реализации себя в этих сферах.

Результаты, отражающие профессиональную готовность подростков двух групп, представлены на диаграмме:

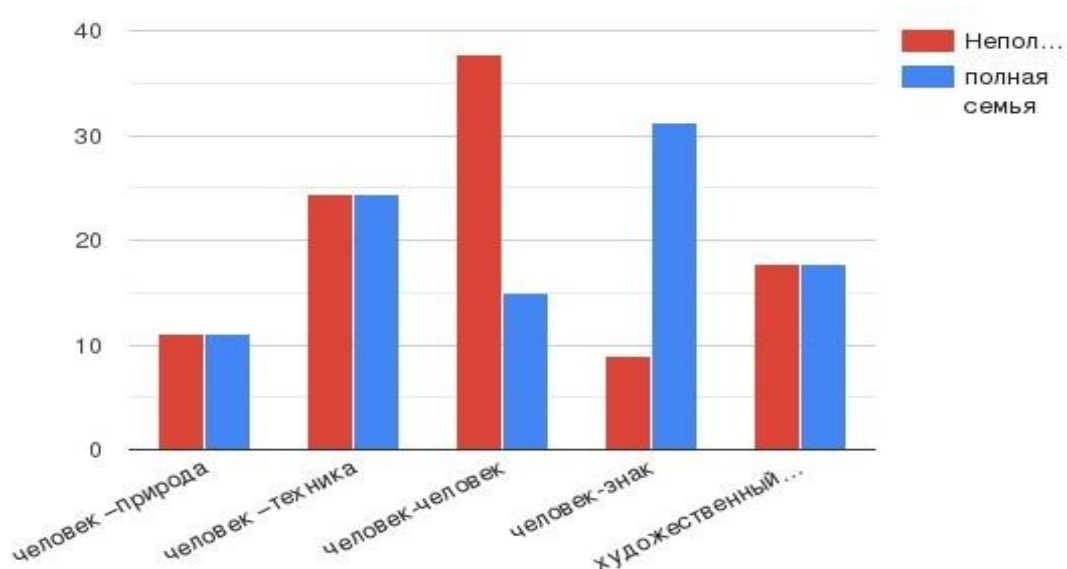


Рисунок 1. Готовность к сферам профессиональной деятельности подростков из полных и неполных семей

Прежде всего, данный график позволяет отметить существенную разницу по двум шкалам: «Человек-человек» и «Человек-знаковая система». У подростков из неполных семей преобладает направленность человек-человек. Эта профессиональная группа включает в себя профессии, связанные с обучением, развитием, образованием, обслуживанием, управлением и контролем деятельности людей. Сюда относятся профессии учителя, воспитателя, психолога, медицинских работников, юристов, менеджеров, менеджеров по персоналу, всех сотрудников сферы услуг. Основное содержание этой профессиональной группы заключается в том, что профессионалы данного типа должны уметь активно сотрудничать с людьми, общаться с объектами деятельности. Кроме того, специалист в этой области должен иметь своего рода дуальное обучение: быть хорошо ориентированным на производство той области, в которой проводится работа, и быть готовым к эффективному деловому общению с людьми. Доминирование данной сферы профессиональной деятельности в структуре профессиональной готовности подростков из неполных семей может указывать на их потребность в общении, стремление к выстраиванию и поддержанию взаимосвязей с другими посредством реализации профессиональных функций, возможно в силу дисбаланса или социальной депривации в собственной семье.

Существенные различия по средним значениям между исследуемыми группами подростков зафиксированы в сфере «Человек-Знаковая система». Такой вектор профессионального развития существенно более выражен у подростков из полных семей. В данную профессиональную сферу входят профессии, связанные со знанием и оформлением документов, профессии, связанные с оперированием числами (экономист, бухгалтер, кассир, программист, компьютерщик, чертежник). Успешный специалист в данной профессиональной сфере должен любить знаки, символы, любые знаковые системы. Можно сказать, что он должен быть погружен в символический мир знаков, систем, схем, моделей, различных карт, таблиц, формул, подписей и надписей, разного рода условных сигналов и пр. Наиболее востребованными

в профессиях этого типа качествами являются: скрупулезность, усидчивость, внимательность, организованность. Можно предположить, что подростки, воспитывающиеся в полных семьях, в большей степени обнаруживают у себя эти качества, что выступает основой их профессионального выбора. Показатели исследуемых групп по остальным сферам профессиональной готовности идентичны.

С помощью U- критерия Манна Уитни были выявлены значимые различия между группами подростков по показателям профессиональной направленности в сферах «Человек-человек» ($p=0,001$), «Человек-Знаковая система» ($p=0,000$).

С целью выявления степени отождествления с позицией работника в целом и идентификации подростками себя с профессией была использована методика «Изучение статусов профессиональной идентичности» (А. А. Азбель, А. Г. Грецов). Результаты дифференциации на подгруппы в зависимости от проживания в полных или неполных семьях свидетельствуют, что подростки из полных семей демонстрируют показатели выше по сформированной идентичности в сравнении с группой подростков из неполных семей, однако у них же значительно более выражена навязанная профессиональная идентичность. Это может говорить о том, что многие подростки, проживающие в полных семьях, выбрали свой профессиональный путь, под давлением взрослых или влиянием друзей.

Затем также с помощью U- критерия Манна Уитни были выявлены значимые различия между группами подростков из полных и неполных семей по статусу профессиональной идентичности. Значимые различия выявлены между группами подростков по таким статусам, как «мораторий» ($p=0,002$) и «навязанная идентичность» ($p=0,002$). Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что именно для подростков, проживающих в неполных семьях характерно переживание кризиса профессиональной идентичности, который проявляется в выраженном статусе «мораторий». Вероятно, подростки данной группы в подростковом возрасте активно исследуют

возможные варианты своего профессионального будущего, рассматривают различные альтернативы профессионального развития. Тогда как у подростков из полных семей профессиональные планы характеризуются большей устойчивостью, но при этом данные планы в ряде случаев строятся не на внутренних факторах, таких как интересы и склонности, а под внешним давлением.

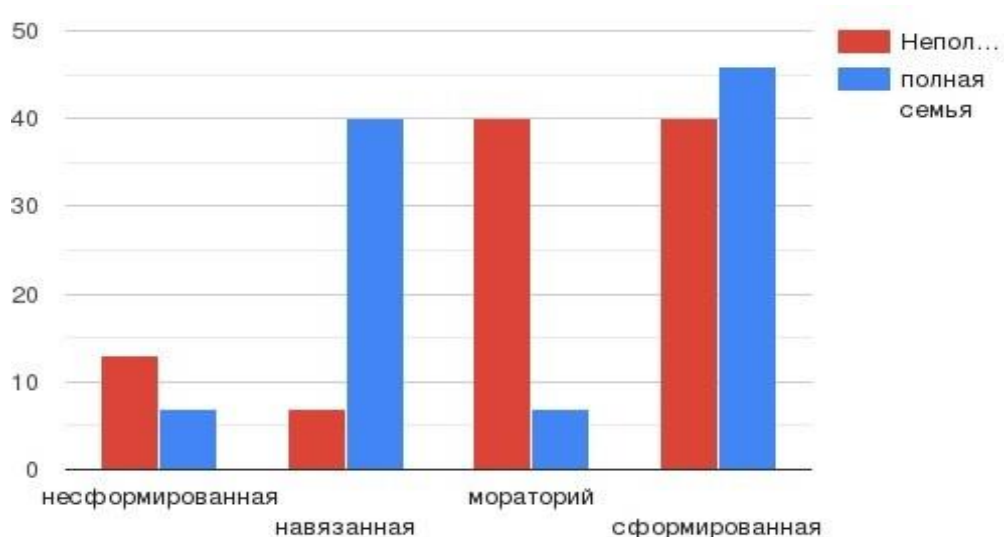


Рисунок 2. Статус профессиональной идентичности у подростков из полных и неполных семей

Подводя итог, представляется возможным заключить, что для подростков из полных семей наиболее распространенной является направленность «человек-знак», тогда как для подростков из неполных семей более предпочтительной является направленность «человек-человек». Это может говорить о том, что, испытывая проблемы в общении внутри семьи, подростки из неполных семей стремятся компенсировать данное обстоятельство, выбрав деятельность, связанную с общением с людьми.

Диагностика профессиональной идентичности выявила, что подростки из полных семей демонстрируют показатели выше, свидетельствующие о более сформированной идентификации с профессией по сравнению с их

сверстниками из неполных семей. У них формируется уверенность в правильности принятого решения относительно вектора профессионального пути. Однако их профессиональная идентичность может формироваться под внешним давлением и иметь черты, навязанные внешними интервенциями.

Подростки из неполных семей не имеют прочных профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Данные подростки находятся в зоне выбора, рассматривают различные варианты профессионального развития и активно анализируют варианты решения в отношении своего будущего. Они с готовностью примеряют на себя различные роли, стремятся изучить тонкости намеченных профессий.

Библиографический список:

1. *Азбель А. А.* Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: дис канд. психол. наук. СПб., 2004. 219 с.
2. *Волобуева Е. В.* Роль профессионального самоопределения родителей в формировании профессионального выбора старшеклассников // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 5. С. 93–95.
3. *Головаха Е. И.* Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности /Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. С. 256–269.
4. *Грищенко Н. А., Головей Л. А.* К разработке теоретических и прикладных проблем профориентации // Психол. журнал. 1987. № 1. С. 99–109.
5. *Данилова М. В.* Профессиональное самоопределение подростков в связи с интеллектуально-личностными особенностями и социально-семейной ситуацией развития: Дис канд. психол. наук: СПб, 2009. 185 с.
6. *Кулагина И. Ю.* Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности: учебное пособие для студентов и преподавателей. Москва: Сфера, 1999. – 192 с.

7. *Носкова О. Г.* Психологическая помощь детям-воспитанникам детских домов в профессиональном самоопределении // Психологическая помощь в профессиональном самоопределении детям-сиротам. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2007. С. 3–28.

8. *Синельников А. Б.* Новые тенденции структурных изменений семьи // Семья в России. 1996. №2. С. 17–29.

9. *Целуйко В. М.* Психология современной семьи. М: ВЛАДОС, 2006. 287 с.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ**
THE RELATIONSHIP OF PROFESSIONAL IDEAS AND SELF-IMAGE IN
ADOLESCENTS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL ORIENTATION

Панкратова Ирина Анатольевна

Pankratova Irina

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: iapankratova@sfedu.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. Статья посвящена изучению взаимосвязь профессиональных представлений и представлений о себе у подростков с разной профессиональной направленностью. При рассмотрении проблемы профессиональных представлений подростков, было выявлено множество подходов к их изучению. Прежде всего, требуется исследовать отношение детей к самим себе, степень самопонимания, самопринятия, саморуководства. От того насколько человек интересен, прежде всего, себе, зависят его отношения в обществе, найдет ли он себе достойное место, возможность применять свои способности и реализовывать планы на будущее. Результаты исследования, описанного в статье, могут быть использованы педагогами-психологами в школах, практическими психологами, родителями, которые заинтересованы в осознанном выборе профессионального пути своих детей.

Ключевые слова: профессиональные представления, профессиональная направленность, подросток, самоотношение, представление о себе.

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship between professional ideas and self-image among adolescents with different professional orientations. When considering the problem of professional representations of adolescents, many approaches to their study were identified. First of all, it is required to

investigate the attitude of children towards themselves, the degree of self-understanding, self-acceptance, self-guidance. On how interesting a person is, first of all, to himself, his relations in society depend, whether he will find a worthy place for himself, the opportunity to apply his abilities and realize plans for the future. The results of the study described in the article can be used by educational psychologists in schools, practical psychologists, parents who are interested in the conscious choice of the professional path of their children.

Key words: professional ideas, professional orientation, teenager, self-attitude, self-image.

Наша жизнь постоянно ускоряется, современные дети много знают, умеют. Мы привыкли думать, что подростки уже много могут сами, они уже взрослые. Но это не всегда так. Часто родители обращаются к психологу за помощью, когда ребенку исполняется 12-13 лет, так как мальчики и девочки из послушных становятся дерзкими, перестают слушаться, все отрицают [1]. В этот период подростки пытаются осмыслить самих себя, своих друзей, родителей и общественные ценности. Понять свое предназначение, свое место в обществе возможно через развитие самосознания. Социальное развитие подростка начинается с ощущения своего «Я». Он начинает искать ответы на базовые вопросы Бытия «Кто я? Зачем я? Почему я такой?». В этот же период ребята начинают задумываться о выборе будущей профессии [5].

Неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещает ориентиры на выбор желаемого образа жизни с помощью профессии. Таким образом, профессия уже выступает как средство для достижения этого образа жизни, а не как существенная часть самого этого образа.

Феномен профессиональных представлений рассматривается учеными как сложный и многоаспектный. По мнению О. А. Конопкина, он включает в себя:

- представление о профессии и личности профессионала;
- представление о себе как о будущем профессионале;
- представление о возможном профессиональном будущем [4].

Чем адекватнее и полнее будут профессиональные представления, тем осмысленнее будет подход к выбору профессии, а в дальнейшем и самореализация [3].

Решая проблему выбора профессии, подростки сталкиваются с необходимостью брать ответственность за свой выбор. Возникает страх за свою судьбу, это часто порождает внутреннюю напряженность. Но поскольку далеко не все люди готовы к такой ответственности, то на помощь могут прийти помощники психологи-консультанты, облегчающих эти сложнейшие жизненные выборы [6].

Нами изучалась взаимосвязь профессиональных представлений и представлений о себе у подростков и разной профессиональной направленностью. В исследовании принимали участие 60 человек, учащихся 8-х классов МАОУ «Гимназия № 76 имени Героя Советского Союза Никандровой А. А.» г. Ростова-на-Дону. Для выявления профессиональной направленности и склонности к работе с различными предметами труда им был предложен дифференциально-диагностического опросника Е. А. Климова в модификации А. А. Азбель, где есть дополнительный фактор «сам человек» [2]. В исследовании также использовался опросник Е. И. Рогова, предназначенный для изучения представлений об объекте деятельности [7].

Для изучения взаимосвязи профессиональных представлений и представлений о себе у подростков с различной профессиональной направленностью мы проанализировали коэффициент корреляции с данными переменными. Анализ проводился в каждой группе отдельно.

У нас получились следующие результаты, которые отображены на рисунках.

Рисунок 1 демонстрирует взаимосвязи категории «Человек-Природа». Это самая малочисленная группа. Обнаружена сильная положительная корреляционная связь фактора «Оценки» моей работы и глобального самоотношения ($r = 0,81$), самоуважения ($r = 0,79$), самопринятия ($r = 0,75$), самоуверенности ($r = 0,66$), аутосимпатии ($r = 0,99$). Это свидетельствует о том, что

чем более положительное отношение к себе у респондентов, тем позитивнее оценка своей будущей работы.

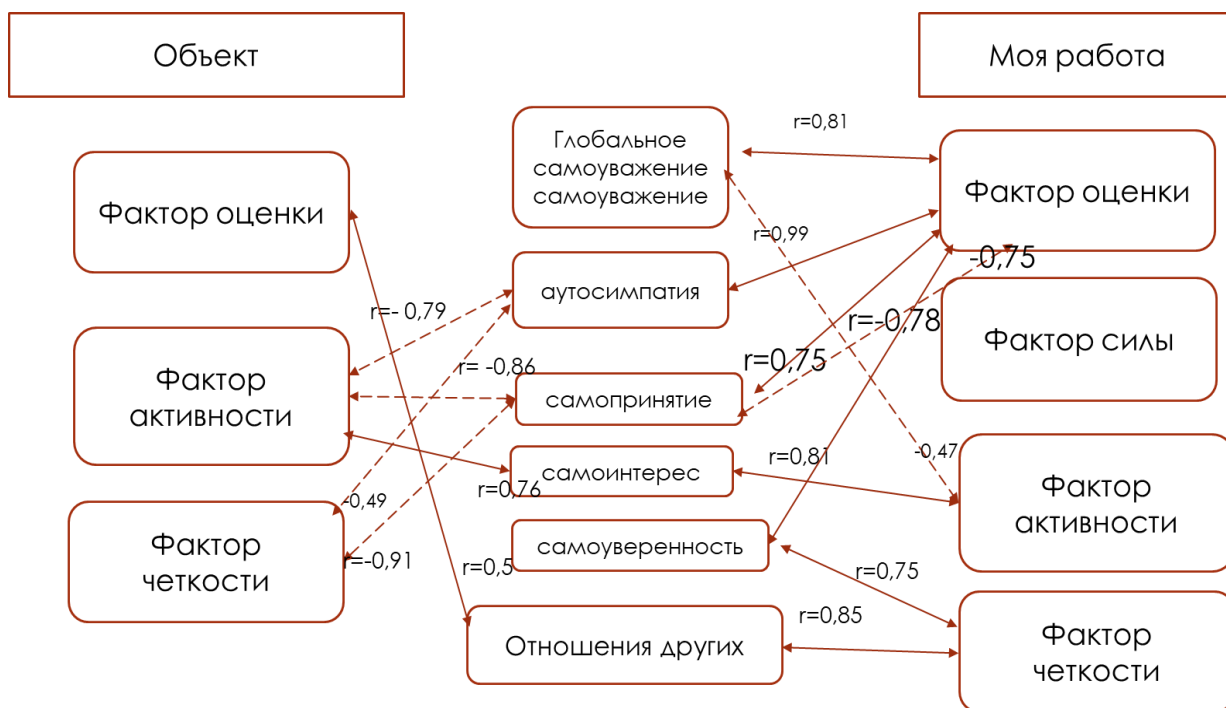


Рисунок 1. Взаимосвязь профессиональных представлений и представлений о себе у подростков с направленностью «Человек-Природа»

Выявленные высокие отрицательные корреляционные взаимосвязи фактора «Активности» в оценки объекта с аутосимпатией ($r = -0,79$), самопринятием ($r = -0,86$). Это свидетельствует о том, что, возможно, подростки более интровертированы, не проявляют большой активности. Отношения других очень влияют на оценку объекта деятельности и на четкость, адекватность и яркость представлений о будущей работе.

Высокая отрицательная связь активности и четкости представлений об объекте и самопринятием ($r = -0,91$ и $r = -0,86$). Это говорит о том, что большая активность проявляется более импульсивными подростками, но менее понимающими себя. Отношения других очень влияют на оценку объекта деятельности и на четкость, адекватность и яркость представлений о будущей работе ($r = 0,85$).

На рисунке 2 представлены результаты по направленности «Человек-Человек». Обнаружена умеренная положительная связь самопринятия с «Оценкой объекта» ($r = 0,45$), саморуководства и «Активности» объекта ($r = 0,47$). Выявлена умеренно отрицательная связь самопонимания с оценкой объекта ($r = - 0,46$) и его четкостью ($r = - 0,5$).

Данные свидетельствуют об уважительном отношении к объекту деятельности при принятии себя и чем выше активность, тем более отзывчивые и общительные подростки. В то же время, чем больше самопонимание, тем менее четко подростки представляют себе объект деятельности. Это говорит об их неуверенности.

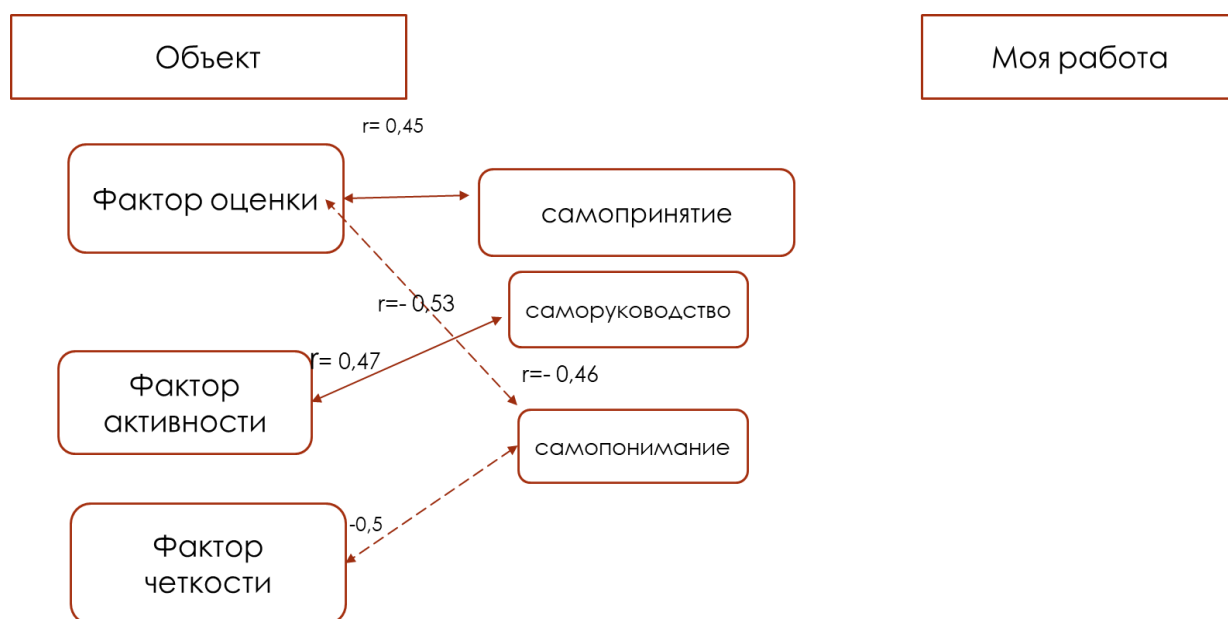


Рисунок 2. Взаимосвязь профессиональных представлений и представлений о себе у подростков с направленностью «Человек-Человек»

На рисунке 3 представлены результаты анализа взаимосвязи профессиональных представлений и представлений о себе у подростков с направленностью «Человек-Техника». Выявлены только отрицательные связи. Обнаружена средняя отрицательная корреляционная связь фактора «Оценки» и «Силы» объекта с глобальным самоотношением ($r = - 0,45$) и ($r = - 0,53$), с

ожидаемым отношением других ($r = -0,53$). Тесная отрицательная связь фактора «Активности» с ожиданиями других ($r = -0,68$).

Так же выявлена тесная отрицательная корреляционная связь фактора «Оценки» моей работы с ожидаемым отношением других ($r = -0,72$) и умеренная – с саморуководством ($r = -0,5$). Выявлена средняя отрицательная корреляционная связь фактора «Четкости» с самопониманием ($r = -0,5$).

На основании этих данных можно прийти к выводу о том, что чем больше надежд возлагают на подростков окружающие, тем менее четко и трезво они могут оценить свою будущую работу и объект деятельности.

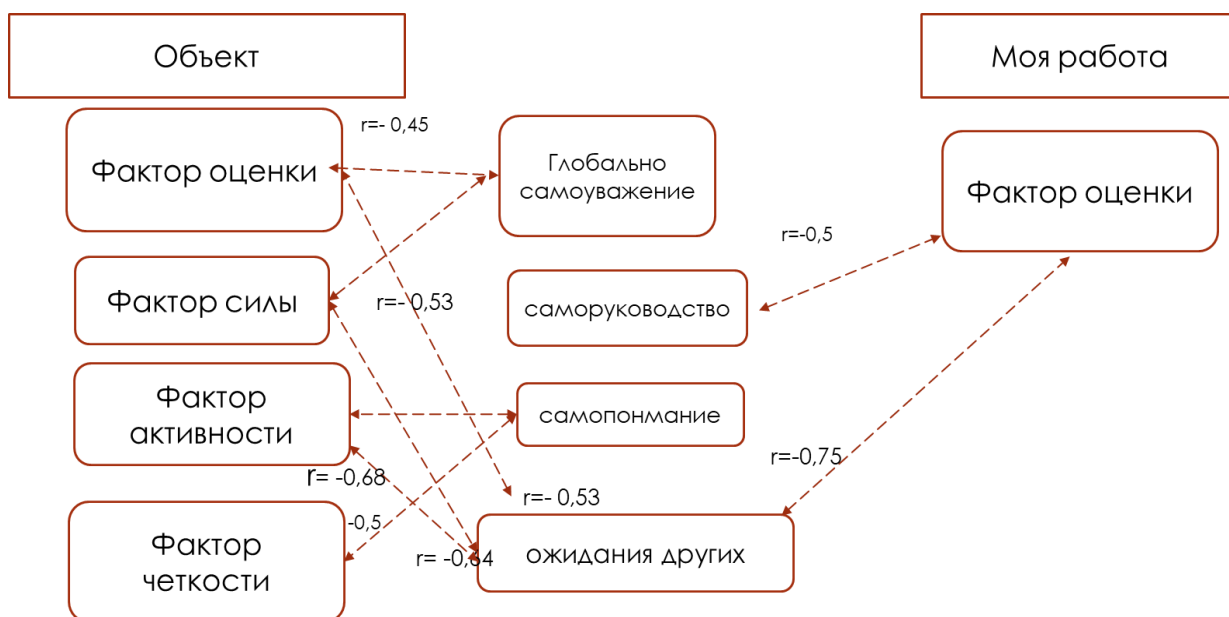


Рисунок 3. Взаимосвязь профессиональных представлений и представлений о себе у подростков с направленностью «Человек-Техника»

На Рисунке 4 представлены результаты анализа взаимосвязи профессиональных представлений и представлений о себе у подростков с направленностью «Человек-Художественный образ». Выявились положительные связи категории «Оценки» и «Четкости» работы с самообвинением ($r = 0,46$) и самоинтересом ($r = 0,5$). Это говорит о том, что подростки склонны винить себя в том, что не получается. Отрицательная связь самоинтереса и «Четкости»

работы ($r = -0,45$) констатирует тот факт, что чем выше интерес, тем меньше представления чем заниматься.

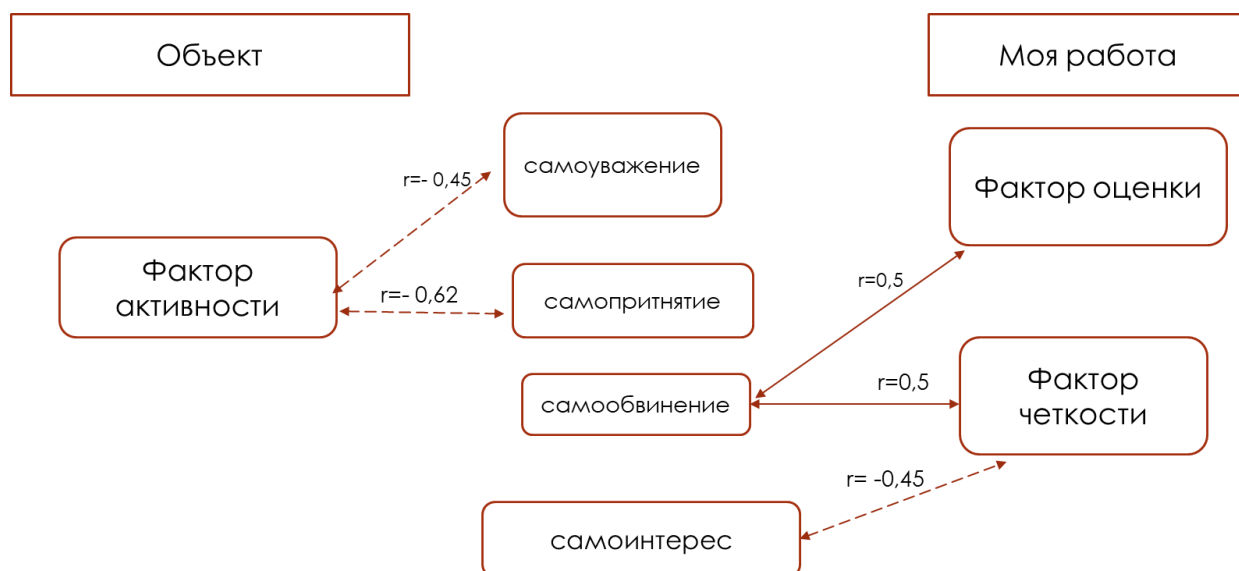


Рисунок 4. Взаимосвязь профессиональных представлений и представлений о себе у подростков с направленностью «Человек-Художественный образ»

Умеренно отрицательные связи выявились между «Активностью» объекта и самоуважением ($r = -0,45$), средняя – с самопринятием ($r = -0,62$). Это говорит об импульсивности и непостоянстве подростков, выбравших эту категорию профессий.

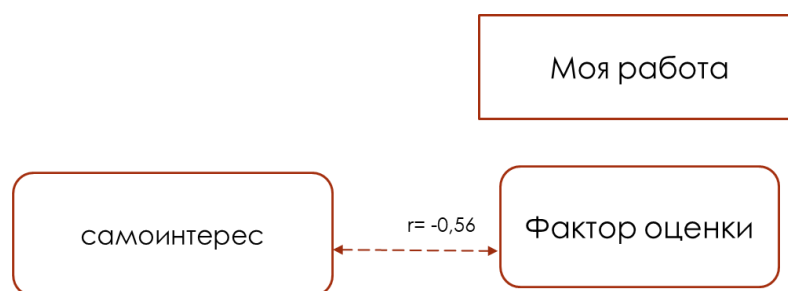


Рисунок 5. Взаимосвязь профессиональных представлений и представлений о себе у подростков с направленностью «Человек-Знаковая система»

На рисунке 5 представлены результаты анализа взаимосвязи профессиональных представлений и представлений о себе у подростков с направленностью «Человек-Знаковая система». Выявилась одна отрицательная

корреляционная связь между самоинтересом и оценкой будущей работы ($r = -0,56$). Это говорит, что меньше развит интерес к себе, тем более критично отношение к работе.

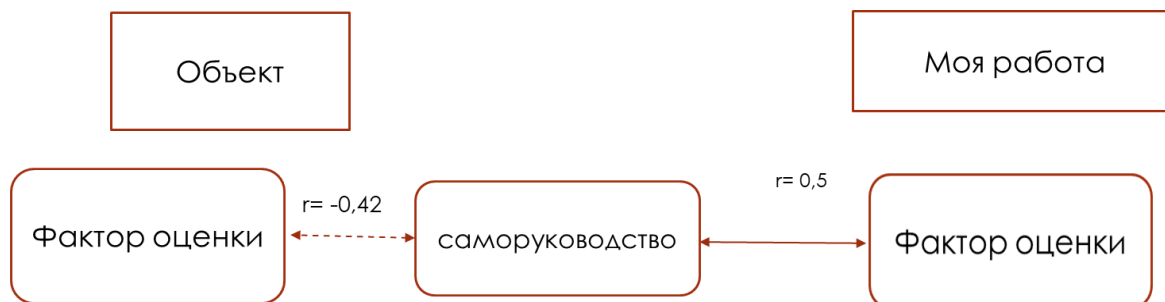


Рисунок 6. Взаимосвязь профессиональных представлений и представлений о себе у подростков с направленностью «Человек-Сам человек»

В группе подростков с профессиональной направленностью «Человек-Сам человек» выявилась одна отрицательная связь «Оценки» объекта с саморуководством ($r = -0,42$) и одна положительная связь с «Оценкой» работы ($r = 0,5$). Можно предположить, что чем последовательнее действия подростка, тем более положительно и адекватно он представляет себе свою будущую работу и появляется недовольство собой как объектом деятельности.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

В выборке по категории «Человек-природа» (самой малочисленной из представленных) на положительную оценку работы во многом влияет их отношение к себе (аутосимпатия, самопонимание, самоуважение). Чаще дети, выбравшие эту категорию профессии, интроверты и на их отношение к объекту труда и будущей профессии оказывает большое влияние мнение окружения.

В выборке по категории «Человек-Техника» выявлены только отрицательные корреляционные связи. На основании этих данных можно прийти к выводу о том, что чем больше надежд возлагают на подростков, тем менее четко и трезво они могут оценить свою будущую работу и объект деятельности. Для них так же важно мнение их окружения.

В выборке по категории «Человек-Человек» у подростков при принятии себя и чем выше активность, отзывчивость и общительность, тем яснее представление об объекте деятельности и своей работе.

В выборке по категории «Человек-Знаковые системы» выявилась только одна отрицательная связь между оценкой работы и самооинтересом. Это говорит, что ребята с меньше развитым интересом к себе критичнее относятся к будущей работе, ее малоценности.

В выборке по категории «Человек-Художественный образ» подростки склонны винить себя в том, что у них не получается и менее четко представляют себе свою работу. Часто эти дети импульсивны и непостоянны.

В выборке по категории «Человек-Сам человек» респонденты связывают последовательность действий с более положительным и адекватным восприятием своей будущей работы.

Таким образом, обработка полученных данных при помощи корреляционного анализа позволила выявить сильные и умеренные положительные корреляционные связи с высоким уровнем значимости, как положительные, так и отрицательные, между профессиональными представлениями и представлениями о себе у подростков, наша гипотеза была доказана существует взаимосвязь между профессиональными представлениями и представлениями о себе у подростков с разной профессиональной направленностью.

Библиографический список

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. Екатеринбург: Деловая книга, 2018. 704 с.

2. *Азбель А. А.* Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: дис. ...канд. психол. наук. СПб., 2004. 219 с.

3. *Конюхов Н. И., Селезнев В. Н., Сысоев В. В.* Профессиональная направленность личности: теоретические подходы к изучению// Вестник МГОУ. Серия: «Психологические науки». 2012. №2. 165 с.

4. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: 1980. 384 с.

5. Панкратова И. А., Долотова Е. В. Исследование взаимосвязи профессиональных представлений и моделей успешности у подростков с разной степенью одаренности // Профессиональные представления: сборник научных трудов №11 / Под редакцией Е. И. Рогова. Ростов-на-Дону: Изд-во Фонд науки и образования, 2019. С.99–107.

6. Рогов Е. И. Выбор профессии: становление профессионала, М.: Изд-во Владос-Пресс, 2008. 336 с.

7. Рогов Е. И. Особенности представлений психологов об объекте своей деятельности. // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2008. №3. С.145–162.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
И УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ В ПОДРОСТКОВОМ
ВОЗРАСТЕ**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL
IDEAS AND SELF-CONFIDENCE
IN ADOLESCENCE**

Рогова Евгения Евгеньевна

Rogova Evgenia Evgenievna

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: eerogova@sfedu.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. В статье представлен краткий обзор особенностей формирования профессиональных представлений в подростковом возрасте. Для изучения взаимосвязи профессиональных представлений и уверенности в себе в подростковом возрасте мы использовали тест «Уверенность в себе» (В. Г. Ромек.) и опросник о профессиональных представлениях (Е. И. Рогов). В нашем исследовании приняли участие 108 подростков г. Ростова-на-Дону. Проведённый анализ полученных результатов показал, что инициативный и предприимчивый в социальных взаимодействиях подросток, способный предложить собственный способ решения проблемной ситуации, заинтересованный в результативности взаимодействия с людьми принимает объект своей деятельности, осознает его и оценивает с позиции социально-желаемых характеристик.

Abstract. The article presents a brief overview of the features of the formation of professional ideas in adolescence. To study the relationship between professional ideas and self-confidence in adolescence we used the "Self-Confidence" test (V.G. Romek.) and a questionnaire of professional ideas (E.I. Rogov). 108 teenagers from Rostov-on-Don took part in our study. The analysis of the results showed

that an initiative and active in social interactions teenager, able to offer his own way of solving a problem situation, interested in the effectiveness of interaction with people, accepts the object of his activity, realizes it and evaluates it from the position of socially desirable characteristics.

Ключевые слова. Профессиональные представления, подростковый возраст, уверенность в себе, социальная смелости, инициатива, социальные представления.

Keywords. Professional ideas, adolescence, self-confidence, social courage, initiative, social ideas.

У подростка профессиональные представления складываются не однозначно, чаще всего они формируются под влиянием внешних факторов, таких как семья, экономическое состояние общества, политическое положение государства и т. д.

Особый интерес представляют исследования в области социальных представлений, поскольку в контексте данной группы происходит описание представлений, определяющих вхождение в профессию и профессиональное становление – профессиональные представления.

Социальные представления подростка определяются коллективным мнением группы, к которой принадлежит индивид. Так как социализация, приобретение знаний и смыслов зависит от принадлежности к той или иной социальной общности, то и социальные представления – это продукт именно группы.

При становлении адекватных профессиональных представлений в подростковом возрасте необходимым механизмом является включение личности в разнообразные профессиональные виды деятельности. При этом важно уделять внимание профессиональным эталонам поведения родителей подростка и детско-родительским отношениям. Собственно родители и являются тем эталоном поведения и жизнедеятельности, на который опирается ребенок при построении и перспективном планировании своей жизни. В число наиболее

привлекательных сфер жизнедеятельности входит материальная обеспеченность, оцениваемая как желаемая, но малодоступная.

Значимая специфика представлений о профессии на этапе завершения школьного обучения заключается в объединении различных сведений о профессии воедино, установлении их взаимосвязи, что позволяет определить значение каждого нового знания в его отношении к уже имеющемуся содержанию основных структурных элементов (цель, предмет, средства). В свою очередь, это содержательное обогащение становится способом развития самого образа профессии, его насыщения новыми представлениями, которые требуют нового обобщения, формирования концептуальных структур более высокого уровня [1, 2].

При возникновении трудностей формирования профессиональных представлений индивид может переживать отсутствие мотивации при адаптации к условиям профессионального обучения, не находить в нём личностный смысл. Эти последствия ведут к профессиональной дезадаптации, профессиональным деформациям личности, профессиональным кризисам [3].

Эмпирическое исследование проводилось с помощью теста «Уверенность в себе» (В. Г. Ромек.) и опросника о профессиональных представлениях (Е. И. Рогов). В нашем исследовании приняли участие 108 подростков.

По результатам опроса 26% подростков сомневаются в своих способностях, стараясь избегать всего, что кажется им слишком трудным, легко сдаются и не доверяют сами себе, не считают, что достойны восхищения и часто заставляют других игнорировать свои способности и недооценивать себя, сомневаются в себе, и поэтому постоянно ищут одобрения и поддержки у своих друзей и близких, т. е. имеют низкий уровень уверенности в себе. У остальных 74% подростков средний уровень уверенности в себе. Очень часто понимают себя, способны реально себя оценивать, принимать всё как есть, независимо от того, хорошо это или плохо (см. рис.1).

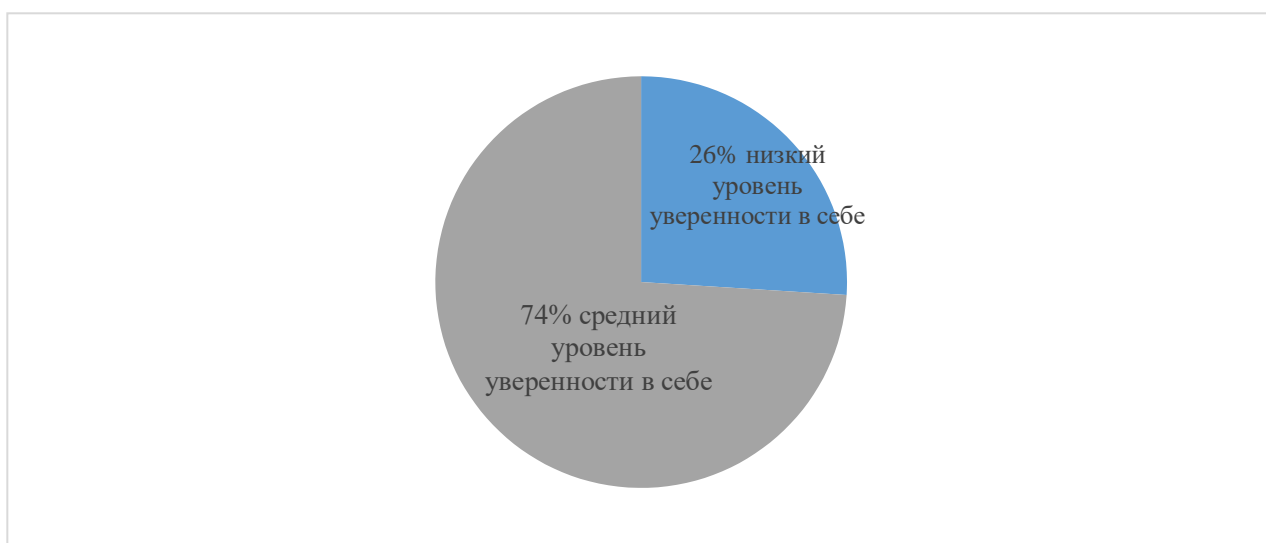


Рисунок 1. Выраженность уровня уверенности в себе у подростков (в %)

Число неуверенных учащихся распределилось следующим образом: по 1-ой шкале «Уверенность в себе» – 37%, по 2-ой шкале «Социальная смелость» – 57%, по 3-ей шкале «Инициатива» – 6% (см. рис.2). Из этих данных можно сделать вывод о том, что в первую очередь неуверенность в себе выступает как эмоциональная проблема подростков, во вторую очередь – как когнитивная, и, в последнюю, – как поведенческая.

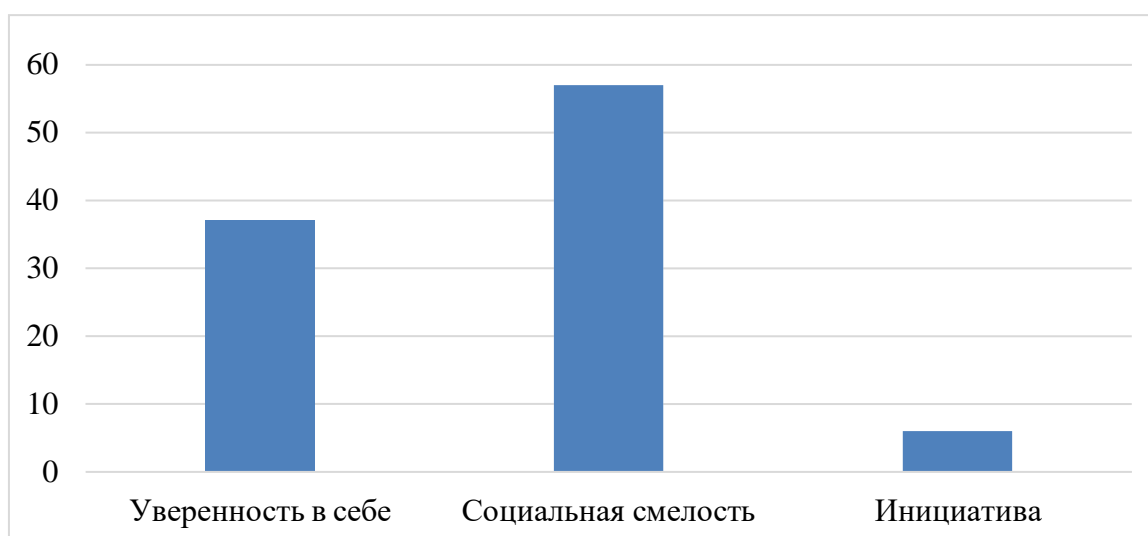


Рисунок 2. Распределение неуверенных подростков по шкалам теста «Уверенность в себе» (в %)

В результате исследования не было выявлено подростков, неуверенных в себе по всем трем шкалам – 0 человек, по двум шкалам – 13%, по одной

шкале – 87%. Согласно этим данным, можно сказать, что в исследуемой выборке школьников нет лиц, для которых неуверенность в себе была бы глубокой личной проблемой, проявляющейся и в когнитивной, и в эмоциональной, и в поведенческой сфере. У большинства ребят неуверенность связана и проявляется в какой-то одной сфере.

Корреляционный анализ данных методики «Уверенность в себе» В. Г. Ромека и опросника «Профессиональные представления» Е. И. Рогова изображены на рисунке 3.



Рисунок 3. Корреляционная плеяда характеристик уверенности в себе и профессиональных представлений об объекте деятельности

По фактору оценки все значимые положительные корреляционные взаимосвязи были констатированы со шкалой инициативы в социальных контактах. Так, общий показатель фактора оценки с показателями, где $r=0,239$, при $p = 0,017$, характеристика объекта деятельности как грязного-чистого, где $r=0,225$, при $p = 0,025$; как плохого-хорошего, где $r=0,222$, при $p = 0,027$; и противного – приятного, где $r=0,228$, при $p = 0,023$. Полученные

данные свидетельствуют, что инициативный и предприимчивый в социальных взаимодействиях подросток, способный предложить собственный способ решения проблемной ситуации, заинтересованный в результативности взаимодействия с людьми объект будущей профессиональной деятельности, воспринимает как приятный, чистый и хороший.

Также со шкалой инициативности в социальных контактах значимая положительная корреляционная связь была выявлена с показателем фактора силы, таким как тяжелый – легкий, где $r=0,222$, при $p = 0,027$. Значимая положительная корреляционная связь шкалы социальной смелости была выявлена также с показателем тяжелый – легкий, где $r=0,212$, при $p = 0,035$. Так, объект будущей профессиональной деятельности воспринимается подростками как легкий, если для них не вызывает трудности выбрать альтернативы в собственном поведении и оценить собственные навыки и способности.

Значимые отрицательные корреляционные связи были выявлены со шкалой уверенность в себе и показателями факторов активности и четкости. Так, уверенность в себе взаимосвязана с представлениями о будущем объекте профессиональной деятельности как бодрым – вялым, где $r=-0,199$, при $p = 0,049$ и точным – неопределенным, где $r=-0,209$, при $p = 0,038$. Так как числовые показатели факторов активности и четкости имеют противоположную качественную интерпретацию, то мы можем констатировать, что способность у подростков к принятию решений в сложных ситуациях, контроле собственных действий и их результатов, как результат уверенности в себе, формируют представление об объекте будущей профессиональной деятельности как бодрым и точным.

Таким образом, представления подростков об объекте будущей профессиональной деятельности в той или иной степени взаимосвязаны с их неуверенностью в себе.

Библиографический список:

1. *Науменко М. В.* К вопросу о взаимосвязи профессионального самоопределения и профессиональных представлений старшеклассников // Профессиональные представления. Сборник научных статей №4. – Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2012. – С.96–102.

2. Профессиональные представления: электронный сборник научных трудов № 14 / Под редакцией Е. И. Рогова. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Фонд науки и образования», 2022. – 194 с.

3. *Рогов Е. И.* Значение профессиональных представлений в подготовке будущих специалистов // Совет ректоров. 2012. – №9 (59). – С. 28–36.



РАЗДЕЛ III

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ЦЕННОСТЯХ КАК МОТИВАТОР ВЫБОРА РАБОЧЕГО МЕСТА IDEAS OF ORGANIZATIONAL VALUES AS A MOTIVATOR IN A WORKPLACE CHOICE

Ермолин Алексей Викторович

Ermolin Alexey Viktorovich

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: alexermolin2012@yandex.ru

Потапова Милана Дмитриевна

Potapova Milana Dmitrievna

студент 3 курса бакалавриата

e-mail: krishtalmilana@yandex.ru

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

Аннотация: Статья посвящена исследованию представлений о философии организации и их значения при выборе рабочего места. В материале рассматривается проблема связи личностных представлений об организационных ценностях и мотивации соискателя при выборе рабочего места.

С использованием концепции В. И. Герчикова выполнено тестирование соискателей на определение типа мотивации, а также проведены собеседования с каждым из них для получения ими более полного представления об организации и ее ценностях. Авторами была изучена группа студентов 1–4 курса, проходящих собеседование на должность наставника в онлайн-школу. На основании полученных данных было выявлено, что организационные ценности напрямую влияют на кадровый состав организации, поскольку определенная философия привлекает людей с определенным типом мотивации.

Ключевые слова: представления, организационные ценности, философия организации, выбор рабочего места, мотивация, организация, ценности, личностные представления об организации.

Annotation: The article is devoted to the research of ideas about the philosophy of the organization and their significance in a workplace choice. The article deals with the problem of the connection of personal ideas about the values of the organization and the motivation of the applicant in a workplace choice. Applicants were tested to determine the type of motivation with the concept of V.I. Gerchikov. Also, candidates were interviewed in case to get them a more concretized representation of the organization and its values. The author studied a group of 1–4-year students who are being applied for the position of mentor in an online school. Based on the data obtained, it was revealed that organizational values directly affect the personnel composition of the organization, because a certain philosophy attracts people with a certain type of motivation.

Keywords: ideas, organizational values, philosophy of the organization, workplace choice, motivation, organization, values, personal ideas about the organization.

Несмотря на активно протекающие во всех сферах современного общества процессы глобализации и информатизации, все еще требует изучения проблематика, касающаяся формирования представлений об организационных ценностях у соискателей. Создание точных и полных представлений о

философии компании у претендентов является важной составляющей процесса выбора рабочего места, поскольку так кандидат понимает, хочет он развиваться внутри данной организации или же она не соответствует его предпочтениям, и он не станет выбирать ее в качестве своего рабочего места. Первичное представление об организации и ее ценностях помогает соискателю сделать рациональный выбор рабочего места, в пользу той компании, которая наиболее полно удовлетворит его потребности. Исследования показали [4, С. 34], что кроме удовлетворения человеком его собственных потребностей не существует какой-либо иной движущей силы, которая заставляла и побуждала бы его действовать так, а не иначе. Потребности побуждают людей выбирать способ их удовлетворения в соответствие с критерием эффективности (максимальное удовлетворение при минимальных затратах). С этих позиций человек подходит к выбору организации, в которой ему предстоит работать. Он соизмеряет свои первоначальные потребности по степени насущности и сопоставляет их с позицией организации по удовлетворению потребностей своих работников. Происходит сопряжение целей организации и целей самого человека для наиболее полного удовлетворения потребностей обоих, т. е. мотивация. Человек обладает мотивацией, следовательно, у него есть желание проявлять усилия для достижения целей организации, что позволяет удовлетворять его собственные потребности.

Мотивация осуществления профессиональной деятельности, как и мотивация любого вида активности (поведения и деятельности) человека, имеет сложную структуру, предполагая сосуществование и взаимодействие множества различных мотивов, внешних и внутренних, положительных и отрицательных и т. д., поэтому организации необходимо предоставить соискателю такое количество данных о своей корпоративной культуре, которое будет достаточным для формирования у него представления о ценностях компании [6, с. 41].

Формирование представлений о философии организации подразумевает процесс, в котором человек, ищущий работу, получает достоверную информацию о ценностях компании, ее имидже, корпоративной культуре, возможностях

личностного и карьерного роста внутри нее. Однако не все организации в настоящее время затрачивают достаточно ресурсов для предоставления соискателю максимально конкретной картины о себе и своей философии. Исследование вопросов представлений об организационных ценностях как мотиваторе при выборе рабочего места достаточно актуально для современных организационных психологов.

Для того чтобы объективно оценить связь между представлениями соискателей об организационных ценностях и мотивацией при выборе рабочего места, необходимо не только провести интервью с каждым кандидатом для уточнения уже имеющихся представлений и протестировать их на определение типа мотивации, но и проанализировать соотношение ценностей соискателей с организационными. В таком случае полученные данные покажут наиболее полную и точную картину о влиянии представлений о философии организации и мотивации соискателей на выбор ими рабочего места. Именно эти методы в рамках исследования были использованы авторами.

Теоретико-методологическую основу исследования составили концепция пяти типов мотивации и тест «Motype», автором которых является Владимир Исакович Герчиков [2; 7].

В качестве объектов исследования была выбрана группа студентов 1–4 курса бакалавриата, отбирающихся на должность наставника в онлайн-школу, состоящая из 27 человек.

В основе типологической концепции В. И. Герчикова лежат пять типов трудовой мотивации, обладающие устойчивостью в течение продолжительного периода времени, и не зависящие от быстро меняющихся потребностей сотрудника. Согласно, концепции у соискателей могут встретиться следующие типы мотивации:

1. Инструментальный (Главная цель работника с таким типом мотивации – заработать. Такой сотрудник готов трудиться с максимальной отдачей, если плату за труд считает справедливой. Суть и сложность работы вторичны, важны денежные бонусы, премии, проценты).

2. Профессиональный (Для такого работника первично содержание работы, а не вознаграждение. Сотрудник ищет в работе возможность самореализации, повышения собственной профессиональной ценности, ему важно заниматься тем, что не всегда под силу другим. Работник ищет возможность карьерного роста, повышения квалификации, переобучения, публичное признание заслуг).

3. Патриотический (При данном типе мотивации первична ценность общего дела, результат команды. Сотруднику важно чувствовать причастность к успеху, необходимо публичное признание достижений, участие в управлении).

4. Хозяйский (Сотрудник такого типа не терпит контроля и детальных указаний в процессе деятельности, а размер оплаты и суть работы для него вторичны. На первое место выходят самостоятельность, ответственность за принимаемые решения, делегирование полномочий, участие в важных проектах) [3, с. 127].

5. Люмпенизированный (Работник этого типа обладает очень слабой мотивацией к эффективной работе. Его основное стремление – минимизировать свои трудовые усилия на уровне, обозначенном непосредственным руководителем) [1, с. 55].

У каждого респондента был выделен доминирующий тип мотивации. В соответствии с этими данными была найдена средняя величина встречаемости различных типов мотивации у личности тестируемых. Полученные результаты приведены в таблице 1.

Результаты тестирования свидетельствуют о преобладании профессионального типа мотивации у кандидатов на должность наставника, а значит, что при выборе рабочего места они отдают предпочтение тем организациям, в которых одной из ценностей является личностное развитие сотрудников, то есть регулярные обучения, повышения квалификации, широкие возможности карьерного роста, выполнение ответственных задач и т. д.

Таблица 1.

Показатели встречаемости конкретных типов мотивации

Тип мотивации	Показатель встречаемости конкретного типа мотивации
Инструментальный	7.43%
Профессиональный	74.07%
Патриотический	18.5%
Хозяйский	0%
Избегательный	0%

Помимо прохождения теста Герчикова «Мотуре» кандидаты были проинтервьюированы для получения полных сведений о ценностях онлайн-школы и соотнесения их со своими личностными приоритетами. Организационные ценности находят свое выражение в философии организации, а именно в правилах, нормах и традициях, которые жестко или мягко определяют все виды поведения персонала [5, с. 185].

Так, организация, в которую кандидаты проходят отбор, в основе своей философии имеет следующие ценности: все сотрудники, независимо от должности, равны, поскольку преследуют одинаковую цель – эффективная работа на благо общества (в случае онлайн-школы – на благо учеников), непрерывное развитие своих работников, как в личностном, так и карьерном плане, благоприятный социальный климат внутри коллектива, в равной степени, важен и ценен каждый сотрудник, качество и количество проделанной работы должны справедливо оцениваться.

В ходе интервьюирования соискатели получили перечень специальных вопросов. На основе их ответов удалось выявить ценности каждого кандидата и расширить их знания о философии организации. В качестве своих профессиональных ценностей респонденты чаще всего приводили: удовлетворение от работы, получение новых навыков (опыта), соответствие содержания должностных обязанностей своим интересам, уважительное отношение к сотрудникам, восприятие работника как личности, а

не работа, перспективы карьерного и личного роста, возможность приносить пользу обществу и т. д.

Анализ собранных при интервью данных показал, что претенденты в подавляющем большинстве случаев имеют достаточное представление об организационных ценностях, а их приоритеты совпадают с организационными. Полученные результаты приведены в таблице ниже.

Таблица 2.

Показатели совпадения ценностей соискателя с организационными

Ценности организации	Показатель совпадения
Эффективная работа на благо общества (учеников)	80%
Непрерывное развитие своих работников как в личном, так и карьерном планах	95%
Благоприятный социальный климат внутри коллектива	65%
Каждый сотрудник одинаково важен и ценен	55%
Качество и количество проделанной работы должны справедливо оцениваться	90%

Анализ полученных результатов тестирования и интервьюирования позволил сформулировать следующие выводы:

1. Организация затратила достаточно ресурсов для того, чтобы соискатель получил о ней максимально точное представление и выбрал ее в качестве места работы, поскольку одной из ценностей организации является непрерывное развитие своих работников, как в личном, так и карьерном плане, а преобладающим типом мотивации отбирающихся на должность наставника стал профессиональный (74.07%), для которого важны возможность самореализации, повышения собственной профессиональной ценности, карьерного роста, повышения квалификации. Следовательно, соискатели получают работу,

отвечающую их профессиональным потребностям, а онлайн-школа – сотрудников, разделяющих ценности организации.

2. Представления об организационных ценностях мотивируют соискателя выбирать то или иное рабочее место, поскольку, исходя из таблицы 2, четко видно, что кандидаты на должность наставника в подавляющем большинстве имеют те же профессиональные ценности (совпадение ценностей организации с личными составило от 55% до 95%), что и онлайн-школа, а значит, при выборе рабочего места они соотносили ценности компании со своими и делали выбор в пользу организации, в которой совпадение приоритетов составило максимальный процент.

3. Формирование актуального и полного представления об организационных ценностях у соискателя является необходимым этапом рекрутинга в компании, поскольку выполнение этой процедуры помогает привлекать кандидатов на долгосрочную основу и сократить текучесть кадров, так как сотрудники в ходе рабочего процесса будут выполнять задачи, которые отвечают их интересам и профессиональным потребностям, развиваться сами и, следовательно, получать удовлетворение от работы, которой они занимаются, что в результате приведет к повышению показателей эффективности и результативности всей организации.

Таким образом, проведенное исследование доказывает, что в современном обществе формирование представлений об организационных ценностях у соискателя является необходимым этапом при подборе кадров, поскольку такие представления действительно являются мотиватором кандидатов при выборе рабочего места, и если представления претендентов на должность совпадают с реальностью, то в конечном итоге в выигрыше остаются обе стороны: организация получает заинтересованного сотрудника, к которому сможет найти подход и приемлемую мотивацию, а сотрудник реализует себя в той сфере, которая соответствует его интересам, потребностям и ценностям, а значит, полностью вкладывается в рабочий процесс. В противном случае соискатель отказывается от работы и

продолжает поиск той организации, ценности которой покажутся ему наиболее привлекательными.

Библиографический список:

1. Герчиков В. И. Типологическая концепция трудовой мотивации. Часть 1. // Мотивация и оплата труда. 2005. № 2. С. 53-62
2. Герчиков В. И. Типологическая концепция трудовой мотивации. Часть 2. // Мотивация и оплата труда. 2005. №2. С. 2-6
3. Герчиков В. И. Управление персоналом: работник – самый эффективный ресурс компании. М.: ИНФРА-М. 2008. – С. 28
4. Карташова Л. В., Никонова Т. В., Соломанидина Т. О. Организационное поведение. М.: ИНФРА-М, 2001. 220 с.
5. Синявец Т. Д., Кожухметова А. Г. Организационные ценности в практике управления. // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». 2017. № 4 (60). С.183–192
6. Токарева Ю. Н., Глухенькая Н. М., Токарев А. Г. Мотивация трудовой деятельности персонала: комплексный подход// Монография. 2021. – 216 с.
7. Хандус М. Ю. Применение концепции В. И. Герчикова в системе мотивации персонала. // Вестник магистратуры. – 2017. – № 2-2(65). – С.144–145

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СКЛОННОСТЕЙ У ПЕРВОКУРСНИКОВ
С РАЗНОЙ АДАПТИРОВАННОСТЬЮ В ВУЗЕ**

**THE RELATIONSHIP OF PROFESSIONAL IDEAS AND PROFESSIONAL
ORIENTATION AMONG FIRST-YEAR STUDENTS WITH DIFFERENT
ADAPTABILITY AT THE UNIVERSITY**

Желдоченко Людмила Дмитриевна

Zheldochenko Lyudmila

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: ludmilakateryna@yandex.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы адаптированности первокурсников к условиям обучения в вузе по двум направлениям: адаптированность к учебному процессу и адаптированность к учебной группе. Представлены результаты исследования сформированности профессиональных представлений у студентов. Показаны значимые взаимосвязи профессиональных представлений и профессиональной направленности у первокурсников с разной адаптированностью в вузе.

Ключевые слова: адаптированность, адаптация, профессиональные представления, профессиональное развитие, профессиональная направленность.

Abstract. The article deals with the problems of adaptation of first-year students to the conditions of study at the university in two directions: adaptation to the educational process and adaptation to the study group. The results of the study of the formation of professional ideas among students are presented. Significant interrelations of professional ideas and professional orientation of first-year students with different adaptations are shown at the university.

Keywords: adaptability, adaptation, professional ideas, professional development, professional orientation.

Проблема адаптации студентов в вузе является актуальной в связи с нынешними социально-экономическими и политическим перипетиями в стране и мире. Активные миграционные процессы способствуют тому, что в российских вузах обучаются студенты из постсоветский и автономных республик, из отдаленных сельских регионов. Результатом процесса адаптации является адаптированность. Ряд авторов, например А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов определяют адаптацию как «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [3 с. 56]. Под психологической адаптацией ученые понимают процесс психологической включённости личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений, в исполнение соответствующих ролевых функций [7].

Проблемы адаптации могут быть связаны с объективными и субъективными факторами, к которым можно отнести иные культурно-религиозные традиции, для многих из студентов русский язык не является родным. Сложности в адаптации также могут быть обусловлены индивидуально-личностными качествами студентов. Поступление в вуз – это новая ступень, важный этап в жизни вчерашнего выпускника. Первокурсникам предстоит адаптироваться в новой вузовской образовательной среде. Психологическая адаптация студентов в вузе протекает по следующим основным направлениям:

1) адаптация к условиям учебной деятельности, включающая приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т. п.;

2) адаптация к группе, включающая принятие коллективом сокурсников, усвоение его правил, традиций;

3) адаптация к будущей профессии, включающая усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, качеств [2].

Адаптация к будущей профессии, как правило, происходит на старших выпускных курсах и в период включения в самостоятельную профессиональную деятельность, тогда как адаптация к учебной группе и к учебному

процессу происходит на начальном этапе обучения в вузе. Адаптированность первокурсников зависит от многих факторов, в том числе и от уровня сформированности профессиональных представлений и выбора направления подготовки в вузе с учетом профессиональной направленности [1; 5; 6 и др.].

Нами было проведено исследование взаимосвязи профессиональных представлений и профессиональной направленности первокурсников с разной адаптированностью в вузе. Респондентами выступили студенты первого курса Академии психологии и педагогики Южного федерального университета в количестве 125 человек.

В соответствии с гипотезой о том, что у первокурсников с разной адаптированностью в вузе могут быть значимые взаимосвязи профессиональных представлений и профессиональной склонности был сформирован комплекс исследовательских методик, включающий: методику Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крылова «Адаптированность студентов в вузе»; методику определения профессиональных склонностей по Климову (ДДО); опросник Рогова Е. И. «Профессиональные представления об объекте деятельности». Методы математической и статистической обработки данных включали U-критерий Манна-Уитни.

На первом этапе было проведено исследование адаптированности первокурсников в вузе. В таблице 1 представлено процентное соотношение первокурсников с разной адаптивностью к учебной группе и учебной деятельности.

Таблица 1.

Соотношение первокурсников с разной адаптивностью к учебной группе и учебной деятельности в процентах

Уровень показателей	Показатели адаптированности к учебной группе	Показатели адаптированности к учебной деятельности
Высокие показатели	68%	45%
Низкие показатели	32%	55%

Как видно из таблицы 1, более чем у половины первокурсников выявлены высокая адаптированность в учебной группе, что составляет 68%. Треть первокурсников имеют определенные затруднения в адаптированности в новом студенческом коллективе – 32%. По шкале адаптированность к учебной деятельности показатели примерно равные: высокие у 45%, низкие у 55% первокурсников.

Анализируя полученные данные, можно заключить, что преобладающее большинство первокурсников успешно адаптировались в новом студенческом коллективе, студенты чувствуют себя комфортно в своих учебных группах, ощущают поддержку со стороны однокурсников, активны, инициативны, разделяют нормы и правила, принятые в учебной группе. Треть первокурсников испытывает различные затруднения в адаптированности в учебной группе. Студенты держатся обособленно от основной части группы, испытывают сложности в коммуникации и взаимодействии, не получают поддержки со стороны однокурсников, не разделяют нормы и правила учебной группы. Причиной затрудненной адаптации может быть незнание культурно-религиозных традиций, русского языка, иные нормы и правила межличностного взаимодействия, а также индивидуально-личностные особенности. Данной категории студентов требуется психолого-педагогическое сопровождение специалистов психологической службы вуза.

Что касается адаптированности к учебной деятельности, то полученные результаты говорят о том, что четверть студентов испытывают трудности в освоении учебных дисциплин и модулей, нуждаются в дополнительных занятиях и консультациях, не проявляют индивидуальную активность на учебных занятиях, у них возникают сложности при ответах и выступлениях на занятиях. Более половины первокурсников успешно адаптировались к новой учебной деятельности. Они с легкостью усваивают учебные дисциплины, выполняют задания, выступают с ответами на занятиях, проявляют активность, инициативность. Далее, по результатам изучения адаптированности первокурсников в вузе, были сформированы следующие группы респондентов:

- 1 группа – первокурсники с низкими показателями адаптированности в вузе;

- 2 группа – первокурсники с высокими показателями адаптированности в вузе.

В каждой группе было проведено исследование профессиональных склонностей студентов, с использованием дифференциально-диагностического опросника Е. А. Климова.

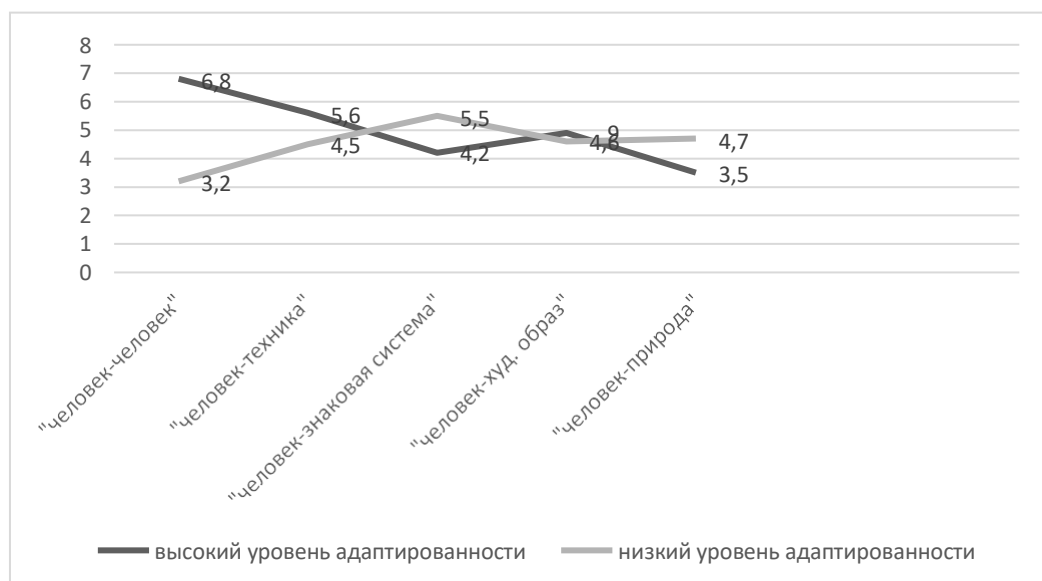


Рисунок 1. Среднегрупповые показатели профессиональных склонностей у первокурсников с разным уровнем адаптированности (в баллах).

(Условные обозначения: ЧП – человек-природа, ЧТ – человек-техника, ЧЧ- человек-человек, ЧЗ- человек знаковая система, ЧХ – человек-художественный образ)

Среднегрупповые показатели профессиональных склонностей первокурсников с разными показателями адаптированности представлены на рисунке 1. У первокурсников с высокой адаптированностью наибольшие значения оказались в сфере «человек-человек» – 6,8 балла, далее по нисходящей располагаются значения в сферах «человек-техника» – 5,6 балла, «человек-художественный образ» – 4,9 балла, «человек-знаковая система» – 4,2 балла, «человек-природа» – 3,5 балла.

У первокурсников с низкой адаптированностью наибольшие значения в сфере «человек-знаковая система» – 5,5 балла, затем по убыванию расположены

показатели в сфере «человек-природа» – 4,7 балла, «человек-художественный образ» – 4,6 балла, «человек-техника» – 4,5 балла, «человек-человек» – 3,2 балла.

Анализирую полученные результаты, можно предположить, что первокурсники с высокой адаптированностью в большей мере ориентированны на сферу «человек-человек», что соответствует выбранному направлению подготовки студентов. Первокурсники с низкой адаптированностью в большей части ориентированы на сферу «человек-знаковая система». Для проверки предположений о достоверности различий нами была проведена статистическая обработка данных с помощью U-критерий Манна-Уитни. В результате выявлены достоверно значимые различия в показателях по сферам: «человек-человек» ($N=78,452$, $p=0,000$); «человек-природа» ($N=90,353$, $p=0,000$); «человек-знаковая система» ($N=63,253$, $p=0,000$). Остальные показатели находятся в зоне неопределенности.

Таким образом, можно достоверно точно утверждать, что профессиональная склонность первокурсников с высокими показателями адаптированности ярко выражена, в отличие от первокурсников с низкой адаптированностью. Их отличает интерес и профессиональная склонность к социальным, помогающим профессиям, связанным с активным межличностным взаимодействием и коммуникацией. Для первокурсников с низкой адаптированностью характерна средняя степень выраженности по сферам: «человек-природа», «человек-техника», «человек-человек» и «человек-знаковая система». Первокурсников этих групп, в большей степени, отличает склонность к техническим профессиям и профессиям, связанным с цифровыми и буквенными знаками.

На следующем этапе нашего исследования были изучены представления об объекте будущей деятельности первокурсников с разной адаптивностью с помощью опросника Е. И.Рогова [4]. Результаты представлены на рисунке 2.

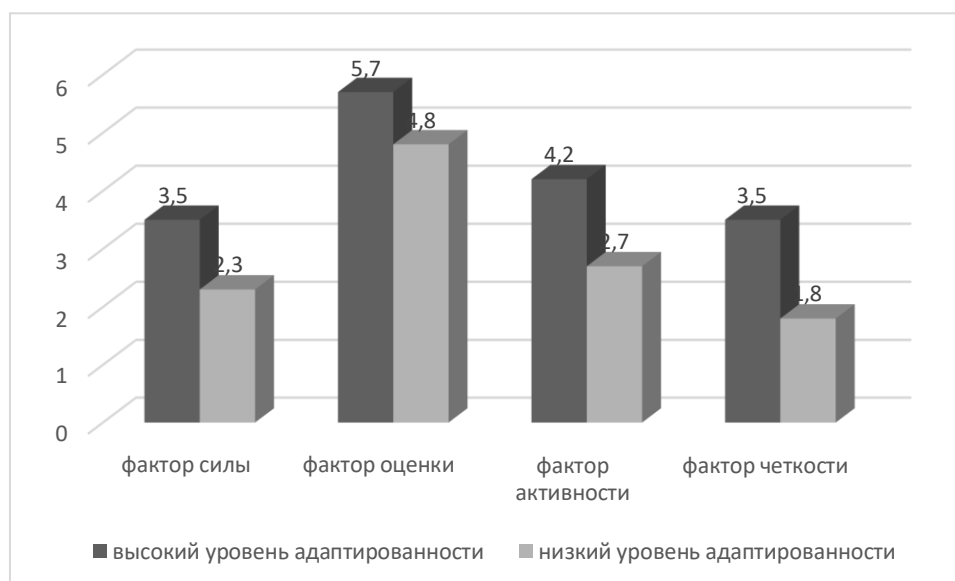


Рисунок 2. Среднегрупповые показатели представлений об объекте деятельности у первокурсников с разной адаптированностью (в баллах).

Полученные результаты были обработаны с помощью U-критерия Манна-Уитни, что позволяет утверждать, что первокурсники с высокой адаптированностью представляют объект своей профессиональной деятельности как активный, инициативный, способный самостоятельно решать возникающие проблемы, способный к самостоятельной деятельности.

Первокурсники с низкой адаптированностью представляют объект деятельности пассивным, не способным к активным действиям и самостоятельным решениям. В целом, можно заключить, что представления об объекте деятельности у первокурсников с высокой адаптированностью целостные, полные и адекватные, в отличие от первокурсников с низкой адаптированностью, у которых представления об объекте мозаичные, неполные, фрагментарные.

Далее, согласно задачам исследования, был проведен корреляционный анализ Спирмена, для установления значимых взаимосвязей между профессиональными представлениями и профессиональными склонностями у первокурсников с разной адаптированностью в вузе. Результаты представлены на рисунке 3.

В группе первокурсников с низкой адаптированностью с увеличением показателей профессиональной склонности «Человек-знаковая система»

снижаются показатели представлений об объекте деятельности по фактору силы и активности образа. Следовательно, у студентов данной группы в большей степени выражена склонность к сфере «человек-знаковая система», для них, в большей степени, характерны представления об объекте будущей деятельности, как о неспособном рассчитывать на свои силы в решении разных ситуаций, пассивном.

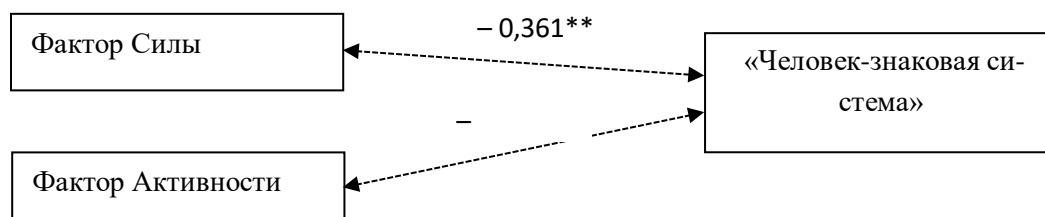


Рисунок 3. Корреляционная плеяда профессиональных представлений и профессиональных склонностей у первокурсников с разным уровнем адаптированности в вузе

Условные обозначения: * – уровень значимости 0,05, ** – уровень значимости 0,01

На рисунке 4 представлены показатели корреляционного анализа структурных компонентов представлений об объекте деятельности с показателями профессиональной склонности у первокурсников с высокой адаптированностью в вузе.

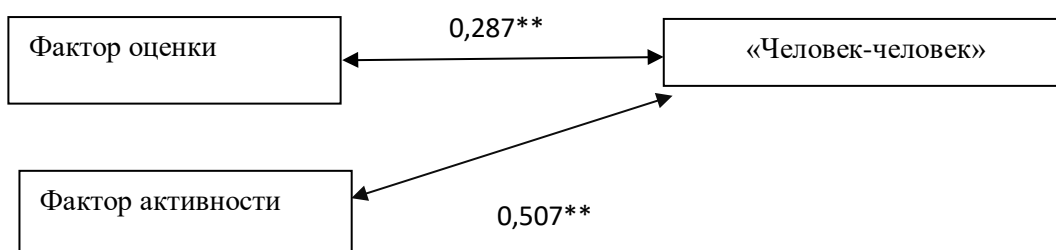


Рисунок 4. Корреляционная плеяда профессиональных представлений и профессиональных склонностей у первокурсников с высокой адатпированностью в вузе

Условные обозначения: * – уровень значимости 0,05, ** – уровень значимости 0,01

В группе первокурсников с высокой адаптированностью пролеживается положительная корреляция между фактором оценки образа и профессиональной склонности «человек-человек». Чем выше показатели профессиональной склонности первокурсников к сфере «человек-человек», тем выше показатели по фактору оценки образа и фактору активности.. Следовательно, с увеличением выраженности профессиональной склонности к профессиональной сфере «человек-человек», у первокурсников с высокой адаптированностью, в большей степени, выражены представления об объекте будущей деятельности, как о заслуживающем уважительного отношения субъекта, активном, самостоятельном, инициативном.

Таким образом, в результате проведенного исследования гипотеза подтвердилась, значимые взаимосвязи профессиональных представлений и профессиональных склонностей у первокурсников с разной адаптированностью установлены.

Библиографический список

1. Буянова Г. В. Профессиональные предпочтения студентов разных специальностей ВУЗА // Современные исследования социальных проблем. 2012. №5. <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-predpochteniya-studentov-raznyh-spetsialnostey-vuza>

2. Емельянова, Т. В. Адаптация первокурсников к условиям вуза в процессе внеучебной деятельности: дис. канд. пед. наук. 2018. 114 с.

3. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.

4. Рогов Е. И. Особенности представлений психологов об объекте своей деятельности. // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2008. №3. С.145–162.

5. Рогов Е. И. Профессиональные представления – ведущий фактор формирования самосознания профессионала // Интернет-журнал «Мир науки»,

2018 №4, <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN418.pdf> (доступ свободный).

Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

6. *Рогов Е. И., Желдоченко Л. Д.* Роль профессиональных представлений в формировании траектории профессионального развития // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 12. – С. 107–113.

7. *Этезова М. М., Нагоев Б. Б.* Психологическая адаптация первокурсников к условиям вузовского обучения // Интернет-журнал «Мир науки». 2016, Том 4, номер 6. <http://mir-nauki.com/PDF/79PSMN616.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

**ОСОБЕННОСТИ ОПТИМИЗМА-ПЕССИМИЗМА
И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**
FEATURES OF OPTIMISM-PESSIMISM AND
PROFESSIONAL IDEAS AS A STUDENT

Жолудева Светлана Васильевна

Zholudeva Svetlana Vasilyevna

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: svzholudeva@sfedu.ru

Вознюк Екатерина Владимировна

Voznyuk Ekaterina Vladimirovna

студентка 4 курса бакалавриата

e-mail: evoznyuk@sfedu.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. В статье актуализирована проблема профессионального самоопределения, в частности профессиональных представлений о будущей работе молодых специалистов. Раскрыты такие понятия, как «оптимизм» и «пессимизм», «профессиональные представления», «студенческий возраст» и обоснована их связь с профессиональной деятельностью. Также представлены результаты исследования профессиональных представлений о будущей работе (по методике Е. И. Рогова) и уровня оптимизма и пессимизма в студенческом возрасте (опросник оптимизма – ШОСТО).

Ключевые слова: профессиональные представления, оптимизм, пессимизм, студенческий возраст, работа, представления о будущей работе.

Abstract. The article actualizes the problem of professional self-determination, in particular professional ideas about the future work of young professionals. Such concepts as "optimism" and "pessimism", "professional ideas", "student age" are revealed and their connection with professional activity is substantiated.

The article also presents the results of a study of professional ideas about future work (according to the methodology of E.I. Rogov) and the level of optimism and pessimism at the student age (the questionnaire of optimism – SHOSTO).

Keywords: professional ideas, optimism, pessimism, student age, work, ideas about future work.

Тема профессионального становления является востребованной на протяжении всех времен. При выборе, становлении и развитии будущей успешной карьеры любого трудоспособного человека есть множество важных и взаимодополняющих компонентов. Идентификация себя, как субъекта рабочего процесса, начинается с детства (пример родителей, подражание им), затем школьное время (активное знакомство с миром профессий, первые попытки причислить себя к какой-либо сфере, профориентационные тестирования). Наконец наступает достаточно серьезный и важный период – студенческая пора, которой свойственно интенсивное интеллектуальное развитие, формирование навыков познавательной, научной и интеллектуальной деятельности, мироощущение и миропонимание, а также осознание своей дальнейшей жизни путем выстраивания определенного плана действий.

Одной из основных (базовых) личностных особенностей является позитивная или негативная система взглядов человека о мире, о событиях, которые происходят вокруг него. Как правило, студенческий возраст характеризуется активной деятельностью в различных сферах, но при этом известно, что у одинаково трудолюбивых и целеустремленных людей могут быть достаточно дифферентными показатели: продуктивности и успешности как в учебной, так и профессиональной деятельности, уровня стрессоустойчивости и коммуникативности, показатели организаторских способностей, склонности к риску и тревожности, также различия находятся в уровнях психологического и физического здоровья [4]. Это свидетельствует о разной степени выраженности оптимизма и пессимизма среди людей.

Оптимисты характеризуются, как настойчивые, способные с относительной легкостью преодолевать неудачи и трудности, а также готовые идти на риск ради успеха. Исходя из этого оптимизм является профессионально важным качеством, обеспечивающим успешность профессиональной деятельности [3]. То, насколько человек оптимистично реагирует на различные жизненные обстоятельства, встречающиеся на его пути, определяет качество его жизни в целом.

Таким образом, на основании изученных нами психологических конструктов личности, их особенностей, а также являющихся неотъемлемой частью в процессе самоопределения – профессиональных представлений в студенческом возрасте, стоит сказать, что профессиональное становление идет параллельно взрослению человека. Важно учитывать такие личностные конструкты, как оптимизм и пессимизм, так как они являются основой положительного отношения, как к своей будущей профессии.

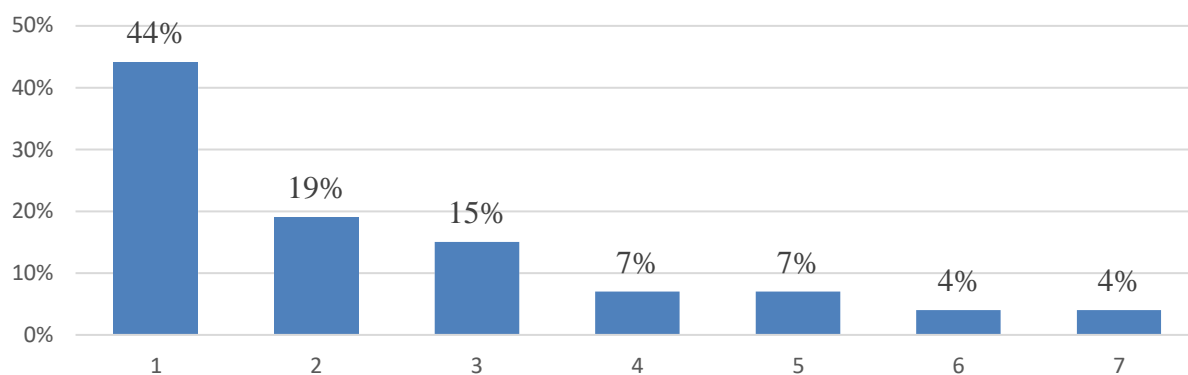
Для выявления взаимосвязи оптимизма и пессимизма и профессиональных представлений у студентов, было проведено исследование, приведенное ниже.

В исследовании использовались опросник Е. И. Рогова, направленный на изучение представлений об объекте деятельности, предполагающий выявление представлений о профессии по четырем шкалам: оценка, четкость, сила и активность [5], а также опросник оптимизма – ШОСТО М. Селигмана в адаптации Т. О. Гордеевой, В. Ю. Шевяховой, измеряющий оптимистический/пессимистический стиль объяснения в области позитивных и негативных событий [6].

В описываемом исследовании приняли участие студенты, обучающиеся на первых курсах Академии психологии и педагогики и студенты Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета. Общее количество исследуемой выборки составило 65 человек.

В результате применения методики Е. И. Рогова, направленной на изучение представлений о будущей работе, на рисунке 1 были выявлены

представления о том, что считают самым главным в своей будущей работе студенты первых курсов Академии психологии и педагогики.



1 – Приносить пользу людям; **2** – Выполнение своих обязанностей; **3** – Наличие знаний; **4** – Оплата труда; **5** – Индивидуальные положительные качества; **6** – Хороший коллектив; **7** – Чувство стабильности

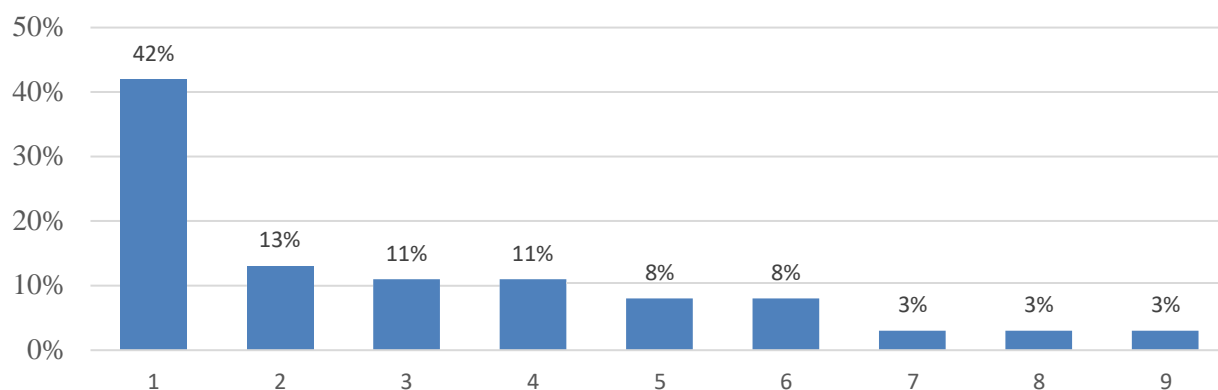
Рисунок 1. Особенности изучения профессиональных представлений о будущей работе студентов первого курса АПиП (в %)

Из рисунка видно, что 44% студентов выбрали в качестве самого главного в будущей работе – приносить пользу людям, 19% считают важным выполнение своих обязанностей, 15% отдают приоритет наличию знаний о своей профессии, 7% убеждены в том, что главное в работе – это оплата труда и индивидуальные положительные качества человека и 4% выбрали хороший коллектив и наличие чувства стабильности в своей будущей работе.

На рисунке 2 представлены особенности изучения профессиональных представлений о будущей работе студентов первого курса Академии физической культуры и спорта.

Согласно полученным данным, 42% студентов АФКиС выбрали в качестве самого главного в своей будущей работе – воспитание детей (своих учеников), 13% предпочитают обучать людей, 11% главным в своей работе выбирают наличие знаний в своей профессии и индивидуальные положительные качества, 8% считают важным коммуникативные навыки и чувство

стабильности, 3% распределились между оплатой труда, выполнением своих обязанностей и работой, связанной с деньгами.



1 – Воспитание детей; **2** – Обучение людей; **3** – Наличие знаний; **4** – Индивидуальные положительные качества; **5** – Коммуникативные навыки; **6** – Чувство стабильности; **7** – Оплата труда; **8** – Выполнение своих обязанностей; **9** – Работа с деньгами

Рисунок 2. Особенности изучения профессиональных представлений о будущей работе студентов первого курса АФКиС (в %)

В таблице 1 продемонстрированы различия по результатам выбора самого главного в своей будущей работе среди респондентов двух групп АПиП и АФКиС.

Из таблицы видно, что существуют различия по двум группам респондентов, в частности, студенты первого курса АПиП выделяют семь видов профессиональных качеств, а студенты АФКиС одиннадцать. Однако на первое место обе группы респондентов относят схожие по смыслу качества профессионала, такие как «приносить пользу людям» и «воспитывать детей» (АПиП и АФКиС). Это может указывать на то, что обе группы студентов соотносят свою будущую работу с взаимодействием с людьми, непосредственным контактом с ними. Также найдено сходство по показателю наличия знаний, свидетельствующее, что для студентов обеих групп является важным иметь качественный объем знаний, который они смогут применить в своей будущей профессии.

Таблица 1

**Показатели представлений о своей будущей работе
среди студентов АПиП и АФКиС**

№	Наименование деятельности	АПиП	АФКиС
1.	Приносить пользу людям	1	-
2.	Выполнение своих обязанностей	2	8
3.	Наличие знаний	3	3
4.	Оплата труда	4	7
5.	Индивидуальные положительные качества	5	4
6.	Хороший коллектив	6	-
7.	Чувство стабильности	7	6
8.	Воспитание детей	-	1
9.	Обучение людей	-	2
10.	Коммуникативные навыки	-	5
11.	Работа с деньгами	-	9

В целом многие показатели среди двух групп схожи, однако к различиям можно отнести отсутствие у студентов АПиП таких показателей как воспитание детей, обучение людей, коммуникативные навыки и работу с деньгами. Возможно, это связано с отсутствием представлений о том, что будущие психологи-педагоги будут работать больше с детьми, чем со взрослыми. В свою очередь у студентов АФКиС отсутствуют такие показатели, как приносить пользу людям и для них не особо важен хороший коллектив, предположительно, это может быть связано с тем, что работа будущих спортивных тренеров характеризуется как самостоятельная, без особого рабочего коллектива.

Таким образом, выявленные различия образов будущей профессии между двумя группами респондентов свидетельствуют о том, что студенты АПиП и АФКиС выбирают профессии связанные с принесением пользы людям в различного рода формах. Они нацелены на получение знаний, чтобы использовать их в своей будущей профессии. Студенты АФКиС отличаются наличием потребности в коммуникативных навыках в планируемой работе.

Далее на рисунке 3 представлены результаты исследования особенностей профессиональных представлений двух групп респондентов о своей будущей работе.

Так, фактор «Оценки образа» наиболее выражен у студентов АФКиС по отношению к студентам АПиП. В целом по двум группам респондентов: АПиП и АФКиС данный фактор имеет высокое значение (5,5 и 6,1 б). Это свидетельствует о том, что респонденты имеют положительные первичные профессиональные представления о своей будущей работе.

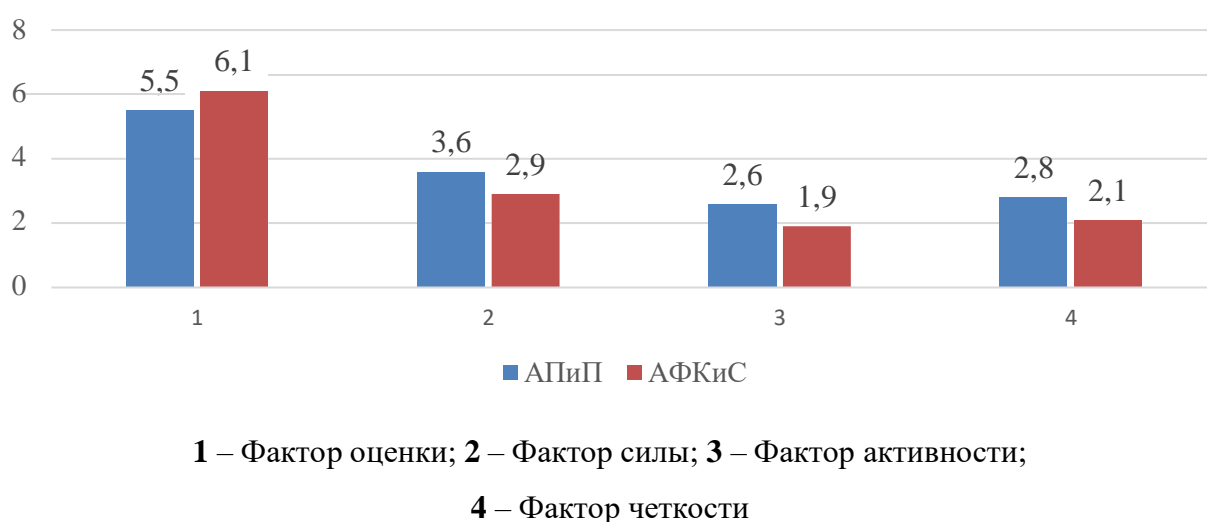


Рисунок 3. Профессиональные представления о будущей работе двух групп респондентов: студенты первого курса АПиП и АФКиС (ср. балл)

У студентов АФКиС наблюдается преобладание более высоких показателей по отношению к студентам АПиП (1.; 3.; 4.).

Фактор «Силы образа» в группе респондентов имеет невысокое значение по группе студентов АПиП и АФКиС (3,6 и 2,9 б). Эти значения указывают на недостаточный самоконтроль студентов, их неспособность придерживаться одной линии поведения, невысокий уровень принятия профессиональных представлений о своей будущей работе.

По фактору «Активности образа» можно наблюдать положительную динамику среди двух групп АПиП и АФКиС (2,6 и 1,9 б). Данные свидетельствуют

о высоких эмоциональных проявлениях, общительности в профессиональной деятельности. Фактор «Четкости образа» имеет значение (2,8 и 2,1 б) среди первых курсов АПиП и АФКиС. Это свидетельствует о том, что у обеих групп респондентов в сознании сформирован яркий и точный образ их будущей работы.

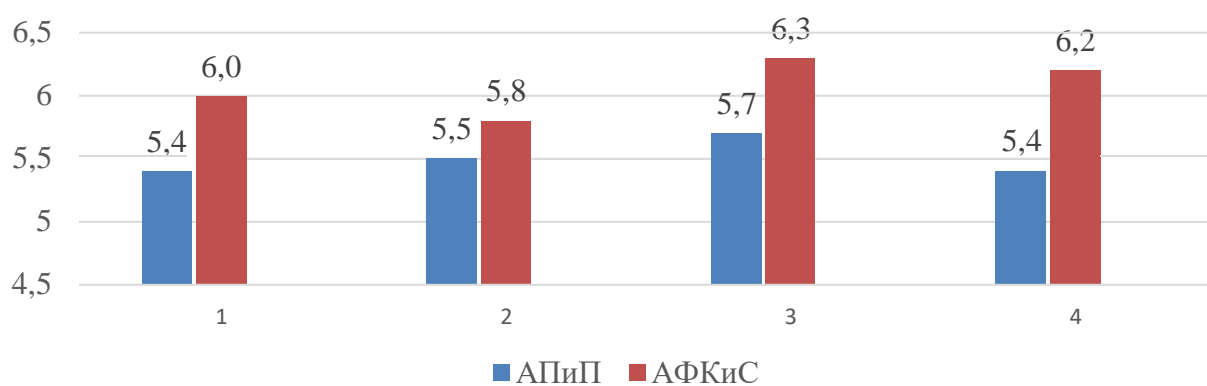
Таким образом, из полученных результатов следует, что группа респондентов АФКиС имеет наиболее выраженные представления о будущей работе и положительное отношение к ней, нежели студенты АПиП. Обе группы студентов находят в своей будущей работе зависимость от внешних обстоятельств и неспособность контролировать ситуацию, данный результат может быть связан с тем, что у обеих групп будущая профессия связана со взаимодействием с людьми, что характеризуется некой непредсказуемостью.

Студенты АФКиС представляют свою будущую работу более эмоциональной и активной, это может объясняться тем, что планируемая профессия выпускников академии физической культуры и спорта непосредственно связана с активными, быстрыми действиями, сильной эмоциональной отдачей и взаимоподдержкой. Несмотря на то, что четкие представления о будущей работе в целом имеют обе группы, у студентов АФКиС образ является более ярким и контрастным, может объясняться тем, что студенты ранее или на данный момент занимаются в спортивных секциях и их картина будущей профессии максимально актуализирована, чего не скажешь о студентах академии психологии и педагогики.

На рисунке 4 представлен фактор оценки образа будущей работы двух групп респондентов: студентов первого курса АПиП и АФКиС.

Фактор «оценки образа» наиболее выражен у студентов АФКиС по шкалам печальный-радостный, грязный-чистый, плохой-хороший, противный-приятный (6,0/5,8 и 6,3/6,2 балла), особо из них выделяется шкала «плохой-хороший» (6,3 б.), что может говорить о том, что респонденты представ-

ляют свою работу как хорошую, удовлетворяющую требованиям. У студентов АПиП по данным шкалам показатели ниже (5,4/5,5 и 5,7/5,4 б.), однако доминирующей шкалой так же является шкала «плохой-хороший» (5,7 б.). Это может свидетельствовать о том, что данные респонденты испытывают положительные эмоции о своей будущей работе, убеждены в ее социально желательных характеристиках.



1–Печальный -радостный; 2 – Грязный -чистый; 3 – Плохой -хороший;
4 – Противный -приятный

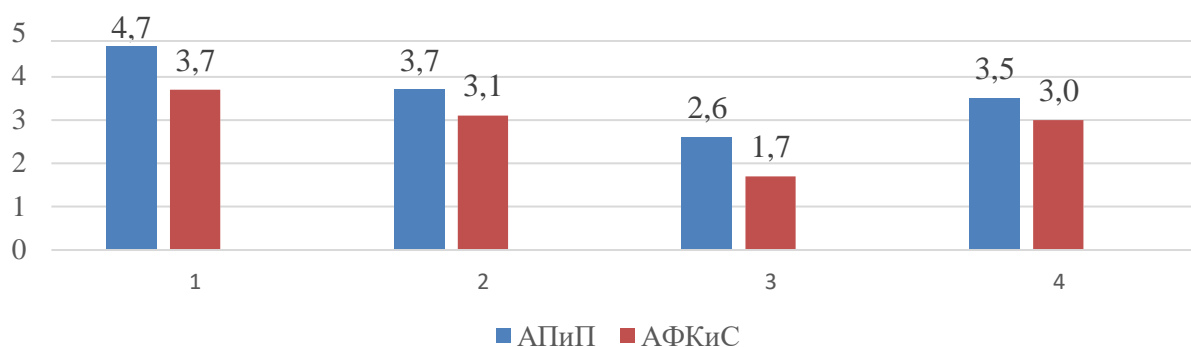
Рисунок 4. Фактор оценки образа о будущей работе двух групп респондентов: студентов первого курса АПиП и АФКиС (ср. балл)

Таким образом, из полученных результатов следует, что представления по «фактору оценки образа» у респондентов АФКиС по всем параметрам более сформированные, нежели у группы АПиП, однако в целом у двух групп респондентов наблюдается положительное, уважительное отношении к будущей работе.

На рисунке 5 показаны результаты по фактору силы образа будущей работы двух групп респондентов: студентов первого курса АПиП и АФКиС.

Фактор «силы образа» у студентов АПиП имеет более высокие показатели по сравнению с группой АФКиС по таким шкалам, как суровый-нежный (4,7 и 3,7 б), тяжелый-лёгкий (3,7 и 3,1 б), сильный-слабый (2,6 и 1,7 б) и трудный-простой (3,5 и 3,0 б). Особенно явно выражена шкала «суровый-

нежный» (4,7 б.), что может указывать на то, что студенты АПиП находят свою работу сентиментальной, эмпатийной и деликатной (4,7 б).



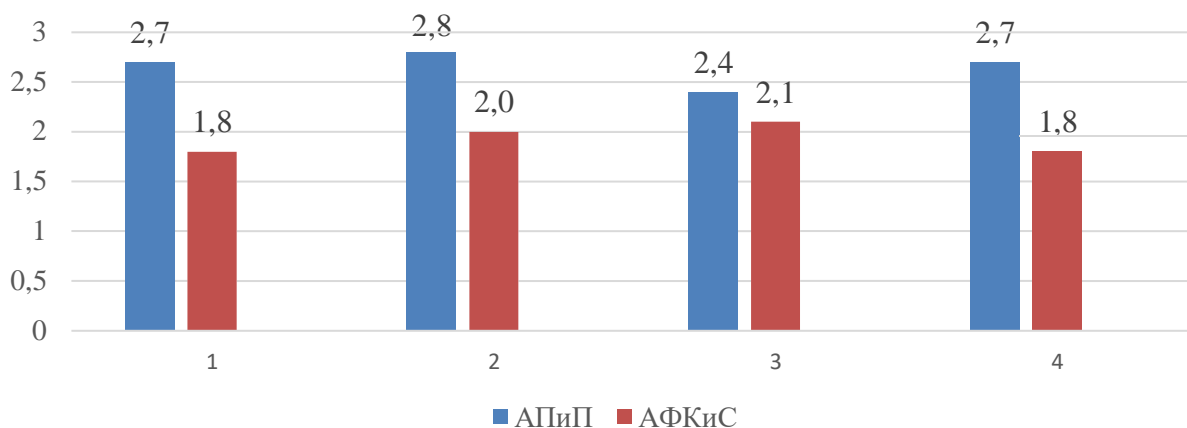
1–Суровый-нежный; 2–Тяжелый-легкий; 3–Сильный-слабый; 4–Трудный-простой

Рисунок 5. Фактор силы образа будущей работы двух групп респондентов: студентов первого курса АПиП и АФКиС (ср. балл)

Группа студентов АПиП уверены, независимы и склонны рассчитывать на собственные силы при решении трудных задач. При этом у группы АФКиС более низкий комплекс качеств, с помощью которых происходит осознанный выбор (низкая способность добиваться желаемого, отсутствие мотивации и самоконтроля). Наименьший показатель по группе АФКиС «сильный-слабый» говорит о том, что данная группа респондентов представляет свою работу как слабую (1,7 б).

Таким образом, сравнивая две группы респондентов по «фактору силы образа», можно сделать вывод о том, что студенты АПиП имеют более высокие показатели по всем параметрам, по сравнению со студентами АФКиС. Выявленные различия по группе АФКиС свидетельствуют, что студенты представляют свою будущую работу более суровой, тяжелой, слабой и трудной, в отличие от группы АПиП.

На рисунке 6 продемонстрированы результаты изучения фактора активности образа о будущей работе двух групп респондентов: студентов первого курса АПиП и АФКиС.



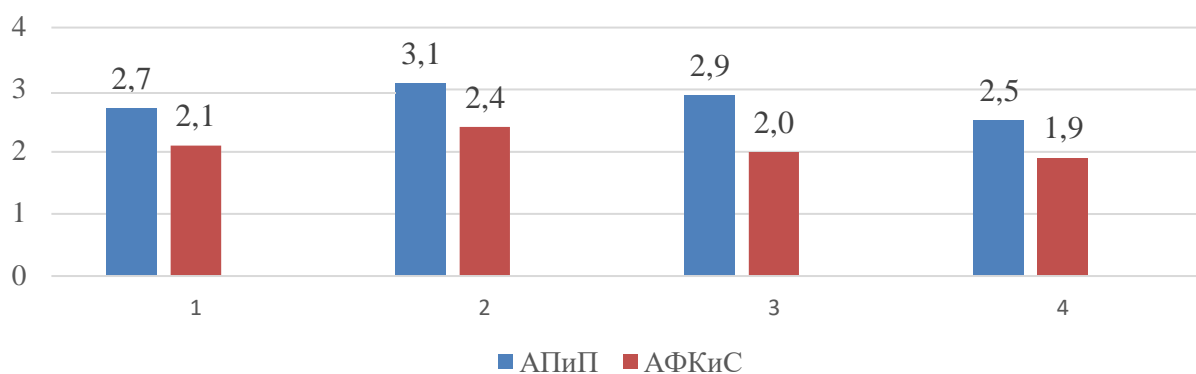
1–Активный-пассивный;2–Бодрый-вялый;3–Инициативный-инертный;
4–Энергичный-равнодушный

Рисунок 6. Фактор активности образа будущей работе двух групп респондентов: студентов первого курса АПиП и АФКиС (ср. балл)

Согласно полученным данным по фактору «активности образа» среди двух групп студентов АФКиС и АПиП, первые имеют более высокие показатели, однако наиболее выраженными среди них являются шкалы «активный-пассивный» (1,8 и 2,7 б. соответственно) и «энергичный-равнодушный» (1,8 и 2,7 б), что указывает на представление своей работы более подвижной, быстрой, резкой, энергичной и ритмичной, нежели чем у студентов АПиП. Данные показатели могут быть связаны с тем, что студенты АФКиС соотносят себя с будущими спортивными тренерами, а данной профессиональной деятельности свойственны все эти характеристики. Эта группа респондентов опережает вторую группу по показателям «бодрый-вялый» (2,0 и 2,8) и «инициативный-инертный» (2,1 и 2,4), что так же указывает нам на направленность будущей профессии.

Таким образом, можно сделать вывод, что группа студентов первого курса АФКиС представляет свою работу более подвижной, быстрой и активной, нежели группа студентов АПиП. Это может быть связано с тем, что для профессии психологов-педагогов характерна монотонная, спокойная, сосредоточенная работа.

На рисунке 7 показаны результаты фактора четкости образа о будущей работе двух групп респондентов: студентов первого курса АПиП и АФКиС.



1–Ясный-расплывчатый; 2–Точный-неопределенный; 3–Близкий-далекий;
4–Яркий-бледный

Рисунок 7. Фактор четкости образа будущей работы двух групп респондентов: студентов первого курса АПиП и АФКиС (ср. балл)

«Фактор четкости образа» наиболее выражен у студентов АФКиС по всем показателям по отношению к студентам АПиП. Так, студенты первой группы имеют более яркий образ своей будущей работы, по сравнению со второй группой (1,9 и 2,5), это может быть связано с большей информированностью и наглядностью данной профессии из разных источников. Эта же причина может служить обоснованием показателя «точный-неопределенный» среди двух групп студентов (где у АФКиС – 2,4 б., а у АПиП – 3,1 б.). У респондентов этой же группы образ будущей работы является более близким, возможно, это указывает на верность сделанного выбора будущей профессии.

Студенты АФКиС видят свою будущую работу более ясной и понятной (2,1 и 2,7). Предположительно, это может быть связано с прямой связью профессии в спортивной сфере с людьми и подготовкой их к различного рода соревнованиям, повышением уровня их физической формы, что с трудом может определить в случае со студентами АПиП, так как их профессия связана со сложными личностными конструктами, человеческим

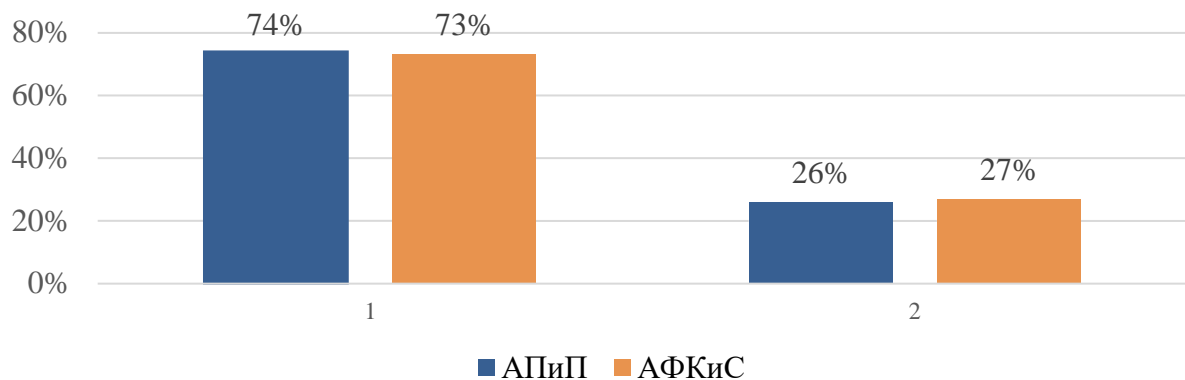
подсознанием, индивидуальностью каждого потенциального клиента, т. е. данная сфера является достаточно многогранной, чтобы она была более ясной для студентов первого курса.

Таким образом, полученные данные по фактору четкости образа будущей работы позволяют сделать вывод, что по студентам первого курса АФКиС в наибольшей степени представляют себе свою будущую работу, она для них более понятна и точна.

При исследовании уровня оптимизма и пессимизма было выявлено, что по каждому из уровней отмечен незначительный процент людей, в таком случае 4 уровня оптимизма методики М. Селигмана были объединены в два основных: «высокий уровень оптимизма» («умеренный оптимист» и «оптимист») и «низкий уровень оптимизма» («умеренный пессимист» и «пессимист»). Таким образом, получилось:

1) «с высоким уровнем оптимизма», условно названные «оптимисты»;

2) «с низким уровнем оптимизма», условно названные «пессимисты».



1 – высокий уровень оптимизма; 2 – низкий уровень оптимизма

Рисунок 8. Уровень оптимизма АПиП и АФКиС (в %)

Аналогичные группы были выделены и в имеющейся выборке: «студенты-оптимисты» и «студенты-пессимисты». При этом большее количество студентов является «оптимистами», среди которых лидируют респонденты АПиП по сравнению с АФКиС (74% и 73%), соответственно, на втором месте студенты «пессимисты», среди которых лидируют респонденты АФКиС по

сравнению с АПиП (27% и 26%). Анализируя процентное соотношение двух сложившихся групп оптимистов и пессимистов, можно заметить, что их общие показатели имеют незначимые различия.

Таким образом, на основании анализа эмпирических данных можно сделать вывод, что две группы респондентов первого курса АПиП и АФКиС не имеют особых различий между собой по двум выделенным уровням оптимизма, однако у обеих групп прослеживается тенденция к высокому уровню оптимизма.

Библиографический список:

1. *Аверинцев С. С., Михайлов А. В.* Большая российская энциклопедия: оптимизм и пессимизм. <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2691833>

2. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.

3. *Ильин Е. П.* Психология надежды: оптимизм и пессимизм. – СПб.: Питер, 2005. 288с.

4. *Карапетян Л. В.* Исследование особенностей оптимизма и пессимизма у студентов / Л. В. Карапетян, Е. С. Шайхутдинова // Психологический вестник Уральского государственного университета. Вып. 6. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. С. 351–356.

5. *Рогов Е. И.* Особенности представлений психологов об объекте своей деятельности. // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2008. №3. С.145–162.

6. *Селигман М.* Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. / Перев. с англ. М.: Издательство «София», 2006. 368 с.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ
ПОДГОТОВКИ**

THE FEATURES OF PROFESSIONAL REPRESENTATIONS OF STUDENTS
OF PEDAGOGICAL AREAS OF TRAINING

Жолудева Светлана Васильевна

Zholudeva Svetlana Vasilyevna

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: svzholudeva@sfedu.ru

Коваленко Евгения Алексеевна

Kovalenko Evgeniya Alekseevna

ассистент

e-mail: nikisheva@sfedu.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности профессиональных представлений студентов педагогических направлений подготовки на основе эмпирического исследования. Среди особенностей выделяются представления об объекте будущей деятельности и о будущей работе по методике Е. И. Рогова. Также рассматриваются разнообразные факторы в контексте оценки будущей деятельности и предполагаемой работы.

Ключевые слова: будущая работа, студенты, профессиональные представления, объект будущей деятельности, представления о работе.

Annotation. This article discusses the features of professional representations of students of the psychological and pedagogical direction of training based on empirical research. Among the features, there are ideas about the object of future activity and about future work according to the methodology of E.I. Rogov. Various factors are also considering in the context of evaluating future activities and proposed work.

Keywords: future work, students, professional ideas, object of future activity, ideas about work.

Человек не может обходиться без деятельности, которая должна быть выбрана им в соответствии с его способностями, особенностями, возможностями и ограничениями. Труд – это благо, каждый потенциал должен быть раскрыт при помощи деятельности. Любая деятельность требует огромных затрат ресурсов и в то же время эти ресурсы преумножаются в данной деятельности [4].

Необходимо иметь представления о своей будущей работе для понимания, какие навыки необходимо наращивать, какие есть преимущества и как развивать профессиональные компетенции, чтобы стать экспертом своего дела. В работах Е. А. Климова, Э. Ф. Зеера, Н. С. Пряжникова, Дж. Холланда и др. мы можем видеть информацию об исследовании профессиональных представлений, деятельности и о труде.

Педагогическая направленность предполагает высокий уровень подготовки, хорошо подготовленные специалисты должны обладать набором важных компетенций, получать непрерывное образование, постоянно повышать свою квалификацию, для этого необходимо обладать определенными способностями уже на этапе выбора направления подготовки и иметь определенные ценности, заложенные воспитанием и обществом [2]. Одним, из компонентов содержания компетенций являются профессиональные представления.

Профессиональные представления являются многоуровневым компонентом профессионализации каждой личности, который возникает в процессе обучения и профессионализации, а также формируется в деятельности и обучении в вузе [1].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью раскрытия потенциала каждого индивида во время обучения в вузе, так как роль и значение профессиональных представлений имеют особое место в жизни студентов. Изучая особенности профессиональных представлений с помощью

методики Е. И. Рогова мы смогли выделить несколько важных моментов для оценивания и анализа. В исследовании приняли участие студенты двух направлений подготовки: 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование и 44.03.01– Педагогическое образование с профилем «физическая культура»

Прежде всего, были проанализированы ответы на вопрос «Самое главное в моей будущей работе» (рисунок 1), свидетельствующие о профессиональных представлениях студентов в направлении ценностных ориентаций, связанных с профессиональной деятельностью. Подобные ориентации закладываются еще на этапе воспитания, в семье, и присущи далеко не каждому индивиду.

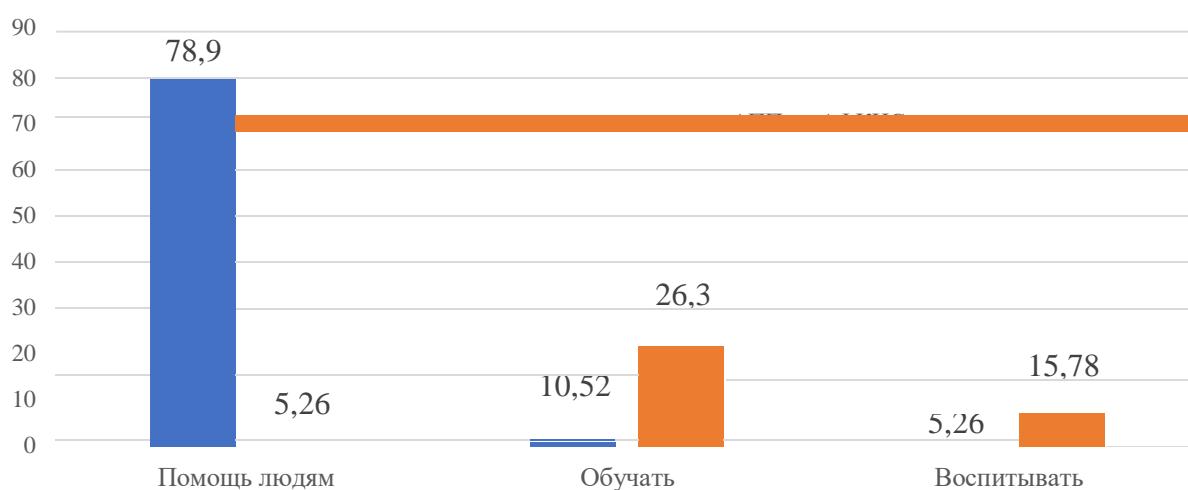
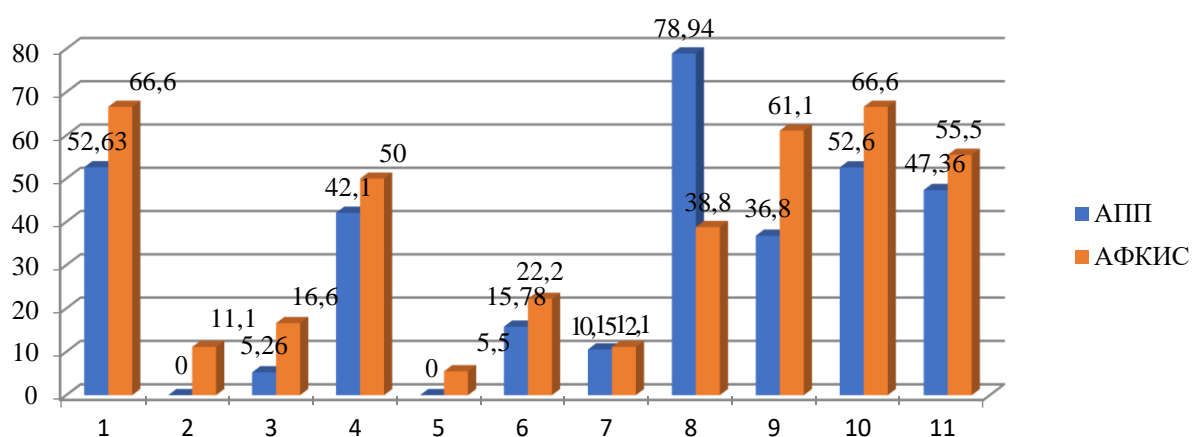


Рисунок 1. Ответы на вопрос «Самое главное в моей будущей работе» (в %)

Рассмотрим подробнее некоторые представления студентов педагогических направлений подготовки о своей будущей работе. Обучающиеся по специальности психолого-педагогическое направление считают самым важным в своей работе оказывать помощь людям, что может говорить об их представлениях будущей работы как об ответственности, милосердии и самоотверженности. В то время, как студенты педагогического направления по физической культуре и спорту считают наиболее важной задачей обучение детей, что может указывать на их готовность формировать спортивно-ориентированных обучающихся для будущих соревнований.

Анализ ответов на вопрос «Что Вы считаете наиболее значимым для того, чтобы стать мастером своего дела?» помог определить профессиональные представления, демонстрирующие ресурсы, на которые планируют опираться будущие педагоги для наращивания своего профессионализма (рисунок 2). На этапе обучения и раскрытия потенциала данные критерии имеют большое значение, помогая студентам скорректировать направление своего профессионального развития.



1-Ум; 2-Везение; 3-Деньги; 4-Хорошее образование; 5-Привлекательная внешность; 6-Поддержка семьи; 7-Связи; 8-Опыт; 9-Терпение; 10-Упорство; 11-Способности

Рисунок 2. Ответы на вопрос «Что Вы считаете наиболее значимым для того, чтобы стать мастером своего дела?» (в %)

В этот блок вошли представления о своем мастерстве, об экспертности в своей профессии, о том, как с её помощью и чего можно было бы достичь. Студенты по направлению психолого-педагогическое считают, что наиболее важным фактором достижения профессионализма является опыт, что может говорить об их готовности работать по специальности наиболее длительное время. Студенты-педагоги физической культуры и спорта, в свою очередь, считают, что на первом месте в достижении экспертности в своем деле стоят упорство, ум и терпение. Обе группы полагают, что способности и хорошее образование немаловажны для достижения мастерства в своей профессиональной деятельности, что свидетельствует о понимании и ясном представлении будущей работы.

Критерии факторов, указанных на рисунке 3, в совокупности дают понимание того, как в целом студенты педагогических направлений подготовки видят свою будущую деятельность, насколько четко и ясно они себе ее представляют или насколько далеки от реального образа профессии. Зная и понимая данные критерии, педагог имеет возможность организовывать просветительские мероприятия направленные на то, чтобы картина будущей профессии становилась более яркой и детальной и студенты могли бы с уверенностью двигаться в направлении своего будущего.

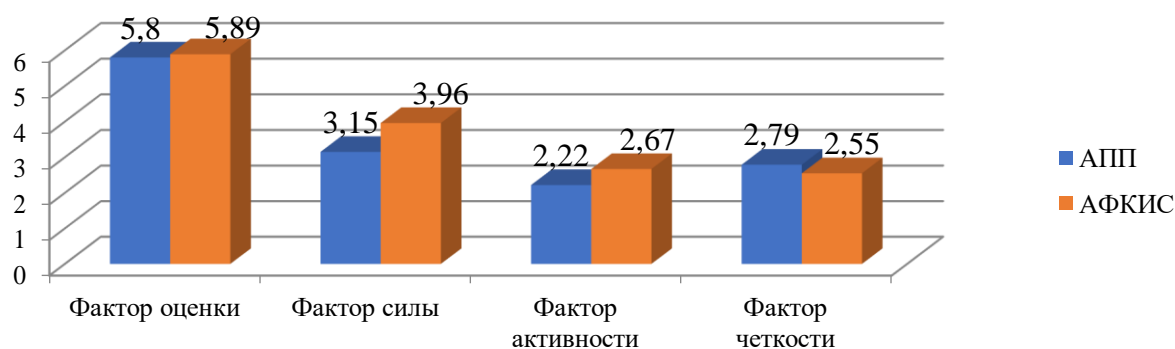


Рисунок 3. Факторы по критерию «Моя будущая работа» (в ср. б.)

При рассмотрении группы факторов по критерию «Моя будущая работа» высокие показатели по шкале «Фактор оценки» показали, что испытуемые относятся к своей будущей работе положительно, имея позитивные социальные и внутренние установки относительно своей будущей деятельности.

Низкие значения по шкале «Фактор силы» свидетельствуют о недостаточном самоконтроле объекта, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок, неспособности добиваться желаемого, контролировать ситуацию, настаивать на своем. Низкие показатели шкалы «Фактор активности» указывают на интровертированность, определенную пассивность, спокойные эмоциональные реакции, замкнутость, сдержанность. Низкие значения «Фактора четкости» свидетельствуют о неясности представления будущей деятельности о размытости образа работы.

По результатам исследований можно говорить о том, что студенты педагогических направлений подготовки ясно и четко представляют себе особенности будущей деятельности, но пока неточно имеют образ будущей работы, это может быть связано с тем, что они обучаются всего лишь на втором курсе университета. Хотелось бы отметить, деятельность университета могла бы включать в себя не только обучающие и воспитательные моменты в отношении студентов, а также организацию просветительских мероприятий в отношении будущей профессии обучающихся, помимо существующих практик в образовательных организациях.

Библиографический список

1. Губайдуллина А. Г. Профессиональная направленность личности студентов-билингвов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2015. Т. 7, № 4. С. 61–68

2. Рогов Е. И. Профессиональные представления – ведущий фактор формирования самосознания профессионала // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №4, <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN418.pdf>

3. Рогов Е. И. Психология становления профессионализма (В социально-мических профессиях). Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. 340с.

4. Улыбышева И. Н., Жолудева С. В. Представления о профессиональной деятельности у старшеклассников с разной профессиональной направленностью // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 5. С. 200–209.

5. *Fiske Lewis Ransom*, Choosing a lifework, New York: Eaton & Mains, 1899, reprint 2023

**УСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ЗНАНИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ ПРИ
ПОМОЩИ КОГНИТИВНЫХ КАРТ**
ASSIMILATION OF KNOWLEDGE BY STUDENTS IN PSYCHOLOGY
WITH THE HELP OF COGNITIVE MAPS

Ксёнда Ольга Григорьевна

Ksionda Olga

Кандидат психологических наук, доцент

e-mail: olgaksionda@gmail.com

Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет

Аннотация. Рассматривается качество усвоения знаний студентами в современных условиях информатизации образования. Описывается авторская методика преподавания психологических дисциплин с применением мобильных телефонов и авторских презентаций. Анализируется эффективность применения когнитивных карт для формирования учебных представлений. Описываются процедура и результаты изучения усвоения знаний студентами. Доказано, что применение когнитивных карт для структуризации и закрепления знаний значительно повышает эффективность усвоения знаний и формирования учебных представлений.

Ключевые слова: студенты, преподавание, усвоение знаний, учебные представления, когнитивные карты.

Annotation. The quality of assimilation of knowledge by students in modern conditions of informatization of education is considered. The author's method of teaching psychological disciplines using mobile phones and author's presentations is described. The effectiveness of the use of cognitive maps for the formation of educational representations is analyzed. The procedure and results of studying the assimilation of knowledge by students are described. It has been proved that the use of cognitive maps for structuring and consolidating knowledge significantly increases the efficiency of knowledge assimilation and the formation of educational ideas.

Key words: students, teaching, knowledge acquisition, learning representations, cognitive maps.

Стремительные изменения ритма социальной жизни, обусловленные развитием коммуникационных технологий, вызвали необратимые процессы в функционировании системы образования. В первую очередь они связаны с реорганизацией традиционной образовательной среды, которая сегодня стала частью общедоступного мирового информационного пространства. Анализ понятия «образовательная среда» проводился В. А. Ясвиным, В. И. Слободчиковым, А. Р. Хазриевой, Г. М. Гаджиевым, рассматривавших её как часть социокультурной среды, которая предусматривает свободу выбора уровней и способов получения образования, а также личностно-профессионального саморазвития.

По мнению ученых, «образовательная среда вуза отвечает за становление таких качеств личности студента, как интеллектуальная мобильность, готовность усваивать новую информацию, учиться и переучиваться, а также за степень его образованности, за развитие рациональной сферы познания и эмоционального восприятия мира, уровень культуры и чувств» [10, с. 17].

Эти достаточно важные позиции обеспечиваются теми знаниями, которые получают студенты, готовясь к будущей профессиональной деятельности [2].

Проблема качества усвоения знаний сегодня является актуальной и значимой для образования. Психологических и педагогических исследований проводится достаточно [1; 6; 9 и др.].

Формирование учебных представлений – процесс индивидуальный, однако есть некие общие закономерности, которые сопряжены с обработкой материала, его осмыслением, структурированием. В образовательной практике преподаватели пытаются найти более эффективные способы работы с информацией. Для более результативного понимания и закрепления знаний

у обучающихся педагогами применяются разные методические способы и приемы. Один из них – это когнитивные карты.

Идея использовать когнитивные карты в образовательном процессе далеко не нова. Формирование учебных представлений, опирающееся на использование когнитивных карт, происходит эффективнее, знания становятся более структурированными, осмысленными [7; 11].

Истоки использования когнитивных карт исходят к работам М. Вертгеймера, Г. Келли, Э. Толмена, У. Найссера, Р. Аксельрода. Однако масштабное их применение в образовательной практике стало распространяться последние годы, особенно во время пандемии Covid-19. Когнитивные карты как средство систематизации информации представляют собой схематическое изображение ее элементов в определенной области знаний, связи и отношения между ними. Существует множество вариаций и версий представления учебной информации, способствующей грамотному формированию учебных представлений [3; 5; 8 и др.].

Для организации преподавания мы выбрали идею использования мобильных телефонов. Студенты на занятиях просматривают презентации по теме на собственных гаджетах, обсуждают с преподавателем содержание материала, примеры, иллюстрирующие феномены, но при этом не пишут конспекты, так как презентации остаются у них и могут быть актуализированы в любое время [4]. Этот способ преподавания воспринимается студентами положительно, однако требует дополнительной работы по закреплению знаний. Применение разных способов контроля (опросы, тесты, контрольные работы, коллоквиумы, когнитивные карты) побудило нас к проведению исследования их эффективности. Анализ решено было начать с определения эффективности когнитивных карт.

Для проведения исследования в качестве респондентов были выбраны студенты 3 курса отделения психологии (20-21 год), изучающие дисциплину «Педагогическая психология» в количестве 68 человек, которые были разбиты на 3 группы, средний балл успеваемости в каждой группе

6,8–7,0. Половой состав не анализировался. В качестве темы проверки знаний был выбран раздел «Психология учения», состоящий из тем «Психология учения», «Общая характеристика учебной деятельности», «Психология усвоения», «Обучаемость и успеваемость».

Первая группа (23 студента) работала на лекциях с презентациями, готовилась по ним и учебному пособию к коллоквиумам.

Вторая группа (22 человека) готовила когнитивные карты после изучения каждого раздела дисциплины, сдавала их для проверки преподавателю. Готовилась к ответам на коллоквиуме при помощи презентаций, учебного пособия и карт.

Третья группа (23 человека) готовила когнитивные карты в конце каждой лекции на основе просмотра презентации и также готовилась к ответам на коллоквиуме при помощи презентаций, учебного пособия и карт.

Проверка знаний студентов осуществлялась при помощи тестов. Предварительно обучающиеся оценивали свои знания сами (ставили себе отметку от 1 до 10), затем проводился тест. Анализировался в целом характер знаний студентов и процент совпадения отметок. Также со студентами проводилось обсуждение эффективности карт как средства запоминания материала.

Представим результаты анализа. Все группы продемонстрировали достаточно высокие ожидания. Студенты предполагали, что они знают материал на отметки от 6 до 10. Средний ожидаемый балл составил в первой группе 7,3, во второй – 7,1 и в третьей – 7,3.

Коллоквиум показал, насколько различаются ожидания и реальные ответы на вопросы теста. Самый маленький процент совпадения отметок был у первой группы (47,8%), то есть только 11 человек из 23 были оценены преподавателем по результатам теста так же, как и самостоятельно. Остальные отметки были значительно ниже. Во второй группе студенты продемонстрировали знания, больше совпадающие с теми отметками, что выставил преподаватель (процент совпадения 68,1 %, 15 из 22 человек). Схожие результаты и у третьей группы. Процент совпадения отметок показали 16 студентов из 23 (69,5%).

Статистический анализ сравнения предполагаемых и полученных отметок в трех группах с помощью критерия Хи-квадрат показал тенденцию наличия различий ($X^2 = 10,61$, значим при $p=0,1$). Возможно, выборка не является столь представительной, чтобы получить более убедительные данные. Однако даже наличие тенденции демонстрирует определенную эффективность применения когнитивных карт.

Рассмотрим результаты обсуждения эффективности карт как средства запоминания материала. Все те студенты, которые готовили карты, отметили, что во время этой подготовки происходит лучшее осмысление материала, его структурирование и логическая обработка. Лишь несколько респондентов (5 человек) сказали, что им подготовка карт, в принципе, «ничего особенно не дала» (С., 20 лет). Все они являются студентами с высокой успеваемостью, поэтому работают добросовестно всегда и не нуждаются в дополнительных средствах запоминания.

Студенты третьей группы отметили, что подготовка карт сразу после изучения темы на занятии позволяет еще раз ее осмыслить и сразу выявить проблемные места («когда рисуешь карту, видно, что понятно, а что нет» (Л., 19 лет). Студенты второй группы показали, что подготовка карт после прохождения раздела эффективна для структурирования материала по разделу, понимания связей между явлениями и феноменами.

Наши данные нуждаются в дальнейшем более тщательном изучении, на большей выборке студентов. Вместе с тем, общее впечатление от самого применения карт достаточно положительное как у студентов, так и у преподавателя. С их помощью учебные представления становятся более структурированными, а усвоение знаний более осмысленным.

Библиографический список

1. Велиева С. А. Эффективное усвоение учебного материала// NovaUm. – 2020. № 23. С.118-119.

2. *Дятлова Е. Н.* Качество усвоения знаний как показатель уровня организации образовательной среды // Вестник Луганского национального университета. 2018. – № 4 (21). С. 28–34.

3. *Еремин Е. А.* Представление учебного материала с помощью редактора концепт-карт SmartTools // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2010. № 6. С. 98–109.

4. *Ксенда О. Г.* Использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы // Социум, общество и государство: история и современное развитие: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции, 20 ноября 2017 г. Москва: НОО «Профессиональная наука», 2017. 399 с. – С.173–177

5. *Радченко Ю. Ю.* Инфографика как способ представления учебной информации // Психологический журнал. 2018. Т.8. № 5А. С. 145–152.

6. *Ручкина Е. В.* Повышение эффективности усвоения знаний по философии у студентов в условиях дистанционного обучения // Развитие научно-ресурсного потенциала аграрного производства: приоритеты и технологии. Материалы I национальной научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти профессора Н. В. Бышова. 2021. С. 412–416.

7. *Сиговцев Г. С., Семенов И. О.* Разработка электронного учебного курса с использованием когнитивной карты как модели содержания // Дистанционное и виртуальное обучение. 2012. № 3. С. 97–106.

8. *Сугоровский А. В., Авксентьева Е. Ю.* Оптимальное представление информации при визуализации учебного процесса // Modern Science. 2019. – № 12-2. С. 315–319.

9. *Хабибулина М. М.* Чтение лекций с тестированием знаний студентов как средство улучшения усвоения материала. Вестник УГМУ. 2021. № 4 (55). С. 35–37.

10. Хизриева А. Р., Гаджиев Г. М. Образовательная среда в личностном становлении студентов// Педагогическое образование и наука. 2009. №1.С. 15–19.

11. Zbrishchak S. Cognitive map as representation of knowledge structure// Открытые семантические технологии проектирования интеллектуальных систем. 2019. № 3. С. 169–172.

**ОБРАЗ КОНФЛИКТА У СТУДЕНТОВ: ОСОБЕННОСТИ
И ВЗАИМОСВЯЗЬ СО СТРАТЕГИЯМИ ПОВЕДЕИЯ В КОНФЛИКТЕ**
THE IMAGE OF THE CONFLICT AMONG STUDENTS: FEATURES AND
RELATIONSHIP WITH STRATEGIES OF BEHAVIOR IN CONFLICT

Мельничук Андрей Степанович

Melnichuk Andrey Stepanovich

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: melnichook@rambler.ru

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

Аннотация. Обсуждаются результаты опроса 121 студента. Для изучения образа конфликта использовался семантический дифференциал, включавший 22 биполярные шкалы. Выявлено, что конфликт в сознании студентов в наибольшей степени ассоциируется с понятиями «беспокойство», «изменчивость», «огорчение», «отвращение» и «болезнь», а наименьшей степени – с понятиями «бодрость», «безразличие», «рутина», «скука». Женщины в большей степени атрибутируют конфликту характеристики «беспокойство» и «огорчение», а мужчины – характеристики «уверенность», «бодрость» и «удовольствие». Возраст респондента прямо коррелирует со степенью связи конфликта с понятиями «унижение», «неудача», «растерянность» и «стыд». Ориентация на стратегию сотрудничества прямо коррелирует с силой ассоциации конфликта с «успехом». Ориентация на стратегию конкуренции прямо коррелирует с атрибуцией конфликту «бодрости», «гордости», «уверенности» и «радости». Стратегия избегания прямо коррелирует с восприятием конфликта как «опасности», «неудачи», «растерянности», «разочарования», «безответственности», «страдания», «стыда», «унижения» и «усталости».

Ключевые слова: образ конфликта, восприятие конфликта, стратегия поведения в конфликте, студенты.

Annotation. The results of a survey of 121 students are discussed. To study the image of the conflict, a semantic differential was used, which included 22 bipolar scales. It was revealed that the conflict in the minds of students is most associated with the concepts of «anxiety», «variability», «grief», «disgust» and «illness», and to the least extent with the concepts of «cheerfulness», «indifference», «routine», «boredom». Women attribute the characteristics of «anxiety» and «grief» to the conflict to a greater extent, while men attribute the characteristics «confidence», «cheerfulness» and «pleasure». The age of the respondent directly correlates with the degree of connection of the conflict with the concepts of «humiliation», «failure», «confusion» and «shame». Orientation towards the strategy of cooperation directly correlates with the strength of the association of conflict with «success». Orientation to the strategy of competition directly correlates with the attribution to the conflict the concepts «cheerfulness», «pride», «confidence» and «joy». The avoidance strategy directly correlates with the perception of conflict as «danger», «failure», «confusion», «disappointment», «irresponsibility», «suffering», «shame», «humiliation» and «fatigue».

Keywords: image of the conflict, perception of conflict, strategy of behavior in conflict, students.

Широкая распространенность конфликтов в жизни людей закономерно приводит к тому, что их изучение является одним из значимых направлений исследований в различных отраслях психологической науки. При этом общепризнанным стал тезис о том, что возникновение и протекание конфликтов в значительной мере детерминируется спецификой восприятия и интерпретации ситуаций проблемного социального взаимодействия. В силу этого феномен конфликта оказывается органично связанным с различными видами представлений, которые формируются на уровне групп различного уровня и задают трактовку конкретных обстоятельств.

Во-первых, объектом исследований могут стать представления о различных сторонах конфликтного взаимодействия (например, его типичных

причинах и поводах, нормах поведения в случае противоречия интересов, позитивных и негативных последствиях и т. д.). Так при изучении профессиональной деятельности рассматривались представления руководителей о продуктивных способах управления конфликтами и разрешения конфликтов [4], а также о поведении в конфликте управленцев с разным уровнем успешности [7].

Во-вторых, значимым является изучение представлений о конфликте как особой форме общения. Прежде всего, это выявление разделяемых людьми «само собой разумеющихся» признаков конфликта, позволяющих дифференцировать его от иных форм взаимодействия [2]. Однако для понимания специфики поведения в конфликте весьма важно обращать внимание и на специфику осмысления данного явления. С одной стороны, речь может идти о субъективной ценности конфликта, которая значимо коррелирует с предпочтением стратегий поведения в ситуациях столкновения интересов [5, 6].

С другой стороны, неотъемлемым компонентом представлений следует считать включенность конфликта в то или иное ассоциативное поле, задающее характер отношения к рассматриваемому социальному феномену. Например, было показано, что преподаватели вузов с разным уровнем конфликтности также различаются по восприятию конфликтной ситуации (при этом речь идет не только об оценках по шкалам семантического дифференциала, но и структуре взаимосвязи показателей) [1].

Отметим, что количество исследований, в которых затрагивается данный аспект представлений, весьма невелико (помимо указанной работы к ним можно отнести диссертации О. В. Демьянович [3] и В. А. Павловой [8]). Это стало отправной точкой для проведенного нами эмпирического исследования. В нем принял участие 121 студент московских вузов (50 мужчин и 71 женщина). Средний возраст респондентов – 21,3 года при медиане в 21 год и диапазоне от 18 до 25 лет. Между мужчинами и женщинами значимые различия в возрасте отсутствуют. Сбор данных осуществлялся под

нашим руководством студенткой факультет психологии ИОН РАНХиГС Е. В. Бугасовой.

Для диагностики образа конфликта использовалась разработанный нами семантический дифференциал, включавший 22 биполярных шкалы. Его «полюса» отражали ряд эмоциональных переживаний и ценностей. Это сохраняло метафорический характер семантического дифференциала и при этом позволяло получить более содержательную информацию об эмоционально-оценочном отношении к конфликту, чем при использовании абстрактных понятий (типа «тяжелый-легкий»).

Респондентов просили оценить, в какой степени, по их мнению, понятие «конфликт» присущи характеристики, заданные «полюсами» шкал. Оценка «1» и «7» означали, что конфликту в максимальной степени присущи, соответственно, «левое» или «правое» качество, а оценка «4» – что полярные качества присущи конфликту в равной мере. Распределение оценок аспектов образа конфликта является отличным от нормального, в силу чего для оценки их выраженности обратимся к медианным показателям (табл. 1). Большее значение оценки по шкале соответствует большей атрибуции конфликту «правого» качества.

На основе приведенных в таблице 1 данных можно говорить о нескольких тенденциях в восприятии студентами конфликта. Прежде всего, это представление о конфликте как весьма динамичном феномене (что отражено ассоциацией с «изменчивостью»), одновременно характеризующемся «силой» (т. е. оказывающем на человека существенное воздействие). При этом данное воздействие расценивается респондентами как деструктивное. Об этом говорит выраженная ассоциация конфликта с негативными эмоциями (от беспокойства и огорчения до отвращения). Такое представление о конфликте подтверждается его субъективной связью с «болезнью». Кроме того указанная ассоциация также может отражать осмысление конфликта как «недуга» в межличностных отношениях, снижающего их качество.

Таблица 1

Атрибуция конфликту полярных характеристик

Атрибутируемые конфликту характеристики	Медиана распределения оценок
Спокойствие – Беспокойство	6,0
Стабильность – Изменчивость	6,0
Радость – Огорчение	5,0
Восхищение – Отвращение	5,0
Здоровье – Болезнь	5,0
Слабость – Сила	5,0
Возможность – Опасность	4,0
Растерянность – Уверенность	4,0
Успех – Неудача	4,0
Стыд – Гордость	4,0
Неизбежность – Случайность	4,0
Страдание – Удовольствие	4,0
Бесполезность – Польза	4,0
Презрение – Уважение	4,0
Надежда – Разочарование	4,0
Достоинство – Унижение	4,0
Безответственность – Ответственность	4,0
Свобода – Зависимость	4,0
Усталость – Бодрость	3,0
Азарт – Безразличие	3,0
Любопытство – Скука	3,0
Творчество – Рутинa	3,0

Достаточно интересными являются ассоциации, получившие наименьшие оценки. Медианы их распределения не являются минимальными из возможных, что отражает неоднозначность восприятия конфликта в данных аспектах (табл. 2).

Таблица 2.

Распределение оценок характеристик, в наименьшей степени атрибутируемых конфликту

Характеристики конфликта	Количество респондентов, связывающих конфликт:		
	с «левой» характеристикой (1-2 балла)	со средними значениями (3-5 баллов)	с «правой» характеристикой (6-7 баллов)
Усталость – Бодрость	56	48	17
Азарт – Безразличие	47	61	13
Любопытство – Скука	43	65	13
Творчество – Рутинность	43	64	14

Во-первых, почти половине респондентов присуща ассоциация конфликта с усталостью (что вполне объяснимо в свете его частой трактовки как одной из трудных жизненных ситуаций). Вместе с тем, для почти 40% опрошенных конфликт субъективно может в разной пропорции выступать «источником» утомления или же их «взбадривать».

Во-вторых, конфликт мало кого из респондентов оставляет равнодушным или навеивает скуку. При этом можно констатировать двойственность ситуации. С одной стороны, для 35–39% опрошенных конфликт сопряжен с эмоцией азарта и является привлекательным с познавательной точки зрения. Это потенциально способствует вовлечению человека в конфликт ради достижения успеха и получения «острых ощущений» или же получения новой информации. Однако у половины участников исследования конфликт вызывает более взвешенные ассоциации. Возможно, в данном случае речь идет о том, что его восприятие зависит от специфики содержания конфликта и соответствующей ситуации.

В-третьих, аналогичные тенденции зафиксированы в отношении субъективной связи конфликта и творчества. Для каждого третьего студента конфликта в весьма большой степени ассоциируется с созданием нового. Вероятно, в данном случае подразумевается поиск способов действия в ходе противоборства или же вариантов его завершения.

Исследование показало наличие некоторых гендерных различий в образе конфликта. Так женщины в большей степени склонны ассоциировать конфликт с «беспокойством» и «огорчением», в то время как респонденты-мужчины – с «уверенностью», «бодростью и «удовольствием» (табл. 3). Данные результаты могут отражать более высокую эмоциональную чувствительность женщин, а также культурно заданный смысл конфликта для мужчин и как средства самоутверждения.

Таблица 3.

Гендерные различия в атрибуции конфликту полярных характеристик

Характеристики	Медиана распределения показателя		p по U критерию Манна-Уитни
	Мужчины	Женщины	
Спокойствие – Беспокойство	5,0	6,0	0,0004
Радость – Огорчение	4,5	6,0	0,003
Растерянность – Уверенность	5,0	4,0	0,039
Усталость – Бодрость	3,0	2,0	0,001
Страдание – Удовольствие	4,5	4,0	0,019

Также был выявлен ряд значимых связей восприятия конфликта с возрастом студентов (табл. 4). Прямая корреляция означает большую атрибуцию качества, выраженного «правым» полюсом, а обратная – «левым».

Таблица 4.

Взаимосвязь атрибуции конфликту полярных характеристик с возрастом респондентов

Характеристики	Взаимосвязь атрибуции конфликту полярных характеристик с возрастом респондентов	
	r	P
Достоинство – Унижение	0,225	0,013
Успех – Неудача	0,196	0,031
Растерянность – Уверенность	-0,198	0,030
Стыд – Гордость	-0,191	0,036

На основе этих данных можно говорить о том, что с приобретением жизненного опыта отношение студентов к конфликту становится более негативным. С одной стороны, они лучше осознают негативные последствия участия в конфликтах и, соответственно, в меньшей степени видят в противоборстве средство для достижения успеха и сохранения достоинства, а также – повод для гордости. С другой стороны, усиление атрибуции конфликту «растерянности» может свидетельствовать о том, что молодые люди также лучше понимают непредсказуемость развития противоборства (в т. ч. – в аспекте неожиданного проявления указанных последствий).

Следует сказать, что перечисленные выше тенденции достаточно хорошо сочетаются с данными о характере связи приписывания конфликту характеристик с предпочтениями стилей поведения в конфликте (табл. 5) (для диагностики стилей использовался опросник У. Томаса и Р. Килманна).

Ориентация на сотрудничество прямо связана с тенденцией ассоциировать конфликт с «успехом». При таком восприятии человек не боится признать наличие столкновения интересов и верит в благоприятный исход взаимодействия (что создает основу для конструктивного преодоления противоречий).

Жесткое отстаивание своих интересов требует от человека затраты достаточно больших физических и психологических ресурсов. Предпочтение такой стратегии может быть обусловлено тем, что участие в противоборстве само по себе может обеспечивать человека такими ресурсами. В пользу этого говорят данные о том, что ориентация на соперничество прямо связана с выраженностью субъективной связи конфликта с «бодростью» и позитивными эмоциями («гордостью» и «радостью»). Отмеченные выше затраты ресурсов на соперничество приобретают смысл только в случае субъективной «рентабельности» таких усилий. В свете этого достаточно интересной выглядит прямая связь ориентации на данную стратегию и тенденции ассоциировать конфликт с «уверенностью».

Таблица 5.

Взаимосвязь атрибуции конфликту полярных характеристик с возрастом респондентов

Характеристики	Взаимосвязь атрибуции конфликту полярных характеристик с ориентацией на стратегии поведения в конфликте		
	г	р	р с поправкой Холма-Бонферрони-
	Сотрудничество		
Успех – Неудача	-0,283	0,002	0,038
	Конкуренция		
Усталость – Бодрость	0,427	0,000001	0,00003
Стыд – Гордость	0,280	0,002	0,038
Радость – Огорчение	-0,270	0,003	0,048
Растерянность – Уверенность	0,266	0,003	0,048
	Уход (избегание)		
Возможность – Опасность	0,329	0,0002	0,005
Успех – Неудача	0,333	0,0002	0,005
Растерянность – Уверенность	-0,310	0,001	0,022
Надежда – Разочарование	0,371	0,00003	0,001
Безответственность – Ответственность	-0,294	0,001	0,022
Страдание – Удовольствие	-0,331	0,0002	0,005
Стыд – Гордость	-0,310	0,001	0,022
Достоинство – Унижение	0,276	0,002	0,038
Усталость – Бодрость	-0,368	0,00003	0,001

Полученные данные дают возможность увидеть два возможных фактора, влияющих на предпочтение стратегии избегания. Во-первых, это восприятие конфликта как явления, сопряженного с опасностью, риском неудачи и неуверенностью в способности достичь желаемого исхода. Поэтому участие в конфликте рассматривается как влекущее разочарование

и, соответственно, субъективно безответственное. Во-вторых, ориентация на стратегию ухода может быть детерминирована тем, что конфликт ассоциируется с рядом негативных эмоций (страданием, стыдом, унижением), а также с существенным напряжением физических сил, приводящим к выраженному утомлению.

Полученные в исследовании данные, на наш взгляд, позволяют более полно увидеть ценностно-смысловые механизмы отношения к конфликтам, значимые для понимания факторов вовлечения личности в противоборство и выбора вариантов поведения в нем. При этом ограничением исследования является то, что его выборку составили студенты. В силу этого необходимым становится проведение аналогичных по замыслу исследований на иных группах молодежи, а также включение в выборку людей более старшего возраста. Это позволит уточнить степень устойчивости выявленных тенденций, а также влияние образа конфликта на стратегии действия в конфликтных ситуациях.

Библиографический список

1. Астраханцева Ю. Л. Социальные представления преподавателей вуза о поведении в конфликте со студентами. Автореф. дисс... канд психол. наук. Саратов, 2010. 25 с.

2. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб.: Питер. 2008. 544 с.

3. Демьянович О. В. Психологические особенности субъективных представлений подростков о конфликте: на материале кадетов и школьников. Автореф. дисс... канд психол. наук. М., 2006. 19 с.

4. Каримова Н. А. Социальные представления руководителей о разрешении конфликтов в организации. Автореф. дисс... канд. психол. н. Ярославль, 2008. 29 с.

5. Мельничук А. С. Ценностные факторы конфликтного взаимодействия государственных служащих // Акмеология. 2009. № 1. С.74–83.

6. *Мельничук А. С.* Ценность конфликта как фактор конфликтного поведения // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Социальная психология: вопросы теории и практики» (12–13 мая 2023 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023 (в печати).

7. *Мельничук А. С., Батарчук Е. А.* Представления о стратегиях поведения различных типов руководителей в ситуации конфликта // Акмеология, 2013. № 1. С. 43–46 .

8. *Павлова В. А.* Психологические особенности субъективных представлений о конфликте у лидеров и ведомых. Автореф. дисс... канд. психол. наук. М. 2003. 19 с.

**ВЛИЯНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ
НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ**

**THE INFLUENCE OF VIRTUAL LABORATORY WORK ON THE
FORMATION OF PROFESSIONAL REPRESENTATIONS OF THE FUTURE
PHYSICS TEACHER**

Нефедьев Леонид Анатольевич

Nefediev Leonid

доктор физико-математических наук, профессор

e-mail: nefediev@yandex.ru

Гарнаева Гузель Ильдаровна

Garnaeva Guzel

кандидат физико-математических наук, доцент

e-mail: guzka-1@yandex.ru

Низамова Эльмира Ильгамовна

Nizamova Elmira

старший преподаватель

e-mail: enizamova@yandex.ru

Шигапова Эльвера Дамировна

Shigarova Elvera

старший преподаватель

e-mail: elvshi@mail.ru

Россия, Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация. В статье представлен опыт авторов по разработке и использованию в процессе подготовки будущих учителей физики комплекса моделированных виртуальных работ по волновой оптике. Показана возможность влияния применения виртуальных работ на формирование у студентов

компетенций в области формирования предметных и метапредметных результатов обучения школьников при изучении физики.

Ключевые слова: лабораторный эксперимент, виртуальный эксперимент, моделирование физических явлений, обучение физике, цифровая трансформация образования.

Abstract. The article presents the authors' experience in the development and use in the process of training future physics teachers of a complex of simulated virtual works on wave optics. The possibility of the influence of the use of virtual works on the formation of students' competencies in the field of formation of subject and meta-subject results of teaching schoolchildren in the study of physics is shown.

Keywords: laboratory experiment, virtual experiment, simulation of physical phenomena, physics training, digital transformation of education.

В быстро изменяющемся мире, в том числе и мире профессий, профессия учителя, какие бы трансформации она ни претерпевала, неизменно остается одной из востребованных. Несомненно, учитель, его личность и профессиональные качества оказывают определяющее влияние на эффективность учебного процесса. Педагогическая эрудиция и профессионализм учителя позволяют ему использовать всё разнообразие материальных и информационных ресурсов для создания образовательной среды, способствующей повышению эффективности учебного процесса. В условиях современных вызовов учителю необходимо уметь организовывать процесс обучения на стыке онлайн и офлайн-форматов: гибридное обучение, совмещение учебы и практики за счет цифровых технологий, сетевых технологий и сотрудничества в обучении.

Внедрение цифровых технологий в систему образования позволяет ожидать следующих результатов:

- получение доступа к электронному образовательному контенту;
- обучение учащихся в комфортной цифровой среде;

- повышение интереса к обучению;
- улучшение результатов освоения образовательной программы у обучающихся;
- развитие проектно-исследовательской деятельности, в том числе с применением облачных технологий;
- формирование осознанного выбора профессии у учащихся на основе полученных цифровых компетенций.

Цифровизация образования оказывает воздействие на процесс подготовки будущего учителя, в том числе, и к организации и проведению учебного физического эксперимента. В процессе обучения физике при формировании научного понятия у обучающихся о физическом явлении эксперимент является одним из важнейших методов. Применение школьного учебного физического эксперимента на уроках улучшает восприятие и понимание рассматриваемых физических явлений, повышает познавательный интерес к изучению физики [6]. Следует отметить, что школьный физический эксперимент не является статичным, он постоянно изменяется, пополняясь новым оборудованием и видами эксперимента [2]. В условиях цифровой трансформации образования при реализации дистанционного или смешанного обучения возрастает роль виртуального эксперимента (как демонстрационного, так и лабораторного) и использование модели физического явления становится хорошей методической поддержкой при проведении занятий с использованием соответствующего мультимедийного оборудования [3, 4]. Возможность изменять различные параметры смоделированного физического процесса, приводит к тому, что виртуальные демонстрации становятся особенно эффективными при изучении нового материала, раскрывая более детальную информацию о рассматриваемом явлении, а виртуальный лабораторный эксперимент позволяет сформировать у обучающихся элементы исследовательских и экспериментальных умений [1, 5].

Исходя из вышеуказанного, *целью исследования* является разработка и апробация виртуального лабораторного практикума по волновой оптике для

студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки, способствующего пониманию принципов работы современных информационных технологий и формированию умений использовать их для решения задач профессиональной деятельности.

Для достижения цели авторы использовали следующие *методы исследования*: теоретический анализ состояния проблемы на основе изучения психолого-педагогической и методической литературы, нормативных документов, определяющих структуру и содержание профессиональной подготовки учителя физики, изучение и обобщение педагогического опыта; компьютерное моделирование физических процессов, наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование.

Одним из возможных способов подготовки будущего учителя физики к развитию экспериментальных и исследовательских умений у обучающихся в условиях цифровой трансформации образования является включение в учебный процесс виртуального лабораторного практикума. Авторами разработан виртуальный лабораторный практикум по волновой оптике для студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки, включающий в себя комплекс моделированных виртуальных лабораторных работ и учебно-методическое руководство по их выполнению. Комплекс состоит из пяти лабораторных работ:

1. Интерференция света (опыт Юнга).
2. Пространственная интерференция от двух когерентных источников.
3. Кольца Ньютона.

Каждая работа представляет собой учебно-методический комплекс, содержащий руководство по выполнению практической части работы, краткие материалы теоретической части работы, интерактивную компьютерную модель физического эксперимента. Виртуальные модели экспериментов позволяют наглядно представить протекающие физические процессы и дают возможность, изменяя определенные параметры, влиять на ход эксперимента.

Математическая модель формирует естественный разброс результатов виртуальных измерений, который приводит к погрешности, всегда присутствующей при проведении натуральных экспериментов.

На рисунке 1 представлено окно меню программы комплекса «Виртуальный лабораторный практикум по волновой оптике». Нажатием на иконку работы запускается интерактивная компьютерная модель соответствующей лабораторной работы. При нажатии на название открывается руководство к выполнению лабораторной работы в формате .pdf.

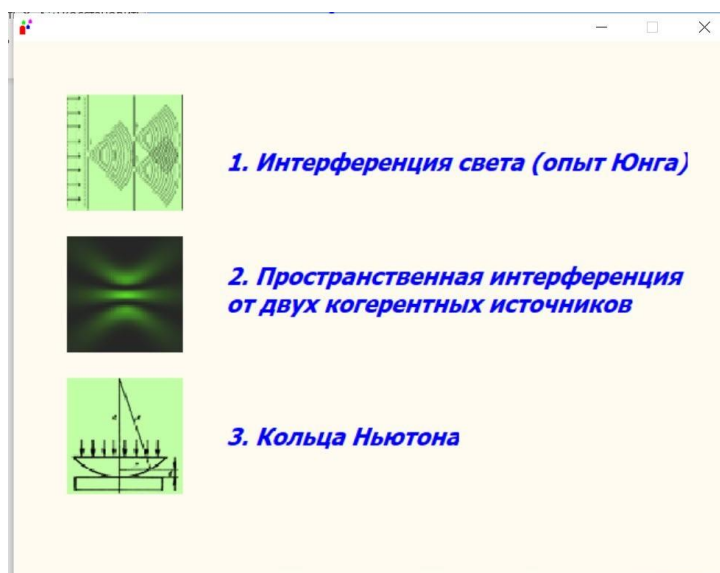


Рисунок 1. Окно меню «Виртуальный лабораторный практикум по волновой оптике»

На рисунках 2-4 приведены фрагменты выполнения виртуальных лабораторных работ студентами 4 курса Института физики КФУ обучающимися по направлению «Педагогическое образование», профиль «Физика и математика», участвовавших в апробации комплекса при изучении дисциплины «Современный школьный лабораторный практикум». В апробации приняли участие 31 студент.

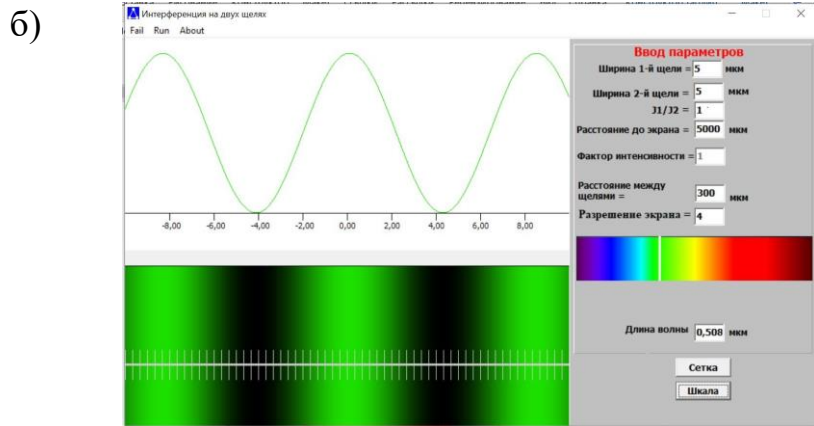
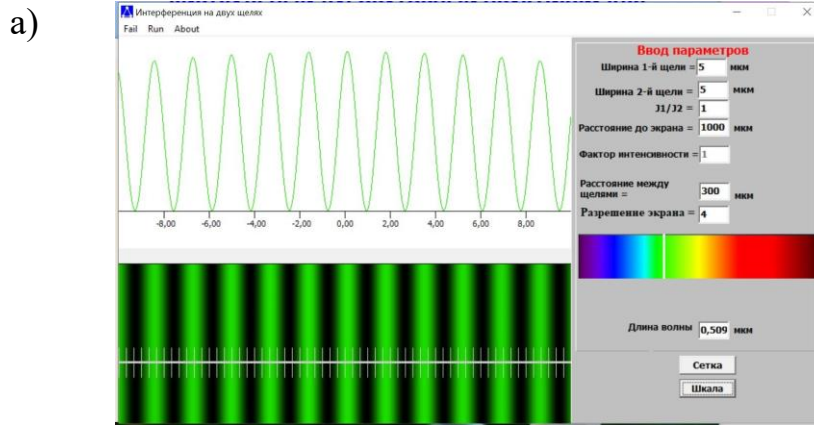


Рисунок 2. Кадры выполнения виртуальной лабораторной работы по интерференции света от двух щелей (опыт Юнга) при различных расстояниях до экрана: а) 1000 мкм б) 5000 мкм

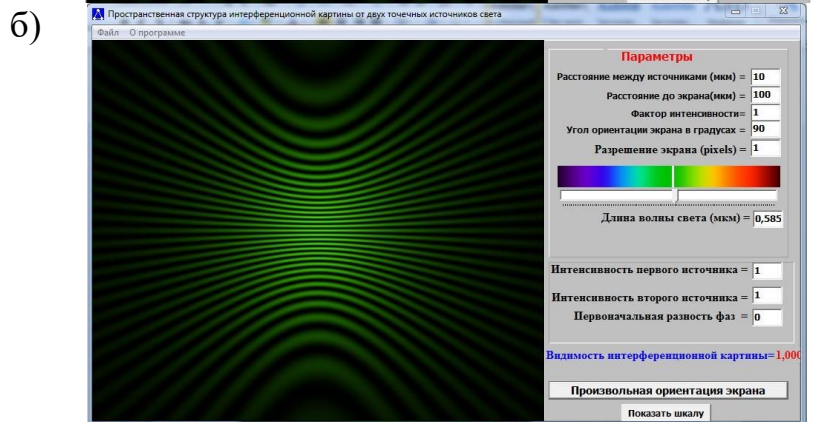
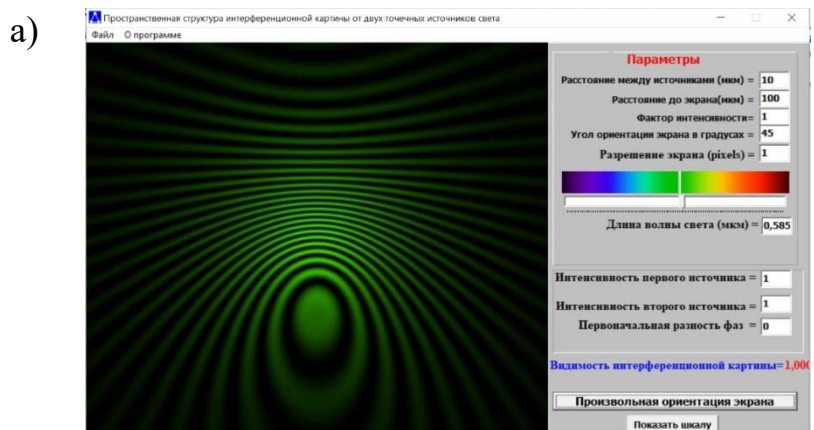


Рисунок 3. Кадры выполнения виртуальной лабораторной работы по пространственной интерференции света от двух когерентных источников при различных углах ориентации экрана относительно источников света: а) 45° б) 90°

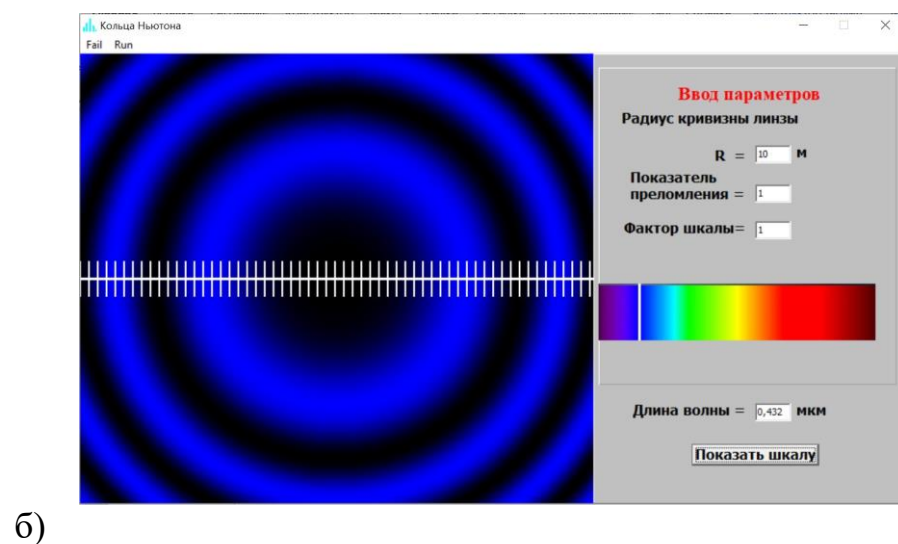
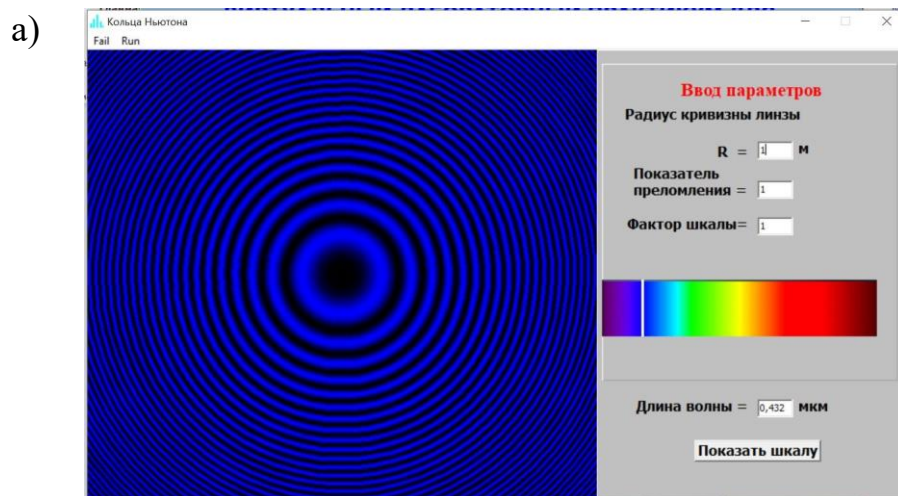


Рисунок 4. Кадры выполнения виртуальной лабораторной работы по интерференции света (кольца Ньютона) при различных радиусах кривизны плосковыпуклой линзы: а) 1 м б) 10 м

При выполнении работ комплекса «Виртуальный лабораторный практикум по волновой оптике» особое внимание было обращено на формирование у студентов профессиональных представлений об использовании виртуального эксперимента при организации учебной деятельности школьников, направленной на развитие умений использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, норм информационной безопасности.

С целью оценки влияния разработанного комплекса на понимание студентами, будущими учителями физики, принципов работы современных информационных технологий и формирование умений использовать их для решения задач профессиональной деятельности авторами были проанализированы

продукты деятельности обучающихся (тетради, отчеты по лабораторным работам, конспекты выполнения профессиональных задач), проведены беседы и анкетирование. Результаты анализа материалов апробации позволяют сделать вывод, что использование виртуального лабораторного практикума по волновой оптике будет способствовать формированию у будущих учителей физики профессиональных представлений об использовании современных информационных технологий для решения задач профессиональной деятельности, в том числе, в области формирования у обучающихся умения применять компьютерные инструменты при решении учебных и практических задач.

Библиографический список

1. *Бабенко, О. Ю.* Методологические особенности применения современных технических средств обучения на уроках физики в профильной школе // Педагогическое образование и науки. – 2019. – № 5. – С. 65–67.

2. *Бобылев, Ю. В., Грибков А. И., Романов Р. В.* О применении виртуального демонстрационного и лабораторного эксперимента по физике в высшей школе // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 21. – С. 163–167.

3. *Богатырева, Ю. И., Шахаева, Д. В.* О применении виртуального эксперимента по физике в основной школе // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 7 (228). Выпуск 29. – С. 191–197.

4. *Нефедьев, Л. А., Гарнаева Г. И., Низамова Э. И., Шигапова Э. Д.* Виртуальный демонстрационный эксперимент по оптике при смешанном обучении в эпоху экстремальных явлений // Педагогическое образование: новые вызовы и цели : VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов, Казань, 26–28 мая 2021 года. Том Часть II. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. – С. 311–319. – EDN PXTYGH.

5. Скворцов, А. И. Эффективные формы взаимодействия в системе ученик-компьютер при изучении физики в школе и вузе /А. И.Скворцов, А. И.Фишман, Д. А.Таюрский, Л. Э.Генденштейн // Физическое образование в вузах. – 2020. – т. 26, №2. – С. 112–120.

6. *Nefediev L.A., Garnaeva G.I., Nizamova E.I., Shigarova E.D.* The use of digital laboratory work in quantum physics in the process of learning physics teachers // ARPHA Proceedings 3: Published by Kazan federal university and peer-reviewed under responsibility of IFTE-2020 (VI International Forum on Teacher Education) 2020. – P. 1767–1777.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ОБ УСПЕХЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИКУМА.**

**INTERRELATION OF CAREER ORIENTATIONS AND VIEWS OF
SUCCESS IN TECHNICIUM STUDENTS.**

Панкратова Ирина Анатольевна

Pankratova Irina

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: iapankratova@sfedu.ru

Швец Ольга Сергеевна

Shvets Olga Sergeevna

магистрант 2 курса магистратуры

e-mail: ritka_09@mail.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация:. В статье рассматривается анализ взаимосвязи представлений об успехе студентов техникума с их карьерными ориентациями. Диагностика проводилась на выборке 90 студентов 16–18 лет с помощью опросника «Якоря карьеры» Э. Шейна и методики «Исследование представлений об успехе» О. Ю. Ключковой. Предполагалось, что ведущие карьерные ориентации взаимосвязаны с моделью успешной деятельности, которой придерживается человек. На основании полученных результатов делается вывод о том, что у существуют прямые связи компромиссной, американской и аскетической модели успешной деятельности с такими карьерными ориентациями, как профессиональная компетентность, автономность, служение, интеграция стилей жизни.

Ключевые слова: ценностные ориентации, карьерные ориентации, успех, представления об успехе, студенческий возраст

Abstract: The article deals with the analysis of the relationship between the ideas about the success of technical school students and their career orientations. Diagnostics was carried out on a sample of 90 students aged 16–18 using the questionnaire

"Career Anchors" by E. Shane and the methodology "Study of ideas about success" by O.Yu. Klochkova. It was assumed that the leading career orientations are interconnected with the model of successful activity that a person adheres to. Based on the results obtained, it is concluded that there are direct links between the compromise, American and ascetic models of successful activity with such career orientations as professional competence, autonomy, service, integration of lifestyles.

Keywords: value orientations, career orientations, success, notions of success, student age

В современном мире профессиональная реализация человека является одним из условий, определяющих его успешность. Формирование карьеры – это многослойный, долгий и индивидуальный для каждой личности процесс. С одной стороны, карьеру можно изучать как развитие в профессиональной сфере, с другой стороны – как путь реализации человека, его успешность в жизни в целом.

Карьерные ориентации человека указывают направление для развития в профессиональной деятельности и помогают спланировать шаги на пути осуществления этого процесса, одновременно с которым происходит личностное развитие человека.

Успех зарубежные психологи рассматривают в контексте изучения вопроса адаптивности личности и личностного развития. В отечественной науке успех исследуется больше в социальном плане и в профессиональной деятельности.

Закономерным является вопрос о том, существует ли взаимосвязь между двумя явлениями: карьерными ориентациями и представлениями об успешности, и какова она.

Построение карьеры – важный фактор развития человека в профессиональном плане и в целом самореализации во всех жизненных сферах. Как отмечают Л. Г. Почебут и В. А. Чикер: «критериями удавшейся карьеры являются удовлетворенность жизненной ситуацией (субъективный критерий) и социальный успех (объективный критерий). То есть объективная, внешняя

сторона карьеры – это последовательность занимаемых индивидом позиций, а внутренняя сторона – это то, как человек воспринимает свою карьеру, каков его образ профессиональной жизни и собственной роли в ней» [7].

Тема построения будущей карьеры для студентов техникума достаточно сложная. Во-первых, молодым профессионалам потребуется выбрать свой уникальный путь в карьере. С другой стороны, к выпускникам современные работодатели предъявляют множество разнообразных требований, помимо высокого уровня профессиональной и теоретической подготовки – эффективность в сложной обстановке, адаптивность в условиях нестабильности, эмоциональный интеллект. Однако, подобным запросам рынка профессионалов могут отвечать не все выпускники. Вот почему важно сформировать в понимании студента техникума, что, именно для него, является успехом в карьере, и каким образом он собирается выстраивать свой профессиональный путь.

Для изучения карьерных ориентаций был применен опросник Э. Шейна «Якоря карьеры» (перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова), а представления об успехе мы исследовали с помощью диагностики О. Ю. Клочковой «Исследование представлений об успешной профессиональной деятельности».

Под «якорями» карьеры авторы подразумевают ценностные предпочтения, социальные установки, интересы и другие составляющие личности, которые мотивируют человека на определенную деятельность. Определялись девять типов карьерных ориентаций:

- ✓ профессиональные компетенции – быть профессионалом, мастером в своем деле;
- ✓ менеджмент – управлять людьми, проектами, бизнес-процессами;
- ✓ автономия – главное в работе – это свобода и независимость;
- ✓ стабильность работы – стабильная, надежная работа на длительное время;
- ✓ стабильность места жительства – жить в своем городе, минимум переездов, командировок;

- ✓ служение – воплощать в работе свои идеалы и ценности;
- ✓ вызов – сделать невозможное возможным, решать уникальные задачи;
- ✓ интеграция стилей жизни – сохранение гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой;
- ✓ предпринимательство – создавать новые организации, товары, услуги.

Исследование особенностей карьерных установок и представлений об успехе, жизненных ценностей проводилось среди студентов 1 курса техникума питания и торговли. Продиагностировано 90 человек, обучающихся по специальностям: повар, кондитер; товаровед; коммерция по отраслям. Все специальности входят в ТОП-50 профессий, и относятся к категориям «человек-человек» и «человек-техника».

Результаты исследования карьерных ориентаций по методике Э. Шейна «Якоря карьеры» представлены на рисунке 1.

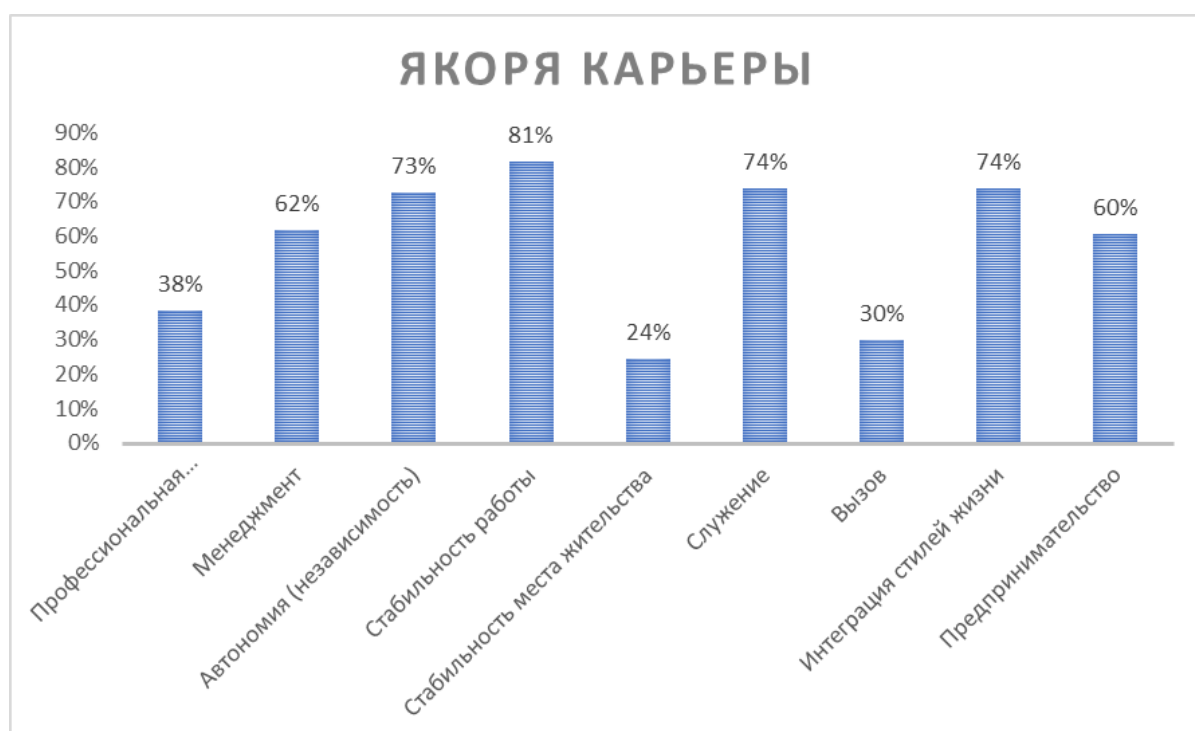


Рисунок 1. Результаты диагностики по методике «Якоря карьеры»

Анализ карьерных ориентаций по методике «Якоря карьеры» показывает, что в качестве ведущей карьерной ориентации студенты техникума выбирают,

в первую очередь, «Стабильность работы», «Независимость», «Служение» и «Интеграцию стилей жизни».

Если обобщить результаты исследования карьерных ориентаций подростков, можно заметить, что они лично ориентированы, потому что, планируя свой трудовой путь, студенты считают наиболее важным стабильную работу на длительный срок, уверенность в завтрашнем дне, свободу и независимость, реализацию собственных стремлений и ценностей, соблюдение баланса между карьерой и личной жизнью.

Диагностика студентов по методике «Исследование представлений об успехе» О. Ю. Клочковой наглядно представлена на рисунке 2.



Рисунок 2. Диагностика представлений об успехе О. Ю.Клочковой

Большинство студентов придерживаются «Компромиссной» и «Американской» модели успешной деятельности, таким образом, предпочитая получить хорошее образование, стать профессионалами, при этом не менее важно для них иметь частную жизнь, соблюдать семейные и традиционные ценности, иметь достаточно материальных средств, которые студенты готовы зарабатывать собственным трудом.

С целью проверки гипотезы о взаимосвязи между карьерными ориентациями и показателями представления об успехе был проведен корреляционный анализ Пирсона, выявленные взаимосвязи представлены на рисунке 3.

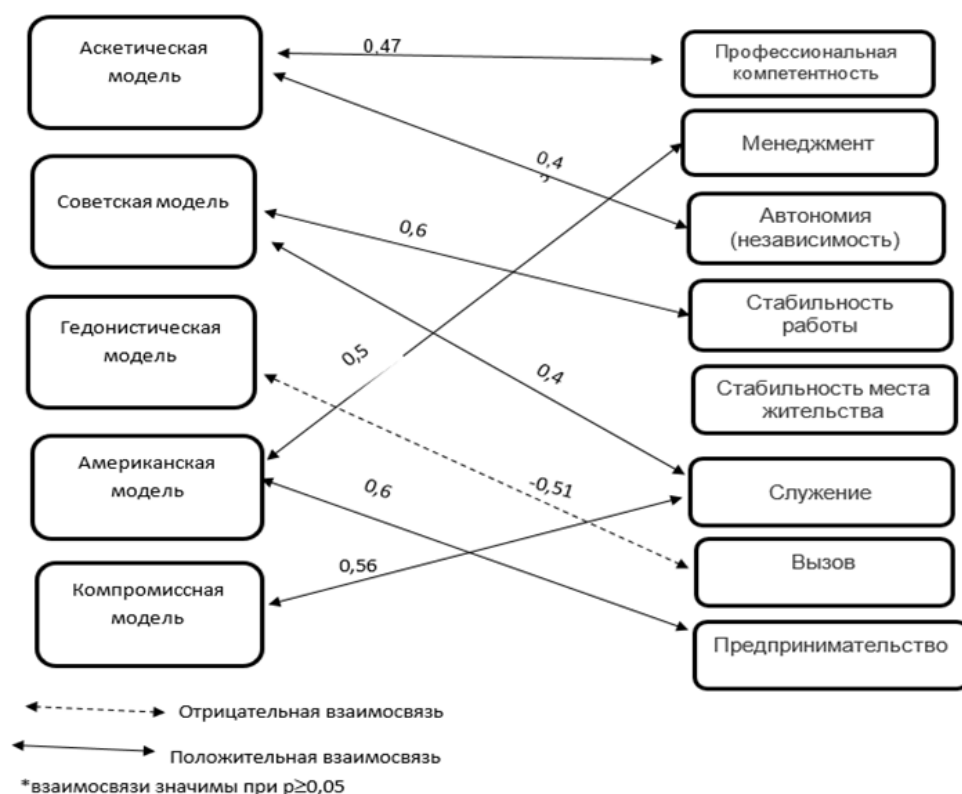


Рисунок 3. Корреляционные взаимосвязи карьерных ориентаций с представлениями об успехе

Проверка корреляционных связей между данными, полученными по опроснику «Якоря карьеры» и исследованию представлений об успехе О. Ю. Ключковой показала наличие взаимосвязи аскетической модели успеха с профессиональной компетентностью, тем самым подтверждается, что студенты с ведущими ценностями профессионализм, стремление развиваться в своей деятельности, склонность к автономии в профессии и возможность принимать решения самостоятельно, готовы отказаться от удовольствий, и во главу своей деятельности ставят достижение какой-то высокой цели, вне зависимости от общественной значимости.

По результатам исследования выявлена прямая значимая взаимосвязь советской модели успеха с такими социальными ценностями, как стабильность

работы. Это указывает на то, что студенты, у которых преобладает ориентация на творчество в профессии и материальный достаток отходит на второй план, важна стабильность, уверенность в будущем, полезность для общества, рассматривают карьеру как возможность создать что-то значимое, социально важное и ценное.

Выявлена прямая взаимосвязь американской модели успешности с ценностными ориентациями менеджмент, таким образом, подтверждается, чем больше студенты убеждены, что упорный труд всегда вознаграждается успехами, не только материальными, но и карьерными и социальными, тем больше они нацелены на создание собственных проектов, на грамотное управление процессами, развитие своих компетенций.

Выявленная прямая корреляционная связь компромиссной модели успеха с ценностью служения обществу свидетельствует, что студенты, которые выбирают не карьерный рост, а успех в частной жизни и одобряемый социумом образ жизни, выбирают создавать значимые для общества результаты своего труда, даже если они не влекут материального вознаграждения.

Результаты исследования можно применять психологам, преподавателям системы СПО и кадровым сотрудникам для определения направлений развития карьерного пути будущих специалистов, а также выявления возможных трудностей профессионального становления.

Библиографический список:

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2009. 378 с.
2. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во МГУ, 1995. 224 с.
3. Нефедова Н. И. Социальные представления об успехе: дис. канд. психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2004. 186 с.

4. Панкратова И. А., Аникина О. В. Особенности взаимосвязи карьерных ориентаций и представлений об успехе у студентов обучающихся на инженерных специальностях// Инженерный вестник Дона, №4 (2015) ivdon.ru/ru/magazine/archive/n4y2015/3312

5. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: ЭКМОС, 2000. 384 с.

6. Панкратова И. А., Рогова Е. Е. Особенности связи профессиональной направленности и представлений об успешной профессиональной деятельности студентов // Наукоеведение. 2012. №3. naukovedenie.ru/sbornik12/12-62.pdf

7. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология: Учебное пособие. СПб.: Изд-во «Речь», 2002. 298 с.

8. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: НПО «Модэк», 2002. 400 с.

9. Сорокин П. С. Дисциплинарные подходы к изучению профессиональной карьеры в бизнес- организации и перспективы применения общих социологических теорий // Вестник ЮРГУ (НПИ). 2013. № 1. С. 2–9.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ**
FEATURES OF PROFESSIONAL REPRESENTATIONS OF STUDENTS
OF PEDAGOGICAL DIRECTIONS

Улыбышева Ирина Николаевна

Ulybysheva Irina Nikolaevna

Старший преподаватель

E-mail: Iulybysheva@sfedu.ru

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

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с представлениями о будущей профессиональной деятельности студентов педагогических направлений подготовки. Профессиональный выбор, представляет собой один из важнейших выборов в жизни человека. Выбор профессии тесным образом связан с личным самоопределением личности. В этой связи профессиональный выбор является основанием для дальнейшего развития и самореализации личности. Профессиональное самоопределение предполагает наличие у личности адекватных представлений о профессиональной деятельности, предстоящих задач и необходимых ресурсов. Интеграция всех перечисленных компонентов формирует целостный образ отражающий отношение к будущей профессиональной деятельности, ранжирование интересов по степени связанности с выбранной профессиональной сферой. Важность изучения вопросов связанных с исследованием содержания профессиональных представлений будущих педагогов обусловлено спецификой предстоящей профессиональной педагогической деятельности, которая тесным образом связана с взаимодействием с обучающимися. Неадекватно сформированные профессиональные представления о деятельности педагога могут иметь неблагоприятные последствия в реализации профессиональных функций и выбора индивидуального стиля педагогической деятельности.

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

Abstract. The article deals with issues related to the ideas about the future professional activity of students of pedagogical areas of training. Professional choice is one of the most important choices in a person's life. The choice of profession is closely related to the personal self-determination of the individual. In this regard, professional choice is the basis for further development and self-realization of the individual. Professional self-determination presupposes that a person has adequate ideas about professional activity, upcoming tasks and necessary resources. The integration of all these components forms a holistic image reflecting the attitude to future professional activity, the ranking of interests according to the degree of connection with the chosen professional field. The importance of studying issues related to the study of the contents of professional representations of future teachers is due to the specifics of the upcoming professional pedagogical activity, which is closely related to interaction with students. Inadequately formed professional ideas about the activities of a teacher can have adverse consequences in the implementation of professional functions and the choice of an individual style of pedagogical activity.

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

Рассматривая аспект формирования профессиональных представлений будущих педагогов, важно отметить, что самоопределение и профессиональное самосознание, как правило, соответствует периоду профессионального обучения и приходится на юношеский возраст. Можно утверждать, что данный период является сензитивным для формирования представлений о дальнейшем векторе развития, как в профессиональном, так и в личностном плане. Исследование вопроса связанного с формированием и содержанием профессиональных представлений позволяет вносить определенные корректировки в образ профессии будущих педагогических работников,

что позволит обеспечить становление мотивированных специалистов нацеленных на профессиональный рост в выбранной педагогической сфере деятельности. В связи с этим изучение профессиональных представлений будущих педагогов в период обучения в вузе является весьма значимым и актуальным.

На современном этапе развития проблематики исследования, можно сделать вывод о наличии теоретических и практических наработок по проблематике исследования. Проблема представлений о профессии рассматривалась такими авторами как: В. В. Барабанова, М. Е. Зеленова, Е. И. Рогов, V. Halamish, L. Vorovoi, N. Liberman – представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения; Гоголев В. Н. – становление профессионального идеала как фактор формирования личности будущего учителя; А. В. Гузь – педагогические условия профессиональной идентификации будущего учителя; А. И. Донцов, Г. М. Белокрылова – профессиональные представления студентов-психологов; В. Г. Калашников – динамические изменения ценностных ориентаций личности и профессионального самосознания студентов; Н.Л. Кирт, H.S Vitulic., M. Zupancic, J.R. Magnus, A.A. Peresetsky – динамика представлений о профессиональной карьере психологов в процессе профессионального самоопределения; Н. А. Исаева, А. С. Косонова, В. И. Слободчиков, Е. И. Рогов – учитель как объект психологического исследования; психологические условия введения студентов в профессию педагога и др.

Профессиональные представления в работах В. Н. Обносова характеризуются совокупностью информации о выбираемой специальности и информированностью о многообразии мира профессий, а также оценивание выбираемой профессиональной сферы с точки зрения престижности, привлекательности и востребованности на современном рынке труда. Информационная осведомленность в данном случае имеет динамический характер и определяет структурные и содержательные компоненты через призму целевого назначения этих знаний [6]. То есть, по В. Н. Обносову, профессиональные

представления – это не что иное, как отражение «Я» человека через выбираемую профессию, опосредованное индивидуальной системой знаний и личностных переживаний личности, убеждениями, которые имеют непосредственную связь с определённой профессиональной сферой деятельности.

Противоположным, представленному взгляду на природу профессиональных представлений В. Н. Обносова, выступает теоретический подход О. А. Конопкина. Данный подход отрицает любую возможность отождествления профессиональных представлений с информированностью о профессиональной деятельности, аргументируя это тем, что представления о профессиональной деятельности личности состоят из субъективной цели выбора профессии, оценки успешности значимых условий необходимых для достижения реальных результатов в процессе труда. Допущение коррекционных мероприятий в процессе профессионализации, а также наличие исполнительной программы действий по достижению профессиональной цели [5].

С. Т. Джанерьян, исследуя профессиональный аспект идеалов образа жизни личности студентов, выделила следующие виды идеалов образа жизни личности студента:

- матримониальный образ – эмоции связанные с успешностью семейно-бытовой жизни;
- здоровый образ жизни – студенты стремятся вести здоровый образ жизни;
- карьерный образ жизни – включает в себя не только переживания связанные с самим процессом трудовой деятельности и построения карьеры, но и с приобретением различных материальных благ, чувством прекрасного, душевного комфорта;
- общественный образ жизни – содержит эмоции связанные с накоплением материальных благ, переживания, возникающие в результате профессиональной деятельности;

- социально-протекционный образ жизни – эмоции связанные с телесным и душевным комфортом, умение видеть и понимать различные ситуации для обеспечения собственной безопасности [1,2].

Анализ результатов исследования проведенного С. Т. Джанерьян позволил выявить, что студенты в качестве средств приближения того или иного идеала образа жизни преимущественно рассматривают собственные усилия. То есть большинство студентов стремятся собственными силами приблизить свою профессиональную и общественную деятельности к определенному идеалу.

Н. С. Кривцова рассматривает процесс построения образа профессии в совокупности трех компонентов:

- социальный компонент – профессия как детерминант положения человека в социуме и отношения личности к социальному окружению;

- субъективный компонент – раскрывает образ Я в профессии и субъективный образ профессии;

- деятельностный компонент – обусловлен характеристиками профессиональной деятельности, такими как предмет, объект, цель, процесс, условия, режим, перспективность [4].

Представления о профессии тесно связаны с профессиональным самосознанием, которое обусловлено содержательной составляющей профессиональной деятельности. Так Б. Г. Парыгин профессиональное самосознание рассматривает с точки зрения принадлежности личности к определенной профессиональной группе [7]. В. Н. Казиев полагает, что профессиональное самосознание выступает в качестве основы для планирования саморазвития, оценки достижений и построения пути реализации в выбранной профессиональной сфере.

Е. И. Рогов, в своих работах, изучая самосознание субъекта профессиональной педагогической деятельности, связывает его с представлениями личности о себе, своей социальной роли и с местом выбранной профессии в современном социуме. Профессиональные представления формируются, по мнению автора, на основе субъективного жизненного опыта

личности, который регулирует поведенческие и эмоциональные реакции на те или иные образы. В свою очередь профессиональные представления личности задают определенную тенденцию для профессионального развития [9,10].

Согласно концепции профессионального развития личности Е. И. Рогова, процесс профессионального становления личности происходит в соответствии с определенными направлениями профессиональной подготовки студентов: во-первых, специфические свойства и качества субъекта профессиональной деятельности, во-вторых, особенности объекта профессиональной деятельности, и, в-третьих, особенности самой профессиональной деятельности. В связи с выделением данных векторов, можно сделать заключение, что профессиональные представления будут иметь возможность видоизменяться в своем содержании в рамках выделенных направлений [8].

Ключевым звеном в формировании самосознания личности, по мнению таких исследователей как В. В. Столин, П. А. Шавир, В. Д. Шажриков и др, выступает осознание себя как субъекта профессиональной деятельности. Личность постоянно делает выбор средств труда, учитывает условия выполнения профессиональной деятельности, а также четко и адекватно представляет процесс и результат своей профессиональной деятельности. Не менее важное значение имеет, и вырабатываемый индивидуальный стиль профессиональной деятельности, который формируется личностью в процессе профессионализации, начиная с самых начальных этапов освоения профессиональной деятельности.

Анализ практического изучения процесса формирования представлений о профессии позволяет выделить следующие структурные компоненты профессионального самосознания: осознанность моральной стороны профессии; нравственное осознание профессиональной деятельности; осознанность себя как субъекта профессиональной деятельности; оценка отношения социального окружения; осознание реальности и адекватности собственного развития в профессиональной сфере.

В работах западных исследователей ключевое значение имеет особенности личности в процессе получения профессиональных знаний и навыков. H.S. Vitulic, M. Zurancic в своем исследовании, посвященном изучению личностных качеств студентов, доказывают существование прямой зависимости между успешностью профессионального обучения, будущей профессионализацией и личностных свойств. С точки зрения авторов уместно будет рассматривать представления личности как системное свойство, которое имеет свою иерархию показателей, системообразующими факторами которой являются параметры уровня пригодности к выполнению определенных профессиональных задач с заданной эффективностью и качеством, а субъективной мерой – удовлетворенность процессом и результатом профессиональной деятельности [13]. Также в работах J. R. Magnus, A. A. Peresetsky показана взаимосвязь между успеваемостью, самооценкой и представлениями студентов, результаты проведенного авторами исследования наглядно показывают необходимость принимать во внимание данные факторы, рассматривая проблему профессиональных представлений [11].

Patt C. Eppig A. Richards M. выделяют ключевые структурные подходы эффективные для формирования образа профессии положительно влияющего на самореализацию в педагогической профессии:

- 1) совместный подход, при котором ведущие исследовательские университеты коллективно определяют выдающихся кандидатов среди студентов;
- 2) участие преподавателей в наборе и поддержке выбранных кандидатов;
- 3) реализация программы межведомственного обмена для повышения узнаваемости и расширения профессионального опыта претендентов;
- 4) организация и проведение мероприятий по созданию сообщества, которые создают чувство принадлежности и поощряют продолжение работы в академических кругах;

5) продолжение исследований на основе результатов и новых экспериментальных подходов [12].

Анализ отечественных и зарубежных работ позволяет сделать вывод о различии подходов к изучению профессиональных представлений. Так отечественные авторы уделяют большее внимание внутренним компонентам формирования представлений, их связям и влиянию на различные внутриличностные процессы: самоактуализацию личности, формирование «Я-концепции», самосознание. Зарубежные исследователи изучают вопрос профессиональных представлений с позиции внешних факторов: успешность профессионального обучения, социальный статус профессии, карьерные устремления.

Таким образом, по результатам проведенного теоретического анализа научно-исследовательской литературы по проблеме представлений о профессии можно сделать следующие выводы: профессиональные представления отличаются многокомпонентным, сложным структурным образованием личности, несущим в себе многоаспектные знания о выбранной профессиональной сфере. Детерминантами формирования адекватных и объективных представлений о профессии выступают такие показатели как личная и социальная зрелость, уровень ответственности, инициативности, самостоятельности, адекватность профессиональной самооценки, профессиональные умения, знания и навыки необходимые для успешной профессиональной деятельности. Многочисленные эмпирические исследования, проведенные отечественными и зарубежными учеными, дают возможность говорить о том, что представления о профессии их адекватность, объективность, во многом влияют на процесс профессионального самоопределения личности и выстраивания траектории профессионального развития. В данной связи прослеживается острая необходимость изучения проблемы представлений о профессии будущих педагогических работников, влияние профессиональных представлений на становление и развитие конкурентоспособных специалистов, умеющих адекватно выстраивать свое личностное и профессиональное развитие в соответствии с актуальными потребностями общества и рынка труда.

Библиографический список

1. *Джанерьян С. Т.* Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции // Вестник Оренбургского государственного университета. Приложение «Гуманитарные науки». 2005. № 4. С. 162–169.
2. *Джанерьян С. Т., Гвоздева Д. И.* Идеалы образа жизни личности студентов- выпускников вуза: профессиональный аспект // Известия Южного федерального университета. педагогические науки. 2010, С. 149–155.
3. *Джанерьян С. Т., Шевелева А. М.* Идеалы профессиональных карьер у будущих психологов // Психологический вестник РГУ. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2000. Вып. 5, ч. 1–2. С. 214–219.
4. *Кривцова Н. С.* Экспериментальные основы педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников // Поволжский педагогический поиск. 2017. №2 (20). С. 94–101.
5. *Конопкин О. А.* Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2005, Т. 2, № 1. С. 27–42.
6. *Обносов В. Н.* Представление о профессии как фактор профессионального самоопределения учащихся ПТУ: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.13. Москва, 1998. 190 с.
7. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология. Истоки и перспективы / Б. Д. Парыгин. – СПб: СПбГУП, 2010. 533 с.
8. *Рогов Е. И. и др.* Динамика профессиональных представлений в период общественных трансформаций. /Рогов Е. И. (отв. редактор), Рогова Е. Е., Панкратова И. А. и др. – Ростов н/Д: ПИ ЮФУ, 2010. 368 с.
9. *Рогов Е. И. и др.* Современная парадигма исследования профессиональных представлений /Рогов Е. И. (отв. редактор), Рогова Е. Е., Панкратова И. А. и др. Ростов н/Д:ЮФУ, 2014. 252 с.
10. *Рогов Е. И. и др.* Профессиональные представления: теория и реальность (монография) /Рогов Е. И. (отв. редактор). Антипова И. Г., Панкратова И. А., Рогова Е. Е. Ростов-на-Дону: ПИ ЮФУ, 2008, 368 с.

11. *Magnus J.R., Peresetsky A.A.* Grade expectations: rationality and overconfidence. *Frontiers in Psychology*. 2018. T. 8. № JAN. Pages 2346.

12. *Patt C., Eppig A., Richards M.* Postdocs as Key to Faculty Diversity: A Structured and Collaborative Approach for Research Universities. *Frontiers in Psychology*, V. 12, April 2022.

13. *Vitulic H.S., Zupancic M.* Robust and specific personality traits as predictors of adolescents' final grades and gpa at the end of compulsory schooling. *European Journal of Psychology of Education*. 2014. T. 28. № 4. Pages 1181–1199.



РАЗДЕЛ IV

ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ДЕФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ EMOTIONAL BURNOUT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A DE- TERMINANT OF THE DEFORMATION OF PROFESSIONAL IDEAS

Гирина Наталья Владимировна

Girina Natalia Vladimirovna

учитель начальных классов,

e-mail: n.v.girina@gmail.com

Россия, Ростов-на-Дону, МАОУ Юридическая гимназия № 9

им.М. М. Сперанского

Аннотация: В статье рассматривается проблема трансформации профессиональных представлений у педагогических работников в процессе профессионализации. Представлены результаты исследования профессиональных представлений у учителей начальной школы с разным уровнем эмоционального выгорания. Показано, что у учителей с большей степенью выраженности эмоционального выгорания профессиональные представления об объекте деятельности деформируются и трансформируются в образ, наделенный негативными характеристиками.

Abstract: The article deals with the problem of transformation of professional ideas among teachers in the process of professionalization. The results of the study of professional representations of primary school teachers with different levels of emotional burnout are presented. It is shown that teachers with a higher degree of emotional burnout have professional ideas about the object of activity deformed and transformed into an image endowed with negative characteristics.

Ключевые слова: профессионализация, педагогическая профессия, эмоциональное выгорание, профессиональные представления, профессиональная деятельность.

Keywords: professionalization, teaching profession, emotional burnout, professional ideas, professional activity.

Вопросам профессионализации педагогов посвящены исследования отечественных и зарубежных ученых. Исследователи отмечают, что профессиональная деятельность оказывает двойственное воздействие на личность работника, с одной стороны, профессионализация способствует всестороннему развитию личности, формированию профессиональных и надпрофессиональных компетенций, детерминирует личностную и профессиональную самореализацию, с другой стороны, ученые отмечают, что каждая профессия имеет свой «штамп», деформирует саму личность и ее профессиональную деятельность, искажает представления об объекте профессиональной деятельности [4].

Научные исследования показывают, что педагогическая профессия находится в группе риска по формированию синдрома эмоционального выгорания, что нарушает профессиональное развитие и выступает основным фактором профессиональной деформации личности педагога (Н. А. Аминов, А. Ю. Василенко, С. Ю. Визитова, Л. Д. Желдоченко, Е. П. Ильин, Т. Е. Майорова, В. И. Майстренко, Е. И. Рогов и др.) [5].

Важно отметить, что приоритетная задача учителя заключается не только в формировании определенных знаний, общеучебных навыков и

умений, но и в воспитании гармонично развитой личности учащегося. Но, насколько «выгоревший педагог» может быть эффективным в своей профессиональной деятельности? Как эмоциональный настрой учителя влияет на психологический климат в учебной группе и на учебную мотивацию школьников? Эти вопросы становятся чрезвычайно актуальными особенно, если рассматривать профессиональную деятельность и личность учителя начальной школы, который является «значимым взрослым» для ученика.

С. В. Пазухина отмечает, что учителю в процессе совместной деятельности с учеником важно осознавать индивидуально-личностные особенности ученика, положительно относиться к его личности и, в обязательном порядке, отдавать себе отчет в той степени ответственности, которая возлагается на него в ходе профессионального взаимодействия [2]. Психоэмоциональное состояние учителя, его эмоциональный настрой играет важную роль в формировании психологического климата в учебной группе, составляет эмоциональную основу взаимодействия в диаде «учитель-ученик» и оказывает важное влияние на психологическую безопасность учеников [4].

А. Н. Кононов, подчеркивая значимость личности учителя, акцентирует внимание на том, что педагог находится в постоянном взаимодействии с учениками. Автор обращает внимание на то, что учитель формирует, развивает и воспитывает своих учеников, становясь для них, то заботливым, чутким и понимающим взрослым, то высококлассным специалистом в определенной области знаний [3].

В. Н. Барцевич в своих исследованиях пришла к выводу, что психологическую безопасность учащихся в системе взаимодействия «учитель-ученик» способны обеспечить лишь учителя с высоким уровнем самосознания, понимающие и оценивающие все трудности педагогического процесса, стремящиеся к снижению тревожности учеников, развивающие их личность, самостоятельность и потенциальные возможности [1].

Анализируя многочисленные исследования по проблеме профессионализации педагогов, можно заключить, что успешность учебного процесса, а

также благоприятная психологическая атмосфера и психологическая безопасность учащихся во много зависят от профессиональной компетентности педагога, его эмоционального интеллекта, уровня его самосознания и понимания ответственности за результаты педагогического труда.

В связи с актуальностью проблемы нами было проведено эмпирическое исследование согласно сформулированной гипотезы о том, что с увеличением степени выраженности эмоционального выгорания у учителей начальной школы профессиональные представления деформируются. Для этого нами использован комплекс методов, среди которых: «Опросник, направленный на изучение представлений об объекте деятельности» (Е. И. Рогова), «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко), а также методы статистической обработки данных: описательная статистика, определение достоверности различий: критерий Краскала-Уоллеса.

Респондентами выступили представители педагогической профессии – учителя начальной школы, в количестве 120 человек.

В соответствии с задачами нашего исследования, на первом этапе было проведено изучение эмоционального выгорания (ЭВ) педагогов с помощью методики В. В. Бойко. По результатам диагностики, все педагоги, в зависимости от степени выраженности ЭВ, были распределены на три группы:

- 1 группа – педагоги с низкой степенью выраженности ЭВ;
- 2 группа – педагоги со средней степенью выраженности ЭВ;
- 3 группа – педагоги с высокой степенью выраженности ЭВ.

На рисунке 1 представлены среднегрупповые показатели по всем группам.

На рисунке 1 показана различная степень выраженности симптомов эмоционального выгорания в разных группах педагогов. Так, у педагогов с низкой выраженностью ЭВ только один симптом складывающийся, то есть, можно предположить, что учителя первой группы, в целом, не подвержены симптомам эмоционального утомления и опустошения. Однако необходимо отметить, что начинает формироваться экономия на эмоциональных реакциях.

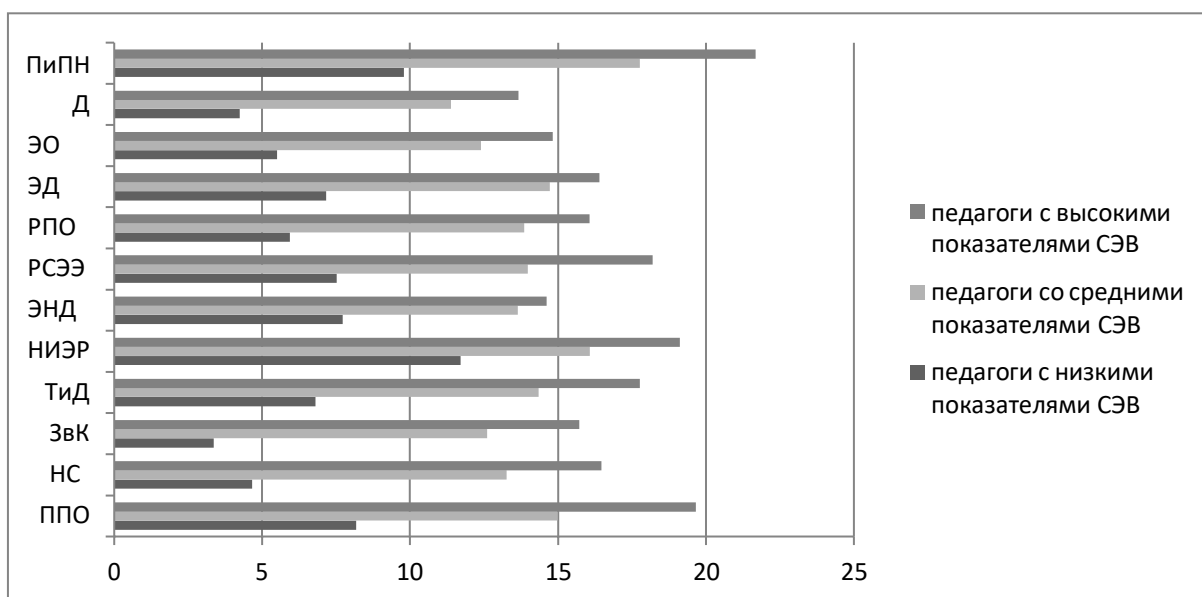


Рисунок 1. Степень выраженности симптомов синдрома эмоционального выгорания педагогов (в баллах)

(Условные обозначения: ППО – переживание психотравмирующих обстоятельств; НС – неудовлетворенность собой; ЗвК – загнанность в клетку; Тид – тревога и депрессия; НИЭР – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; ЭНД – эмоционально-нравственная дезориентация; РСЭЭ – расширение сферы экономии эмоций; РПО – редукция профессиональных обязанностей; ЭД – эмоциональный дефицит; ЭО – эмоциональная отстраненность; Д – деперсонализация; ПипН – психосоматические и психовегетативные нарушения).

В группе педагогов со средними показателями ЭВ большинство симптомов складывающиеся, т. е. располагаются в диапазоне от 10 до 15 баллов. Это свидетельствует, что учителей второй группы отличает уже сформированная неадекватная экономия эмоций, ограниченная эмоциональная отдача за счет выборочного реагирования, а также возникновение психовегетативных и психосоматических нарушений.

В группе педагогов с высокими показателями ЭВ все симптом являются сложившимися и указывающими на то, что учителей этой группы отличает выраженный механизм психологической защиты на уровне физического и психического самочувствия, а также сформировавшееся осознание психотравмирующих факторов профессиональной деятельности.

Статистическая обработка данных подтвердила, что, у учителей с низкими показателями ЭВ сформированные симптомы полностью отсутствуют.

У учителей со средними показателями ЭВ симптомы находятся на стадии формирования. А для группы учителей с высокими показателями ЭВ, характерна уже сформировавшаяся симптоматика синдрома эмоционального выгорания, с преобладанием психосоматики и психовегетативных нарушений.

Далее, в каждой группе учителей были изучены профессиональные представления об объекте профессиональной деятельности по методике Е. И. Рогова. В ходе исследования перед нами стояла задача изучения трансформации представлений педагога об объекте деятельности в зависимости от степени выраженности ЭВ. Сравнительные результаты исследования представлений об объекте у учителей начальной школы с разной степенью выраженности ЭВ представлены на рисунке 2.

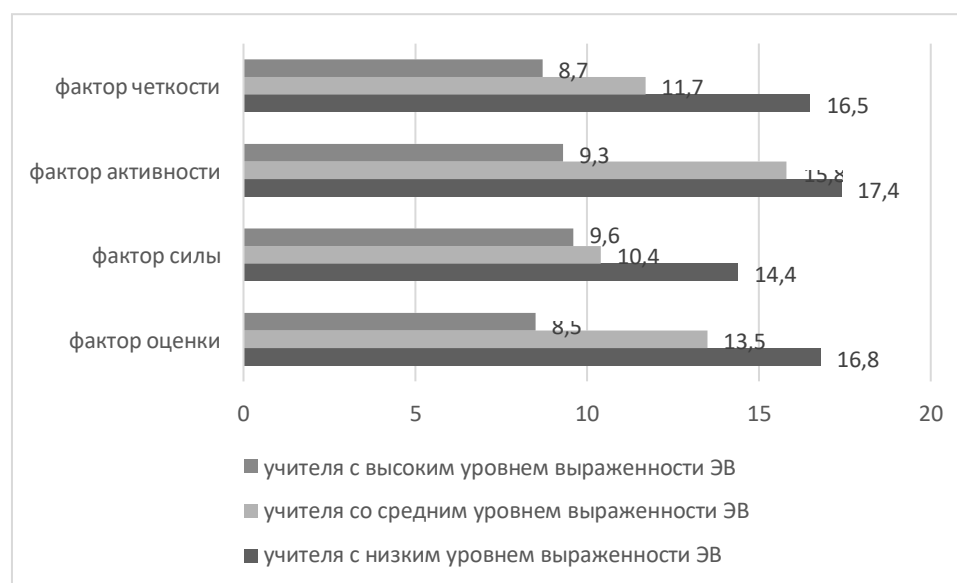


Рисунок 2. Среднегрупповые показатели представлений об объекте деятельности у учителей с разной степенью выраженности ЭМ (в баллах).

Как видно из рисунка 2, среднегрупповые показатели по всем факторам у учителей с разной степенью выраженности ЭВ различаются. Данные по фактору оценки показали, что для учителя с низкой степенью выраженности ЭВ воспринимают объект деятельности как носителя позитивных, социально желательных характеристик, принимают их, проявляют уважительное отношение. Учителей со средней степенью выраженности ЭВ отличает недостаточный уровень принятия объекта. Эта категории учителей,

как правило, критически относятся к самому объекту и всем его проявлениям, для учителей с высокой степенью выраженности ЭВ объекта деятельности представляется малозначимым, не заслуживающим внимания и участия.

По фактору силы полученные данные говорят о том, что учителя с низкой степенью выраженности ЭВ воспринимают объект, как способный в трудной ситуации проявлять уверенность в себе, своих силах, независимость и склонность рассчитывать на собственные силы в отличие от учителей со средней и высокой степенью выраженности ЭВ, которые представляют объект, как неспособный держаться принятой линии поведения, неспособности добиваться желаемого, контролировать ситуацию. По фактору активности данные показывают, что именно учителя этой группы представляют объект активным, общительным, эмоциональным отзывчивым. Учителя со средней и высокой степенью выраженности ЭВ представляют объект деятельности в большей степени пассивным, немотивированным, безразличным. По фактору четкости данные показывают, что учителя с низкой степенью выраженности ЭВ представляют образ более точным, контрастным, адекватным, в отличие от учителей остальных групп.

По результатам статистической обработки данных, можно заключить, что учителей с низкой степенью ЭВ отличает уважительное отношение к объекту, они склонны принимать объект, осознавать его как носителя позитивных, социально желательных характеристик. Взаимодействие в учебном процессе строится на позитивной эмоциональной основе и конструктивном взаимодействии, что способствует благоприятной психологической атмосфере в учебном процессе, стимулирует проявление активности и инициативности учащихся, повышает учебную мотивацию и стремление к саморазвитию. Образ объекта деятельности они представляют способным рассчитывать на свои силы в решении разных вопросов, анализировать и разрешать самостоятельно различные задачи, адекватно оценивать и расходовать имеющиеся у них ресурсы.

Учителей со средней степенью выраженности ЭВ отличает недостаточный уровень принятия объекта, критическое отношение к нему, они

представляет объект своей деятельности пассивным, безынициативным, неспособным решать возникающие проблемы. Взаимодействие в учебном процессе учителей данной группы могут осложнять барьеры, возникающие по причине низкого уровня принятия, субъективной убежденности в том, что объект деятельности мало на что способен. Эмоциональная основа педагогического взаимодействия в диаде «учитель-ученик» в этом случае носит, преимущественно, негативный характер. Учителям с высокой степенью ЭВ свойственно ощущение малой ценности объекта, непринятия в целом, преобладание представлений об объекте своей деятельности, как о пассивном, безынициативном, несамостоятельном, образ имеет негативный оттенок. Взаимодействие с учащимися такой категории учителей, как правило, осложняют возникающие конфликтные ситуации, циничное, безразличное отношение к объекту деятельности. Психологическая атмосфера в учебном процессе, зачастую, носит деструктивный, негативный характер.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о том, что с усилением выраженности эмоционального выгорания у учителей начальной школы, их представления об объекте профессиональной деятельности деформируются, претерпевают деструктивные изменения. Объект деятельности воспринимается в негативном аспекте, при этом, деформации подвергаются как профессиональные представления, так и сама профессиональная деятельность учителя и его личность.

Библиографический список

1. Барцевич В. Н. Личностные качества педагогов, влияющие на их способность создавать условия психологической безопасности учащихся // Российский научный журнал. 2012. № 4(29). С.224–234.

2. Кононов А. Н. Личность педагога как доминирующий фактор развития личности ученика // Гуманитарные науки в XXI веке: Материалы XXXIII Международной научно-практической конференции. М.: Издательство «Спутник», 2016. С.40–42.

3. *Пазухина С. В.* Эмпирическое исследование процесса формирования ценностного отношения к личности воспитанника у будущих учителей начальных классов // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. № 1 (7). 2011. С. 113–122.

4. *Nikolenko O., Zheldochenko L.* Stress Resistance of Future Teachers-Psychologists at the Stage of Training at the University // Lecture Notes in Networks and Systems, 2022, 247. P. 847–856.

5. *Zheldochenko L. Nikolenko O.* On the question of stress resistance of future teachers at the stage of training at the university. E3S Web of Conferences 210, 18079 (2020).

**МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПРЕПО-
ДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**INTERREGIONAL COOPERATION IN THE DEVELOPMENT OF
PROFESSIONAL IDEAS OF UNIVERSITY PROFESSORS**

Ляпунцова Елена Вячеславовна

Lyapunтова Elena Vyacheslavovna

доктор технических наук, профессор,

Председатель Координационного совета

МОО «Лига Преподавателей Высшей Школы»,

председатель Комитета по предпринимательскому образованию

ОПОРЫ РОССИИ

e-mail: lev77@me.com

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

Белозерова Юлия Михайловна

Belozerova Yulia Mikhailovna

Кандидат экономических наук, доцент,

заведующий кафедрой продюсерского мастерства,

заместитель Председателя Координационного совета

МОО «Лига Преподавателей Высшей Школы»

e-mail: avuzto@yandex.ru

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

Аннотация. Статья раскрывает вопросы профессиональных представлений преподавателей высшей школы. Исследуются институты, позволяющие объединить преподавателей вузов, такие как общественные и профессиональные объединения, межвузовское сотрудничество и конкурсы профессионального мастерства. На примере проекта «Золотые Имена Высшей Школы» авторы показывают инструменты повышения социальной роли и статуса профессии.

Ключевые слова: преподаватели высшей школы, межрегиональное сотрудничество, межвузовское взаимодействие, престиж профессии

Annotation. The article reveals the issues of professional representations of university professors. The research examines institutions that allow university teachers to unite, such as public and professional associations, interuniversity cooperation and professional skill competitions. Using the example of the project "Golden Names of Universities", the authors show tools for increasing the social role and status of the profession.

Keywords: university professor, interregional cooperation, interuniversity interaction, prestige of the profession.

Профессиональные представления преподавателей вузов зависят от каждого конкретного преподавателя и его образования, опыта работы и интересов. В целом преподаватели стремятся к передаче своих знаний и опыта студентам, формированию у них критического мышления и развитию профессиональных навыков, нацелены на проведение научных исследований и публикацию своих научных статей в журналах и на конференциях, оценивают успехи студентов, проводят консультации и помогают студентам развиваться как профессионалам и личностям. Все эти профессиональные функции определяют видение себя и роли своей профессии в обществе [1, 2].

Социальная роль преподавателя вуза включает в себя множество аспектов [5, 6].

1. Обучение студентов – это главная задача преподавателя. Он должен сформировать у студентов необходимый объем знаний и умений, которые позволят им успешно реализоваться в будущей профессиональной деятельности.

2. Исследование – преподаватель должен постоянно изучать новые методики и технологии для улучшения качества образования и науки.

3. Организация учебного процесса – преподаватель должен правильно организовывать учебный процесс, планировать занятия, предоставлять студентам необходимый учебный материал.

4. Менторство – преподаватель должен помогать студентам в развитии их интересов, увлечений и карьерных планов.

5. Общение со студентами – преподавателю необходимо уметь общаться со студентами, понимать их потребности и желания, уметь находить общий язык.

6. Работа в команде – преподаватель должен уметь работать в команде с коллегами, руководством вуза и другими специалистами.

7. Повышение квалификации – преподаватели должны постоянно повышать свою квалификацию, чтобы не отставать от новых тенденций в науке и образовании.

Кроме того, преподаватели вуза имеют влияние на формирование мировоззрения студентов, их моральных и этических ценностей, а также являются образцом для подражания.

Современные тенденции развития высшего образования связаны с использованием новых технологий в обучении и переходом к более гибким формам обучения. Одним из примеров является развитие онлайн курсов и электронных учебников, которые позволяют студентам получать знания из любой точки мира в удобное для них время.

Это в свою очередь приводит к изменению роли преподавателя. Он уже не только является источником знаний, но также играет роль наставника и коуча, помогая студентам развивать навыки и умения. Преподаватель становится не просто преподавателем, а наставником, который помогает студентам перенести теоретические знания в реальную жизнь.

Кроме того, преподаватели должны учитывать индивидуальные особенности студентов, их интересы и потребности. Это может потребовать изменения методов обучения и применения инновационных подходов.

Таким образом, современные тенденции развития высшего образования приводят к тому, что роль преподавателя становится более гибкой и функциональной. Преподаватель должен учитывать потребности студентов и помогать им развивать не только теоретические знания, но и навыки и умения, необходимые для успешной карьеры.

Межрегиональное и межвузовское сотрудничество в подготовке специалистов высшей квалификации является важным направлением развития образования в современном мире. Это сотрудничество позволяет объединять ресурсы различных регионов и вузов для достижения более высоких результатов в подготовке специалистов в рамках определенной отрасли знаний.

Межрегиональное сотрудничество в подготовке специалистов выражается в том, что университеты из разных регионов сотрудничают между собой для обмена опытом, выпуска совместных программ, научных работ, организации стажировок и т. д. Это позволяет студентам получить более широкие знания и опыт, а также повысить качество образования.

Межвузовское сотрудничество в подготовке специалистов предполагает сотрудничество между различными вузами в рамках одного региона или страны. Это может быть организация общих практик, лекций, семинаров, проведение социальных проектов и других мероприятий. Кроме того, межвузовское сотрудничество может означать и совместную разработку программ обучения, научные исследования и проекты.

Все эти виды сотрудничества могут улучшить качество подготовки специалистов высшей квалификации и повысить их конкурентоспособность на рынке труда. Взаимодействие между вузами и регионами стимулирует инновационный процесс, что способствует развитию экономики и образования в целом. Этому процессу способствуют институты, профессиональные организации и общественные организации, объединяющие преподавателей вузов:

- Российская академия образования (РАО),
- Российское общество «Знание» (РОЗ),
- Профессиональный союз работников народного образования и науки Российской Федерации,
- Лига преподавателей высшей школы,
- Российское профессорское собрание,
- Союз педагогических и научных работников "Призвание",

– Национальный союз педагогов (НСП) и др.

Кроме того, действуют объединения преподавателей в сфере отдельных отраслей знаний: математики, русского и иностранных языков и др.

Также в развитии профессиональных представлений важную роль играют конкурсы мастерства, такие как Всероссийский конкурс «Золотые Имена Высшей Школы». Данный проект направлен на повышение престижа профессии преподавателей высшей школы. Он поддержан Фондом Президентских грантов и реализуется с 2017 г. Основная работа в проекте – это ежегодный конкурсный отбор лучших преподавателей вузов РФ, имеющих высокие профессиональные достижения в образовании, науке, общественной работе, патриотическом воспитании, внедряющие инновационные методики в учебный процесс.

Номинации конкурса охватывают основные направления работы современных преподавателей – от научной и учебной деятельности до просветительства и профессиональной ориентации абитуриентов. С учетом того, что 2023 г. Президентом РФ объявлен Годом Наставника и Педагога, к 10 номинациям конкурса добавляются 2 новые актуальные специальные номинации «Академическое наставничество» и «Академическое братство».

Прием заявок от преподавателей осуществляется на всей территории РФ. Далее заявки оцениваются экспертами. В состав экспертов входят профессионалы, победители конкурса прошлых лет, прошедшие обучение и постоянно совершенствующие свои профессиональные компетенции как эксперты. Более 90 экспертов ежегодно оценивают заявки. Каждую заявку от номинанта рассматривают минимум 3-4 эксперта. В прошлые годы конкурс на победу составлял до 18 человек на место. По итогам рассмотрения заявок экспертами выбираются 100 финалистов и организационным комитетом конкурса утверждается список победителей.

Состав победителей объявляется в День Знаний. Информация направляется во все вузы страны, а все победители приглашаются на церемонию награждения в Москву. Церемония традиционно проходит в Общественной

палате Российской Федерации с участием представителей Администрации Президента, Министерства науки и высшего образования, депутатов ГД РФ, членов СФ, академиков РАН и РАО, советов ректоров, общественных деятели в области образования. Для повышения мотивации победителей ежегодно издается Книга Почета преподавателей вузов Российской Федерации «Золотые Имена Высшей Школы».

Кроме того, с победителями проведено более 60-ти выпусков передач программы «Интеллектуальный капитал» [3]. Также с привлечением победителей конкурса будет разработано 5 курсов повышения квалификации преподавателей высшей школы с применением электронных образовательных технологий, проведено обучение более 1500 человек. Ежегодно проводится Национальная научно-практическая конференция, издаются монографии [4–7], сборники научных статей и учебники [1, 2].

Все это позволяет укрепить положительное восприятие профессии преподаватель вуза, повысить ее престиж, создать условия для межрегионального общения и обмена опытом.

Библиографический список

1. Введение в профессию «Преподаватель вуза». Профессиональная среда высшей школы : учебник / коллектив авторов ; под. ред. Е. В. Ляпунцовой и Ю. М. Белозеровой. – Москва : КНОРУС, 2021. – 238 с. – (Магистратура и аспирантура).

2. Введение в профессию «Преподаватель вуза». Трудовые функции преподавателя: учебник / Ляпунцова Е. В., под ред., Белозерова Ю. М., под ред., Хуторской А. В., Резер Т. М., Цымбал А. А., Коновалова Л. В., Гаджиева Е. А. и др. Москва : КноРус, 2022. 458 с.

3. Ляпунцова Е. В., Белозерова Ю. М. Комплекс научно-методических и проектных разработок для развития интеллектуального капитала высшей школы // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2022. №2. С. 203-209

4. Научные итоги работы представительства Лиги преподавателей высшей школы в РТУ МИРЭА за 2022 год / С. В. Бадмаева, Ю. М. Белозерова, М. М. Благирев [и др.]. – Москва : Образование. Пресс, 2023. 174 с. ISBN 978-5-406-11321-9

5. Социальная роль преподавателей вузов в Российской Федерации: монография / Под ред. Е. В. Ляпунцовой, Ю. М. Белозеровой, И. И. Дроздовой М., 2022. 187 с.

6. Традиции и инновации высшего образования в Российской Федерации: стратегическая роль преподавателя: монография / Под ред. Е. В. Ляпунцовой, Ю. М. Белозеровой, И. И. Дроздовой. М., 2022. 166 с.

7. Эффективность и качество труда преподавателей высшей школы: методический и практический аспекты: монография / кол. авторов; под ред. Е. В. Ляпунцовой, Ю. М. Белозеровой, И. И. Дроздовой. М.: РУСАЙНС, 2022. 226 с.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ О КАРЬЕРЕ:
ОЖИДАНИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ²**
YOUNG PEOPLE'S IDEAS ABOUT CAREER:
EXPECTATIONS AND REALITY

Толочек Владимир Алексеевич

Tolochek Vladimir Alekseevich

доктор психологических наук, профессор,

ведущий научный сотрудник

e-mail: tolochekva@mail.ru

Россия, Москва, Институт психологии РАН

Ольхов Владислав Юрьевич

Olkhov Vladislav Yurievich

генеральный директор

e-mail: vladislavolhoff@yandex.ru

Россия, Москва, ООО «ИНТЕРКОН»

Тихомиров Михаил Юрьевич

Tikhomirov Mikhail Yurievich

Старший преподаватель

e-mail: tcmich@mail.ru

Россия, Москва, ФБГОУ ВО «Волгоградский государственный

социально-педагогический университет»

Аннотация. Анализируются социальные представления молодых людей (20-35 лет, в том числе, обучающихся заочно в педагогическом и в техническом вузе) о перспективах своей профессионально-трудовой жизни с 20 до 65 лет в ситуациях работы в России и за рубежом. Рассматривается динамика изменений профессионализма в его позитивных (обучаемость,

² Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 14-28-00087: «Профессиональная карьера: ресурсный подход»)

интуиция, физическая и умственная работоспособность) и негативных проявлениях (деструкции, заболевания, кризисы). Констатируются: отсутствие выраженных различий социальных представлений у обучающимися в вузе и не обучающимися; разрывы и не интегрированность разных составляющих; сравнительно раннее снижение динамики позитивных изменений (с 30-40-лет) и нарастание негативных (с 40-45 лет); более быстрые темпы снижения профессионализма во второй половине жизни; отсутствие выраженных различий в динамике в случае работы в России и за рубежом.

Ключевые слова: социальные представления, профессиональное становление, динамика, позитивные, негативные изменения

Annotation. The social representations of young people (20-35 years old, including those studying in absentia at a pedagogical and technical university) about the prospects of their professional and working life from 20 to 65 years old in situations of work in Russia and abroad are analyzed. The dynamics of changes in professionalism in its positive (learning ability, intuition, physical and mental performance) and negative manifestations (destruction, diseases, crises) is considered. The following are stated: the absence of pronounced differences in social perceptions among university students and non-students; gaps and lack of integration of different components; a relatively early decrease in the dynamics of positive changes (from 30-40 years old) and an increase in negative ones (from 40-45 years old); a faster rate of decline in professionalism in the second half of life; the absence of pronounced differences in the dynamics in the case of work in Russia and abroad.

Keywords: social representations, professional development, dynamics, positive, negative changes

В задачах педагогической теории и практики важное место занимают вопросы воспитания и воспитывающего обучения. Успешность их решения опирается на изучение ключевых сопряженных «линий» развития человека – линий его субъектного, профессионального, карьерного, личностного развития. Последнее предполагает выделение и изучение взаимосвязанных

«сфер развития» человека – субъектного, профессионального, внепрофессионального, личностного, знание темпоральных аспектов становления этих сфер как последовательных «стадий развития» (в онтогенезе, субъектогенезе, профессиогенезе) в продолжение всей трудовой жизни человека. Другими словами, важно еще в стадии ученичества и студенчества закладывать основания успешного становления этих «сфер развития» человека. Одним из социально-психологических феноменов, в которых отражаются (зарождаются, проявляются, аккумулируются) важные фрагменты «сфер развития» человека является феномен «профессиональная карьера» в его трех ипостасях – карьера как фрагмент социальной действительности, восприятие карьеры человеком и удовлетворенности ею.

Цель исследования – изучение представлений молодых людей о перспективах их профессионально-трудовой жизни. *Гипотеза*: Особенности представлений молодых людей о перспективах их профессионально-трудовой жизни выступают факторами, определяющими их социальную активность как субъектов своей жизнедеятельности. *Объект исследования*: особенностей видения (представления) молодых людей перспектив своей профессионально-трудовой жизни; *предмет*: фрагменты профессиональной картины мира субъектов обучения. *Методы*: психодиагностика (тест-опросник УСК); исследовательская методика («Анкета: динамика профессиональной карьеры»); комплекс методов параметрической статистики: описательная статистика, t-сравнение для зависимых и независимых групп, корреляционный и факторный анализ (использовался пакет компьютерных программ обработки данных SPSS-11.5).

Дизайн: для решения поставленных задач были реализованы эквивалентные программы обследования трех представительных выборок: студентов-заочников (педагогического вуза – 61 чел. и технического вуза – 57 чел.) и частных охранников (73 чел.). Выборка студентов-заочников рассматривалась как социальная группа людей, принявших решение «инвестировать» нечто в свое профессиональное развитие; выборка охранников –

как лиц, отказавшихся от активной профессиональной карьеры. С учетом ранее полученных результатов [4; 5; 6; 7] в нашей исследовательской методике воспроизводились наиболее информативные вопросы (отличающиеся высокой надежностью как «пункты» методики): А) Представления о динамике выраженности (развития) своих профессионально важных качеств (ПВК) в разном возрасте (от 20 до 65 лет и старше): 1) обучаемости; 2) интуиции в профессиональной сфере; 3) физической работоспособности; 4) интеллектуальной работоспособности. Б) Представления о динамике выраженности негативных явлений в разном возрасте (от 20 до 65 лет и старше): 1) профессиональных деструкций; 2) профессиональных заболеваний; 3) жизненных кризисов. Эти вопросы воспроизводились дважды – представляя (прогнозируя, воображая) свои перспективы как профессионала при условии: а) если респондент проживает в России и его профессиональная карьера строится на родине; б) если бы респондент выехал на работу за границу и его профессиональная карьера выстраивается за границей.

Третий блок (В) был ориентирован на рефлекссию респондентами роли в их профессиональном становлении разных «факторов» – родителей, родственников, друзей, членов своей семьи, рабочих коллективов, особенных обстоятельств, науки, искусство, религии. В четвертом блоке (Г) учитывались социально-демографические и служебно-должностные особенности респондентов. (НИР проводилась в ноябре-декабре 2021 г., то есть, до начала СВО, во многом повлиявшей на наши представления о себе, о других, о нашей стране, о «странах-партнерах» и пр.).

В отечественной философии науки наиболее адекватными понятиями, отражающими изучаемые нами фрагменты социальной действительности, являются введенные В. С. Степиным [3] понятия «картина мира» и «профессиональная картина мира» (ПКМ). В социальной психологии более полувека изучаются *социальные представления* людей об их окружающей действительности. (Это понятие было введено в активный тезаурус психологии Сержем Московичи; *социальные представления* людей широко изучаются в

зарубежной и в отечественной психологии [1; 2; 4; 5; др.]). В контексте задач нашего исследования, не обсуждая теоретические и методологические аспекты подхода и основных концепций таких концепций, мы остановимся лишь на освещении отдельных эмпирических результатов.

Согласно цели и задачам исследования, опросы представителей разных социальных групп, имеющих разный социальный опыт и уровень образования, проживающих в разных регионах, должен был высветить важные моменты отношений «человек-мир». Общим для всех трех групп было: молодые люди (20–35 лет), уроженцы регионов России; среднее или среднее специальное образование (не высшее), ограниченные и/или нереализованные возможности карьерного продвижения («вертикальной карьеры»); нестабильная занятость, часто – работа не по профессии, ситуативная активность в поисках работы. Общим для представителей всех трех выборок также было: сходство особенностей социальной «стартовой ниши» (среднее или среднее специальное образование родителей; невысокие их должностные позиции); сложности самореализации в семейной сфере (более половины не состоят в браке, имеют небольшой опыт семейной жизни, не все имеют детей – от 20 до 70% респондентов). О студентах-заочниках можно сказать, что обучение в вузе для них выступает формой «запаздывающей активности» в построении своей профессиональной перспективы.

К важным результатам НИР отнесем следующие:

1. Около одной трети всех опрошенных не смогли сделать оценки динамики эволюции своих качеств (позитивных и негативных) далее актуального возраста, что отражает как сложности в понимании своего актуального и последующего физического, психического и духовного состояния, так и прогнозирование своих «скромных» возможностей самореализации в профессиональной сфере.

2. В подавляющем большинстве представленные динамики эволюции изучаемых качеств (позитивных и негативных) были сходными как в случае работы человека в России, так и за рубежом. Другими словами, молодые

люди не видели, не понимали, не осознавали значимость фактора адаптации к другой субкультуре, ограниченности в межличностных отношениях «на чужбине», требований к знанию иностранного языка и прочих сложностей в жизни каждого эмигранта.

3. В большинстве случаев траектории эволюции позитивных и негативных качеств представлялись в их «скромном» варианте – фазы подъема приходились на стадии физического созревания (до 35–40 лет), фазы снижения уровня позитивных качеств и нарастания негативных – не последующие стадии зрелости (40–65 лет).

4. Больших различий (в т. ч. – и статистически значимых) в представленной динамике возрастной эволюции между студентами-заочниками и частными охранниками не выделено. Другими словами, обращение молодых людей к возможностям, отрываемых при получении ими высшего образования, мало изменяло их представление о себе, о своей будущей карьере, о возможностях самореализации в трудовой сфере. В целом, полученные результаты были сходны с результатами ранее проведенных НИР [4; 5; 6; 7], более характерными для лиц, «скромно» заявивших о себе в профессии, с низкими профессиональными притязаниями, с низкой профессиональной квалификацией.

При факторном анализе в разных факторах группируются характеристики опыта субъекта (возраст, стаж работы, стаж семейной жизни, опыт управленческой деятельности); особенности родительской семьи; признания роли окружающих (друзей, родственников, супругов); признания роли руководителей и рабочих коллективов; признания роли факторов социальной макро- и мезосреды (науки, искусства, религии). Иначе, все факторы прямо или косвенно определяющие динамику и границы профессионального становления субъекта, у наших респондентов разобщены, разделены, не интегрированы.

Рабочая гипотеза подтверждается; заявленная тема НИР требует последовательного изучения, которое будет продолжено. Социальные представления молодых людей (о себе, о возможности самореализации в профессии

и др.) обучающихся в вузе и не обращающихся к таким формам «инвестиции в себя» различаются незначительно.

Социальные представления молодых людей, обучающихся заочно в педагогическом и техническом вузе могут и должны направленно формироваться, корректироваться средствами профессионального образования (что требует соответствующей коррекции программ обучения, сопряжения задач обучения с планами и возможными перспективами профессионального развития обучающихся и др.).

Библиографический список:

1. Емельянова Т. П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 476 с.

2. Машкова А. С. Феномен «компетенции»: оценки компетенций менеджеров (факторы предпочтений) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. № 1. С. 57–78.

3. Степин В. С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 884 с.

4. Толочек В. А., Денисова В. Г., Журавлева Н. И. Динамика и условия становления субъекта в социономических профессиях // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 6, с. 41–48.

5. Толочек В. А., Денисова В. Г. Динамика профессионального становления в представлениях субъектов: самооценки как самодостаточные эмпирические данные // Психологический журнал. 2013, Т. 34, № 6. С. 26–39.

6. Толочек В. А. Психология труда. – 3-е изд. доп. СПб.: Питер, 2021. 496 с.

7. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора. М. : Юрайт, 2021. 253 с.

**ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ
С РАЗНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СТАЖЕМ**
THE PECULIARITIES OF TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF
PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS WITH DIFFERENT
PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Рогов Евгений Иванович

Rogov I. Evgeny

доктор педагогических наук, профессор

e-mail: profrogov@yandex.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. Выявлено, что молодые педагоги с небольшим опытом видят свою работу социально значимой, но при этом достаточно простой и комфортной, демонстрируя недостаточную степень понимания содержания своей профессии. По мере накопления стажа постижение объекта деятельности становится более целостным и четким, но наблюдается снижение социальной значимости профессии учителя. В группе наиболее опытных педагогов данная оценка вновь возрастает. Увеличение профессионального стажа сопровождается ростом оценки активности образа деятельности, что связано с прогрессом профессионализма, основывающимся на хороших коммуникативных навыках, эмпатичности, социальной энергичности. Некоторое снижение оценки активности профессионального образа присутствует в группе наиболее опытных педагогов, возможно, обусловленное физиологическими и психологическими процессами. С увеличением профессионального стажа растет и оценка четкости и ясности образа профессии.

Ключевые слова: психология учителя, образовательная среда, мотивация, профессионализация, профессиональное самосознание, образ профессиональной деятельности, педагогический стаж, трансформации личности.

Abstract. It is revealed that young teachers with little experience consider their work as socially significant, but at the same time quite simple and comfortable, demonstrating an insufficient degree of understanding of the content of their profession. With the accumulation of experience, the comprehension of the object of activity becomes more holistic and clear, but there is a decrease in the social significance of the teacher's profession. In the group of the most experienced teachers this assessment increases again. The increase in professional experience is accompanied by an increase in the assessment of the activity of the image of activity, which is associated with the progress of professionalism based on good communication skills, empathy, social energy. A certain decrease in the assessment of the activity of the professional image is observed in the group of the most experienced teachers, possibly due to physiological and psychological processes. With the increase in professional experience, the assessment of the precision and clarity of the image of the profession also increases.

Key words: psychology of a teacher, educational environment, motivation, professionalization, professional self-awareness, image of professional activity, teaching experience, personality transformation.

Ускоренная трансформация современного социума предъявляет повышенные требования к людям, профессионально подготавливающим новые поколения к жизни, т. е. к учителям. Поэтому процессу развития их личностных и профессиональных качеств в ходе педагогической деятельности уделяется достаточно большое внимание. С этой целью психологи проводят сравнительные исследования становления различных качеств, свойств состояний субъекта педагогической деятельности в течении всего срока нахождения в профессии (У. М. Асадулаева, А. В. Ахмеров, Е. А. Воюшина, А. В. Горбушина, И. П. Грехова, Н. И. Давыдова, Е. А. Казаева, С. И. Кудинов, М. Ю. Кузьмин, И. А. Курочкина, М. И. Постникова, А. С. Поляков, Н. С. Чхетиани и др.).

Так, А. С. Поляков доказал, что уровень ответственности педагогов с разным стажем изменяется нелинейно: максимальный уровень ответственности

зафиксирован у молодых учителей со стажем менее 5 лет, а минимальный уровень – у учителей, отработавших от 5 до 10 лет. В ходе дальнейшей деятельности уровень ответственности у учителей стабилизируется, но при этом, в ходе взаимодействия с обучающимися, они начинают чаще проявлять авторитарные манеры общения. С другой стороны, те же молодые учителя чаще ориентируются на детей как самостоятельных субъектов педагогического процесса и дают им больше свободы [14].

Е. А. Казаева с коллегами выяснила, что для педагогов со стажем работы более 20 лет характерен более высокий уровень психологической культуры, практически, по всем шкалам кроме шкалы «творческое поведение» [7].

Сравнивая разновозрастные группы учителей, У. М. Асадулаева, продемонстрировала, что в процессе профессионального роста структура иерархии ценностей претерпевает существенные изменения: те ценности, которые наиболее значимы в начальных этапах профессионального становления, теряют свою в последующем свою значимость. Так, стадия профессиональной адаптации, первичной профессионализации характеризуется такими ценностями как чувственное наслаждение, общественное признание, а также автономность и независимость. Для учителей зрелого возраста в большей степени характерна потребность в стабильности и безопасности, поскольку это дает ощущение управляемости, контроля собственной жизни, жизни своей семьи. Для педагогов предпенсионного и пенсионного возраста значимость ценности самостоятельность обусловлена желанием продемонстрировать свою самостоятельность и дееспособность [1].

Изучая психологическое благополучие педагогов, Е. А. Воюшина и М. И. Постникова обнаружили, что самые высокие значения по данному показателю демонстрируют преподаватели с наибольшим стажем работы (от 31 года), однако по шкалам «Цель в жизни» и «Самопринятие» их показатели существенно уступают их молодым коллегам со стажем до 10 лет [3].

Интересно исследование С. И. Кудинова с коллегами иерархической структуры самореализации, установившее, что наибольшие трудности в

самореализации обнаружены у педагогов со стажем работы более 25 лет, а оптимально данный процесс протекает педагогов с профессиональным стажем 11–20 лет.. С другой стороны, установлена более высокая удовлетворенность профессиональной деятельностью у педагогов со стажем от 5 до 20 лет, тогда как лица, проработавшие более 25 лет, нередко демонстрируют крайнюю неудовлетворенность педагогической деятельностью [11].

При исследовании особенностей стресса у педагогов с разным стажем. В. Н. Кремнева обнаружила, что у педагогов, проработавших в школе более 30 лет, преобладают когнитивные и эмоциональные симптомы стресса [10].

Изучая стратегии совладающего поведения педагогов, Е. Ю.Топоева установила, что для педагогов проработавших в школе менее 5 лет характерна стратегия «Избегание», указывающая на незрелость личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков продуктивного разрешения проблем. У специалистов со стажем от 6 до 11 лет преобладает стратегия «Поиск социальной поддержки», а у лиц со стажем более 12 лет ведущей становится стратегия «Разрешение проблем» [21]. А. А. Киселева с коллегами также пришли к выводу, что хотя молодые педагоги в большей степени руководствуются непродуктивными копинг-стратегиями («Бегство-избегание», «Дистанцирование», «Конфронтация»), уровень их профессионального выгорания сравнительно низок. В то же время педагоги со стажем, демонстрируя высокую выраженность продуктивных копинг-стратегий («Самоконтроль» и «Планирование решения проблем»), проявляют большее число симптомов выгорания, указывая, что нагрузка, которую они испытывают, гораздо выше, их адаптивных способностей [8].

Рассмотренные работы свидетельствуют, что педагогическая деятельность выступает важным фактором профессионализации личности, ведущим компонентом которой является мотивация, ее содержание, структура, особенности. Выступая базовым, направляющим развитие личности компонентом, мотивационная система предопределяет любую деятельность, формирует знания и умения [18]. Особую роль мотивация профессиональной деятельности

имеет в тех типах профессий, где эффективность во многом зависит от величины личностного вклада работника [23; 24 и др.].

Динамичность, содержание и структура мотивационной системы меняются с увеличением времени работы по профессии в соответствии с изменениями социальной ситуации, особенностей выполнения деятельности и задач профессионального развития. определяется влиянием внешних и внутренних условий, включающих особенности деятельности, стаж работы по профессии, достижением целей личностного и профессионального развития. Изменения носят нелинейный характер и связаны с преобразованием структурного состава. Трансформации мотивационной системы у педагогов подвергаются многочисленным исследованиям, выступая актуальной задачей для психологической науки в условиях реформирования системы образования [6; 26 и др.].

Видоизменению структуры мотивации, по мнению А. В. Горбушиной, способствует актуализация новых и инволюция отдельных мотивов, рост количества и степени взаимосвязей между отдельными структурами, связанность составляющих компонентов, возникновением и распад более сложных симптомокомплексов, организация компонентов в подсистемы внешней и внутренней мотивации, отражающих специфику мотивации профессиональной педагогической деятельности [4].

Трансформация мотивационной сферы учителей рассматривалась в исследовании Е. И. Тарасовой, показавшей, что в целом продолжительность профессиональной деятельности не имеет прямой связи с интересом к профессии. Внутренняя мотивация педагогической деятельности определяется, скорее, личностными характеристиками, способностями и возможностями субъекта деятельности, его личностной направленностью. Полученные результаты продемонстрировали, что для молодых педагогов характерно надеяться на успех при включении в новые виды деятельности, им присуще проявлять инициативу и настойчивость в стремлении цели. В то же время, среди опытных педагогов больше тех, кто более адекватно оценивают социокультурную и профессиональную реальность. Они также

расположены к экспериментальной и инновационной работе, но лишь при условии высокого уровня организационной культуры и грамотности управленческой команды [20].

С. Е. Мирошниченко было обнаружено сходство опытных и молодых учителей в приверженности профессиональному типу мотивации, для которого важно реализоваться в профессиональной среде. Однако при этом у молодых учителей доминирующими являются инструментальный и хозяйский типы мотивации, указывающие на использование своей профессии в качестве инструмента для удовлетворения личных потребностей. Им также значима собственная независимость и самостоятельность в принятии решений в педагогической деятельности. Для учителей с большим стажем ведущими оказались патристический и люмпенизированный типы, позволяющие ощущать свою полезность и нужность всеобщему делу, но при этом уровень их инициативы снижен, так как общественное призвание они уже получили [12].

По мнению И. П. Греховой, в группе самых опытных педагогов ведущим мотивом является «признание и вознаграждение»: имея колоссальный опыт, добившись определенного отношения в профессиональной среде, эти учителя ощущают потребность в признании их авторитета не только в профессиональной сфере, но и во всем обществе. В этой же группе более выражены финансовые мотивы и мотивы сотрудничества [5].

Проанализировав профессиональные профили учителей с разным стажем работы, Л. Н. Степанова установила, что для молодых специалистов характерны: потребность в признании, желание все делать самому, склонность к новаторствам, стремление к самореализации, желание независимости, самосовершенствования и саморазвития; потребность в ощущении востребованности в интересной общественно полезной работе, а также преобладание проявлений пытливости, любопытства и нетривиального мышления; потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении, желание иметь работу с хорошим набором льгот и надбавок. Для опытных учителей более характерны потребности в хороших, комфортных условиях труда,

наличие благоприятного социально-психологического климата в коллективе; карьерная ориентация на управление, интеграцию усилий других людей, принятие на себя ответственности за конечный результат [19].

В мотивационных профилях молодых учителей сельской школы Т. М. Харламова выявила преобладание мотивов альтруизма и общественной полезности, что указывает на стремление к профессиональному развитию. В свою очередь опытные ориентируются не на развивающие, а поддерживающие мотивы (стремление к социальному статусу и комфорту), что характеризует их отношение к деятельности как потребительское [22].

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует, что, с одной стороны, в науке накоплен достаточный объем теоретических и эмпирических знаний о трансформации профессиональной мотивации педагогов в процессе реализации педагогической деятельности, однако, с другой стороны, в данной области остаются нерешенные вопросы, не позволяющие выйти на более глубокий уровень их осмысления для практического использования и демонстрируют необходимость формирования качественно нового дизайна исследований [2; 4; 9; 17; 25 и др.]. Актуальность данной работы определяется поиском взаимосвязей между изменениями в структуре мотивации педагогов в процессе их профессионализации и трансформацией реальных представлений учителей о своей профессиональной педагогической деятельности в ходе накопления трудового опыта.

Для проведения исследования было необходимо определить группу учителей с общей предметной направленностью, но с разным стажем трудовой деятельности. Данный критерий был усилен выбором одной из наиболее дефицитных специальностей, указываемых большинством образовательных организаций, а именно, учителя математики [16].

Было опрошено 80 педагогов, работающих в общеобразовательных организациях разных регионов Юга России, преподающих алгебру и геометрию в средних и старших классах. Среди респондентов были мужчины и женщины разного возраста и с различным педагогическим стажем. Всем участникам

опроса были разосланы опросные листы, созданные на платформе <https://www.google.com>. Каждый из опросников предполагал анонимное заполнение, за исключением указания профессионального стажа. В результате опроса нами были получены 80 опросных листов в онлайн-формате, которые в дальнейшем были изучены и проанализированы³.

Возвращенные анкеты, в зависимости от стажа трудовой деятельности опрошенных, были распределены по четырем группам: анкеты группы «начинающих» педагогов-математиков со стажем работы в образовательной организации до трех лет (35%); анкеты «молодых специалистов» со стажем 3-5 лет (23,75%); анкеты «опытных педагогов», трудящихся от 5 до 15 лет (25%); анкеты «педагогов-экспертов», проработавших более 15 лет (16,25%).

Для проведения исследования особенностей взаимосвязи мотивации профессиональной деятельности и профессиональных представлений педагогов-математиков были выбраны следующие методики. Изучение мотивов профессиональной деятельности осуществлялось с помощью несколько модифицированной «Методики определения основных мотивов выбора профессии» Е. М. Павлютенкова. Автор дифференцирует мотивы выбора профессии на социальные, моральные, этические, познавательные, творческие мотивы; мотивы, связанные с содержанием труда; материальные мотивы; престижные мотивы; утилитарные мотивы [13, с. 143]. В рамках проводимого исследования полученные результаты анализировались не только, как побуждения выбора профессии, но и как те параметры, наиболее близко соответствующие представлениям педагога о своей профессиональной деятельности на данном этапе. В исследовании также использовался авторский опросник, предназначенный для изучения представлений об объекте деятельности [15].

Рассмотрение результатов, полученных с помощью методики Е. М. Павлютенкова (табл.1), показало, что начинающие педагоги считают ведущим фактором, определившим ими выбор учительской профессии, ее

³ В данной работе существенную помощь оказала Дарья Трубицина.

творческий характер ($\diamond=9,0$ баллов). Важная роль отводится начинающими учителями познавательным ($\diamond=8,9$) и утилитарным ($\diamond=8,7$) факторам. Полученные данные демонстрируют, что начинающие педагоги видят свою профессиональную деятельность, как позволяющую раскрыть творческий потенциал субъекта, получать специальные знания, расширять кругозор, которая, при этом, является достаточно легкой и комфортной. Гораздо ниже оцениваются материальные ($\diamond=4,6$), социальные ($\diamond=3,7$), моральные ($\diamond=3,8$), связанные с содержанием работы ($\diamond=2,8$), престижные ($\diamond=2,6$) и эстетические мотивы, что свидетельствует о меньшей важности материальных и этических аспектов жизни для данной группы педагогов. Интересно, что в этой стажевой группе, чаще, чем в остальных, эстетические мотивы получали минимальное, нулевое значение. Подобный результат может демонстрировать непонятность, неизвестность или незначимость категорий «эстетика педагогического труда» или «ощущения профессиональной гармонии» для начинающих учителей.

Таблица 1

Средняя оценка основных мотивов выбора профессии на разных этапах профессионализации (по Е. М.Павлютенков)

	социальные	моральные	эстетические	познавательные	творческие	связанные с содержанием	материальные	престижные	утилитарные
Начинающие педагоги	3,6	3,6	1,3	8,9	7,4	2,6	4,2	2,3	9,0
Молодые специалисты	3,5	4,3	2,9	9,3	7,4	4,4	8,5	2,1	6,9
Опытные педагоги	9,1	8,9	4,4	4,5	5,4	8,7	5,5	3,8	2,1
Педагогические эксперты	9,3	9	4	3,1	4,8	8,5	4,7	4,3	3,8

Непосредственный анализ профессиональных представлений в группе «Начинающие педагоги» по фактору оценки ($\bar{X}=5,42$) свидетельствует об отношении к объекту своей деятельности, как достаточно позитивному и социально значимому (табл.2). Судя по показателю «фактор силы» ($\bar{X}=3,05$) можно отметить, что для начинающих педагогов профессиональная деятельность учителя математики видится достаточно сложной. Фактор активности ($\bar{X}=4,51$) указывает на значительную степень экстравертированной, открытости, эмоциональной отзывчивости. Средняя оценка по фактору четкости ($\bar{X}=4,89$) является значением выше среднего и указывает на то, что в представлениях начинающих учителей объект деятельности видится ясным и понятным. Обобщая результаты опроса в данной группе педагогов, можно говорить о том, что, в целом, они имеют достаточно сформированные представления о профессии, деятельность видится им позитивной, требующей эмоциональной вовлеченности, но в то же время достаточно сложной.

Таблица 2

Средняя оценка факторов профессиональных представлений об объекте педагогической деятельности

Группа респондентов	Фактор оценки	Фактор силы	Фактор активности	Фактор четкости	Σ
Начинающие педагоги	5,42	3,05	4,51	4,88	17,56
Молодые специалисты	5,25	3,33	4,53	5,12	18,23
Опытные специалисты	4,49	4,51	5,31	5,7	20,01
Педагогические эксперты	5,48	5,4	5,15	5,8	21,83

В группе «Молодые специалисты» наблюдается трансформация представлений о мотивах выбора профессии и здесь на первое место выходят познавательные мотивы ($\bar{X}=9,3$ балла), затем расположились материальные

($\diamond=8,5$) и творческие ($\diamond=7,4$). Очевидно, педагоги данной группы, также как и предыдущей, полагают, что работа учителя способна удовлетворить познавательную и творческую потребности, но при этом более актуальной становится материальная сторона деятельности (табл. 1). Подобная трансформация показателей, возможно, связана с тем, что педагоги со стажем работы 3–5 лет, в среднем, соответствуют возрастной категории 25–28 лет, т. е. возрастной период, связанный с такими событиями как уход от родителей, вступление в брак, рождение ребенка и другими материальными проблемами. Утилитарные факторы оцениваются значительно ниже по сравнению с оценками группы начинающих педагогов – $\diamond=6,9$ (табл. 1), что свидетельствует о снижении образа «комфортности и легкости» работы учителя математики на данном этапе профессионального развития. Условия труда в данной группе вызывают менее позитивные эмоции. Более высокие оценки получают факторы содержания труда ($\diamond=4,4$), что, вероятно, связано с большей вовлеченностью в организацию работы, ростом направленности на интеллектуальный труд, прогрессирующей находчивостью и рассудительностью. Практически равноценными остаются оценки социальной ($\diamond=3,5$) и моральной ($\diamond=4,3$) групп мотивов. Данные факторы, по мнению респондентов, не являются приоритетными в работе педагога. Наименьшее количество баллов получают эстетические ($\diamond=2,9$) и престижные ($\diamond=2,1$) мотивы.

В группе молодых специалистов оценка объекта профессиональной деятельности ($\diamond=5,25$) говорит о позитивном отношении к нему, хотя его значение ниже по сравнению с таким же показателем в группе начинающих педагогов. Показатель «фактор силы» ($\diamond=3,33$), был оценен молодыми специалистами на среднем уровне, что может быть связано с недостаточной независимостью от внешних оценок и недостаточной сформированностью навыка самоконтроля. Заметим, что показатели у «молодых специалистов» несколько выше, чем в предыдущей группе (табл.2). Результаты по фактору активности ($\diamond=4,53$) свидетельствуют о достаточно высоком уровне общительности и открытости. Фактор четкости образа получил оценку ($\diamond=5,12$) более высокую по сравнению

с показателем в группе начинающих педагогов, позволяя говорить о том, что после трех лет работы в школе образ профессиональной деятельности становится более ясным, выраженным, профессиональные представления становятся более сформированными. В целом, отметим, что молодые специалисты высоко оценивают практически все факторы. Исключение составляет только фактор силы образа, который демонстрирует значения, приближенные к средним показателям, и который отвечает за ощущение независимости и самостоятельности в ходе реализации профессиональной деятельности.

По мнению опытных педагогов, в выборе профессии приоритет принадлежит социальным факторам ($\diamond=9,1$), за которыми следуют моральные ($\diamond=8,9$) и мотивы, связанные с содержанием труда ($\diamond=8,7$). Данный результат позволяет предположить, что опытные педагоги видят свою профессию как социально направленную деятельность, способную принести благо обществу и предоставляющую возможность морально совершенствоваться и развивать нравственные качества. При этом опытные педагоги уже хорошо понимают содержание профессиональной деятельности учителя, для них в значительной степени важен сам процесс воспитания и обучения. Оценка фактора творчества ($\diamond=5,4$) хотя и снижена в данной группе по сравнению с двумя предыдущими, но относительно всех остальных групп мотивов находится на среднем уровне, что свидетельствует о их нацеленности на реализацию творческого потенциала в своей работе. Теряет свою актуальность и находится на среднем уровне оценка материальных факторов, оказавшаяся несколько сниженной по сравнению с оценкой в группе молодых специалистов. Примерно на одном уровне приоритетности мотивов находятся познавательные ($\diamond=4,5$) и эстетические ($\diamond=4,4$). При этом следует отметить рост значения эстетических факторов по сравнению с аналогичной оценкой в двух предыдущих группах педагогов. Можно предположить, что значительный профессиональный опыт позволяет педагогу испытывать ощущение профессиональной гармонии и замечать эстетику труда. Тем не менее, данный показатель остается достаточно низким, поэтому говорить об эстетических мотивах как о приоритетных не

приходится. Наименьшее количество баллов получили группы престижных ($\Phi=3,8$) и утилитарных ($\Phi=2,1$) мотивов, указывающие на отношение опытных педагогов к своему труду как сложному и достаточно трудному. Также как и две предыдущие группы респондентов, группа опытных педагогов не считает профессию педагога престижной, позволяющей добиться карьерных успехов.

Опрос в группе опытных педагогов, показал фактор оценки на уровне $\Phi=4,49$, свидетельствующий о позитивном восприятии объекта труда и профессиональной деятельности. Можно предположить, что снижение оценки, по сравнению с группами с меньшим стажем, связано с накопившейся усталостью и эмоциональным выгоранием. Оценка фактора силы оказалась выше оценок в двух предыдущих группах ($\Phi=4,51$), что указывает на ощущение чувства уверенности в собственных силах и высокую степень независимости от оценок окружающих при реализации задач профессиональной деятельности. Фактор активности оценен педагогами группы достаточно высоко ($\Phi=5,31$), демонстрируя эмоциональную отзывчивость, активность и открытость, которые необходимы для качественного выполнения профессиональных обязанностей педагога. Примечателен рост оценки фактора активности с увеличением трудового стажа без признаков астенизации, что могло бы влиять на активность, общительность и инициативность учителя. Одна из причин такого явления может заключаться в том, что вышеуказанную группу педагогов составляют учителя с достаточно разным профессиональным стажем (от 5 до 15 лет). Таким образом, большую часть группы могут представлять молодые и активные учителя, чьи эмоциональные реакции еще характеризуются значительной степенью экспрессивности, а вовлеченность в коммуникативные процессы во время трудовой деятельности остается на высоком уровне.

Фактор четкости образа в данной группе был оценен высоко ($\Phi=5,7$), практически, также как в группе молодых специалистов, свидетельствуя об отчетливом представлении своей профессиональной деятельности, адекватности профессиональных образов. Обобщив результаты опроса в данной группе,

можно сделать вывод, что к пятому году работы в образовательной организации профессиональные представления становятся еще более четкими, растет чувство уверенности по отношению к объекту деятельности. При этом значимость и ценность объекта профессиональной деятельности оценивается ниже, чем в группах молодых и начинающих педагогов.

Приоритетные взгляды на факторы, обусловившие выбор профессии, в группе педагогов-экспертов оказались аналогичными группе опытных педагогов, но с иной выраженностью: социальные ($\bar{X}=9,3$), моральные ($\bar{X}=9,0$) и мотивы, связанные с содержанием профессиональной деятельности ($\bar{X}=8,5$). Примечательно, что остальные группы мотивов получили оценки примерно одного уровня. Так творческие и материальные мотивы набрали по $\bar{X}=4,8$ и $\bar{X}=4,7$ баллов соответственно; престижные и эстетические – $\bar{X}=4,3$ и $\bar{X}=4,0$ балла соответственно; утилитарные и познавательные – $\bar{X}=3,8$ и $\bar{X}=3,1$ балла соответственно. Большая выраженность приоритетных мотивов у педагогов с большим стажем может быть связана с тем, что отработав в образовательных организациях более 15 лет, респонденты данной группы более четко осознают цель своей деятельности, лучше представляют свою профессиональную миссию.

В группе педагогов-экспертов фактор «оценка образа» демонстрирует наиболее высокие показатели из всех групп ($\bar{X}=5,48$), что указывает на особую ценность объекта профессиональной деятельности. Возможно, это связано с бессознательным желанием обосновать для себя длительное нахождение в рамках одной профессии, либо с пониманием педагогической деятельности, как призвания или миссии. Фактор силы был оценен педагогами $\bar{X}=5,4$ балла, что указывает на ощущение уверенности, высокой степени целеустремленности, независимости, самоконтроля. Данный показатель значительно превышает оценку этого фактора в трех других группах педагогов с меньшим стажем трудовой деятельности (рис.1). Таким образом, можно предположить, что увеличение стажа работы в образовательных организациях влияет на увеличение уровня показателей по фактору «сила образа». Оценка фактора

активности также демонстрирует высокие значения ($\Phi=5,15$), свидетельствуя об эмоциональной вовлеченности и эмпатичности, которые являются более сдержанными по сравнению с результатами в группе опытных педагогов. Это может быть связано как с физиологическими процессами старения, так и с психологическими процессами, которые сопровождают феномен профессиональной деформации. Четкость образа была оценена педагогами-экспертами на $\Phi=5,8$ балла, т. е. практически аналогично оценке в группе опытных педагогов. Обобщив результаты опроса по данной группе, можно заметить, что показатели по всем факторам схожи с аналогичными в группе опытных педагогов, демонстрируя замедление влияния профессионального опыта на трансформацию профессиональных представлений незначительно. Тем не менее, можно предположить, что профессиональная деформация может оказывать влияние на некоторые личностные характеристики и, как следствие, на некоторые профессиональные представления.

Для статистического подтверждения различий в выборе приоритетных мотивов в каждой стажевой группе обратимся к U-критерию Манна-Уитни. Достоверные различия по всем группам мотивов наблюдаются между группами «начинающие педагоги» и «опытные педагоги», «начинающие педагоги» и «педагоги-эксперты», «молодые специалисты» и «опытные педагоги», «молодые специалисты» и «педагоги-эксперты». Это говорит о том, что представления о мотивах выбора профессии достоверно изменяются только спустя 5 лет практического опыта работы в образовательной организации.

На первых этапах профессионального становления педагога (до 5 лет педагогического опыта) достоверно изменяется отношение только к мотивам, связанным с содержанием профессиональной деятельности и к утилитарным мотивам. Это может свидетельствовать о том, что на этих этапах педагоги начинают лучше осознавать содержание своей профессиональной деятельности, а также перестают воспринимать работу учителя математики как достаточно легкую и комфортную. Затем в процессе продолжительной педагогической деятельности профессиональные представления трансформируются в

незначительной степени. В частности, согласно настоящему исследованию, трансформируются только утилитарные мотивы. Это может быть связано с тем, что педагоги-эксперты обладают таким уровнем педагогического опыта, который позволяет им воспринимать профессию педагога, как более простой труд, по сравнению с восприятием педагогов с меньшим опытом. Интересно, что группа престижных мотивов демонстрирует статистические различия в половине сравниваемых групп (группах «начинающих педагогов» и «педагогов-экспертов»; «молодых специалистов» и «педагогов-экспертов», «молодых специалистов» и «опытных педагогов»). Это может указывать на то, что педагоги-эксперты на разных этапах своего профессионального становления не считают свою профессиональную деятельность престижной.

Анализ представлений о профессиональной деятельности с помощью U-критерия Манна-Уитни показал наличие достоверных различий по всем четырем группам факторов между группами «Начинающие педагоги» и «Опытные педагоги» и между группами «Начинающие педагоги» и «Педагоги-эксперты». Из этого можно сделать вывод, что наибольшее различие в оценке своей профессиональной деятельности наблюдается у учителей математики с минимальным опытом (до 3-х лет) и педагогов с большим опытом профессиональной деятельности (более 5 лет). При этом в парах групп: «Молодые специалисты» и «Педагоги с опытом»; «Молодые специалисты» и «Педагоги-эксперты» хотя и наблюдаются достоверные различия по некоторым факторам, разница в профессиональных представлениях не столь существенна. Таким образом, можно сделать вывод о том, что после трехлетнего стажа работы в образовательных организациях, профессиональные представления учителя математики уже не претерпевают значительных изменений, а, значит, основные изменения в представлениях об объекте деятельности происходят в первые годы работы в школе.

Подводя итог, можно утверждать, что, согласно статистическим данным, профессиональные представления и основные мотивы выбора профессии демонстрируют достоверные различия в группах педагогов с разным стажем. Из

этого следует вывод о том, что профессиональные представления о своей деятельности и мотивах выбора профессии педагогов-математиков трансформируются со временем. Обращаясь к качественным характеристикам, процесс трансформации профессиональных представлений заключается в следующем. Начинающие педагоги, чей опыт работы в школе не составляет более трех лет, воспринимают объект своей деятельности и свою работу положительно. Работа учителем-математики кажется им привлекательной и социально значимой. В работе педагога они, в первую очередь, видят возможность удовлетворить познавательную потребность, реализовать творческий потенциал. Профессиональная деятельность учителя математики кажется им достаточно легкой и комфортной. При этом на начальном этапе педагогической деятельности учителя не обладают независимостью в принятии профессиональных решений, а также демонстрируют неуверенность в себе и неспособность справляться с трудными и экстраординарными задачами. При этом нельзя говорить о тотальной неуверенности в собственном профессионализме. Полученные данные указывают на средний, то есть достаточный уровень силы образа профессии. Начинающие педагоги-математики достаточно активны, экстравертированы и эмпатичны. Они довольно высоко оценивают адекватность и ясность своих профессиональных образов, но при этом группа мотивов, связанных с содержанием деятельности, не является приоритетной, что может говорить о том, что на начальном этапе профессиональной деятельности учителя математики все же не в достаточной степени представляют суть своей деятельности. По мере увеличения трудового стажа оценка значимости профессиональной деятельности снижается, но затем вновь возрастает у педагогов, чей опыт работы в образовательных организациях составляет более 15 лет. При этом значимость социальной группы мотивов возрастает с течением времени. Менее позитивно объект деятельности оценивают учителя математики со стажем от 5 до 15 лет, что, как уже отмечалось выше, может быть связано с синдромом эмоционального выгорания, а также с

другими причинами, которые требуют дополнительного, более детального изучения. Однако отметим, что, даже несмотря на снижение оценки, педагоги все равно оценивают свою профессиональную деятельность положительно, понимают ее социальную значимость.

Изменениям подвергается и оценка активности образа профессиональной деятельности. С увеличением опыта она увеличивается, что, помимо указанных выше причин, может быть также связано с тем, что у педагогов с большим стажем наблюдается высокий уровень профессионализма, который включает в себя уверенные коммуникативные навыки, открытость, эмпатичность, хорошую работоспособность. Небольшое снижение в оценках данного фактора наблюдается лишь у группы педагогов-математиков со стажем работы более 15 лет. Это может быть связано как с физиологическими, так и с психологическими процессами. При этом стоит отметить, что группа моральных мотивов выбора профессии является наиболее значимой в группе педагогов-экспертов. Такие данные могут говорить о том, что более опытные педагоги в большей степени воспринимают свою профессию как возможность нравственного самосовершенствования. Этот вывод также может косвенно указывать на то, что снижение оценки фактора активности образа связано только с психофизиологическими возрастными изменениями. Закономерное увеличение оценки с увеличением профессионального опыта наблюдается в рамках фактора четкости образа. Чем дольше педагог работает в образовательной сфере, тем четче и яснее он понимает свой объект деятельности, тем адекватнее представляет цели, задачи, структуру и другие элементы своей профессии.

Проведенное исследование мотивации педагогов имеет существенное прикладное значение, демонстрируя администрации образовательных организаций доминирующие мотивы, сложившийся образ профессиональной деятельности у педагогов, имеющих разный стаж трудовой деятельности. Изучение представлений о педагогической деятельности и мотивах, приведших субъекта к данному выбору, нелинейно изменяется в зависимости от трудового

стажа и особенностей профессионализации, позволит создать концептуальную основу для проектирования программ поддержки и стимулирования учителей не только в конкретных образовательных организациях, но и на уровне региона, предотвращать неоправданный уход их из профессии или возникновение профессиональных деформаций.

Библиографический список:

1. Асадулаева У. М. Особенности ценностных ориентаций педагога на разных этапах его профессионального становления // Известия ДГПУ, №4, 2010. С.51–57.

2. Воробьева М. А., Дворникова М. Ю., Журавёва Е. С., Терезченко К. В. Особенности трудовой мотивации сотрудников образовательных организаций // Педагогическое образование в России. 2018. №5. С.74–80.

3. Воюшина Е. А., Постникова М. И. Психологическое благополучие педагогов с разным стажем педагогической деятельности (поколенческий аспект) // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. Выпуск 2. С.842-850. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-105

4. Горбушина А. В. Системогенетический анализ мотивации профессиональной деятельности педагогов в зависимости от трудового стажа // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С.205–214.

5. Грехова И. П. Основные мотивы профессиональной деятельности учителей с разным стажем работы // Наукосфера. №10 (2), 2022. С.139–143.

6. Даутова О. Б., Гойдаленко О. Б. Педагогическая деятельность учителя в условиях перехода современной школы на новые образовательные стандарты // Человек и образование. 2013. № 4(37). С. 10–15.

7. Казаева Е. А., Курочкина И. А., Ахмеров А. В., Чхетиани Н. С. Исследование компонентов психологической культуры педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Мир науки, культуры, образования. № 6 (91). 2021. С.112-117. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-112-117.

8. *Киселева А. А., Козлов В. В., Кузьмин М. Ю.* Особенности связи копинг-стратегий и профессионального выгорания у педагогов с разным стажем. // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». 2019. Т. 27. С. 45–57. DOI <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.27.45>

9. *Кожевина А. П., Дубровина С. В.* Мотивация профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных организаций [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 5. С. 39–43. URL: <https://cyber-leninka.ru/article/v/motivatsiya-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov-obscheobra-zovatelnyh-organizatsiy> (дата обращения: 18.09.18).

10. *Кремнева В. Н.* Влияние стажа педагогической деятельности на появление и проявления стресса // Вопросы педагогики. 2021. № 12-1. С. 202–206.

11. *Кудинов С. И., Давыдова Н. И., Кудинов С. С.* Особенности самореализации педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т.15. № 3. С. 271–286. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-271-28

12. *Мирошниченко С. Е.* Различия в мотивационных составляющих профессиональной деятельности учителей с разным стажем работы в школе // International Journal of Medicine and Psychology / Международный журнал медицины и психологии. 2021, Том 4, №5. С.26–31

13. *Павлютенков Е. М.* Формирование мотивов выбора профессии. Киев: Окна, 2000. 200 с.

14. *Поляков А. С.* Взаимосвязь профессиональной ответственности и отношения к обучающимся у учителей начальных классов с разным стажем деятельности // Мир науки. Педагогика и психология, 2021 №2, <https://mir-nauki.com/PDF/12PSMN221.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

15. *Рогов Е. И.* Особенности представлений психологов об объекте своей деятельности. // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2008. №3. С.145–162.

16. *Рокицкая Ю. А.* Исследование мотивации профессиональной деятельности педагогов с различным уровнем эмоционального выгорания // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С.61–67.

17. *Сокольская М. В.* Психология личностного здоровья профессионала: Метасистемный подход. Монография / М. В. Сокольская, А. В. Карпов. – Хабаровск, Изд-во ДВГУПС, 2017. 559 с.

18. *Степанова Л. Н.* Специфика профессиональной мотивации специалистов с разным стажем педагогической деятельности // Вопросы педагогики. 2019. № 10-2. С. 205–208.

19. *Тарасова Е. М.* Мотивация педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Пензенский психологический вестник. 2020 №1(14). DOI: 10.17689/psy-2020.1.10

20. *Топоева Е. Ю.* Сравнительный анализ стратегий совладающего поведения педагогов-психологов с разным стажем профессиональной деятельности // Достижения науки и образования. 2021. № 1 (73). С. 71–74.

21. *Харламова Т. М.* Профессиональная мотивация учителей сельской школы с разным стажем педагогической деятельности // Международный журнал экспериментального образования. 2013, №7. – С.165–167.

22. *Barreto, M. M. A.* Motivation and Work: A Survey of Motivational Aspects in Industries [Электронный ресурс] / М. М. А. Barreto et al. // Springer International Publishing. Advances in Human Factors, Business Management and Leadership. AG 2018. P. 319–328. – Режим доступа: <https://www.springerprofessional.de/en/motivation-and-work-a-survey-of-the-motivational-aspects-in-indu/13302144>. (Дата обращения 24.01.2023).

23. *Demirkol, I. C.* Sustaining police officer`s motivation in aviation security [Электронный ресурс] / I.C. Demirkol, M.K. Nalla // Journal of Transport Security. – 2017. – № 10. – P. 171–187. – Режим доступа: https://ideas.repec.org/a/spr/jtrsec/v10y2017i3d10.1007_s12198-017-0185-6.html. (Дата обращения 24.01.2023).

24. *Fernet C., Trepaiier S.-G., Austin S, Levesgue-Côte J.* Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start?// *Teaching and Teacher education*, 2016. 59. 481-491. DOI: 10.1016/j.tate.2016.07.019

25. *Viseu J., Jesus S. N., Rus C., Canavarro J. M., & Pereira J.* Relationship Between Teacher Motivation and Organizational Variables: A Literature Review. *Paideia*, 2016. 26. 63. 111-120. DOI:10.1590/1982-43272663201613.

**УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО СОВРЕМЕННОГО
РУКОВОДИТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ**
MANAGEMENT SKILLS OF A MODERN LEADER IN THE
REPRESENTATIONS OF CIVIL SERVANTS

Селезнева Елена Владимировна

Selezneva Elena

доктор психологических наук, профессор

e-mail: selezneva-ev@ranepa.ru

Демидов Станислав Александрович

Demidov Stanislav

аспирант

e-mail: demidov-sa@ranepa.ru

Россия, Москва, РАНХиГС при Президенте РФ

Аннотация. В статье анализируются результаты исследования представлений государственных служащих о содержании и структуре умений, составляющих управленческое мастерство современных руководителей. Показано, что в представлениях участников исследования наиболее значимыми в структуре управленческого мастерства современного руководителя являются организационные и коммуникативные умения, обеспечивающие непосредственное взаимодействие руководителя и подчиненных и успешное достижение групповых целей. Установлено, что в представлениях участников исследования помимо умений, обеспечивающих высокий уровень управленческого мастерства, современные руководители демонстрируют также антиумения, т. е. способы выполнения действий, которые, так или иначе, препятствуют качественному выполнению управленческих функций, и снижают уровень управленческого мастерства.

Ключевые слова: современный руководитель, государственные служащие, умения, мастерство, управленческое мастерство, представления.

Abstract: the article analyzes the results of a study of the ideas of civil servants about the content and structure of the skills that make up the managerial skills of modern managers. It is shown that in the views of the study participants, the most significant in the structure of managerial skills of a modern manager are organizational and communicative skills that ensure direct interaction between the manager and subordinates and the successful achievement of group goals. It is established that in the views of the study participants, in addition to the skills that provide a high level of managerial skill, modern managers also demonstrate anti-skills, i.e. ways of performing actions that somehow hinder the qualitative performance of managerial functions, and reduce the level of managerial skill.

Keywords: modern manager, civil servants, skills, skill, managerial skills, representations.

Стремительные перемены, происходящие в современном мире, вызывают необходимость качественных изменений во всех сферах социальной жизни, и, в первую очередь, в сфере управления, а новые подходы к управлению требуют от современных руководителей как субъектов управленческой деятельности соответствующих этим новым подходам характеристик.

Последние два десятилетия в рамках и научных исследований, и практики оценки, диагностики и сопровождения кадров управления в качестве основных характеристик руководителей рассматривалась их компетентность как способность и умение выполнять управленческие функции, действуя самостоятельно и ответственно [3], и профессионализм, как мера владения современным содержанием и современными продуктивными средствами, способами решения профессиональных задач [2]. При этом одни авторы разводили понятия «компетентность» и «профессионализм», рассматривая данные явления как тесно взаимосвязанные, но все же различные, а

другие использовали понятия «компетентность» и «профессионализм» как практически тождественные, не видя в данных явлениях существенных различий.

Не углубляясь в анализ сходства или различия этих сложных личностно-деятельностных образований, отметим, что ядром и компетентности, и профессионализма в любой области является мастерство как высокий уровень овладения определенным видом деятельности, который достигается на основе глубокого понимания дела в сочетании «с развитыми умениями осуществлять рациональные и эффективные действия» [1, с. 156], или как «высший уровень освоенных профессиональных умений в данной области на основе гибких навыков и творчества» [4, с. 64].

Для нашего исследования значимо, что в определениях мастерства оно тесно связывается, а в ряде определений фактически отождествляется именно с умениями (см., например: «Мастерство – умение, владение профессией, трудовыми навыками» [6, с. 158]), которые, в свою очередь, рассматриваются как усвоенные субъектом способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков [5, с. 414].

Выявить, какие умения составляют мастерство в той или иной профессиональной области, можно напрямую – с помощью наблюдения или анкетирования, или опосредованно – с помощью исследования представлений о структуре мастерства или характере умений. Исследуя содержание и структуру представлений о структуре мастерства в той или иной профессиональной сфере, мы получаем возможность проанализировать, как воспринимается феномен мастерства с разных точек зрения, что в сознании членов той или иной профессиональной группы оказывается наиболее и наименее значимым компонентом мастерства, какие умения субъективно оцениваются как проблемные и требующие развития.

Целью нашего исследования было выявить, какие умения составляют содержание управленческого мастерства современных руководителей в представлениях государственных служащих.

В проведённом нами исследовании участвовали 137 федеральных государственных служащих, большинство из которых (89,05%) занимали руководящие должности (на уровне начальников и заместителей начальников отделов, департаментов и т. п.). Респонденты должны были завершить предложение «Любой современный руководитель умеет...». Полученные данные были обработаны с помощью контент-анализа. Общий объем суждений об умениях современного руководителя составил 151 упоминание, что на каждого респондента в среднем составило 1,1 упоминание.

Следует отметить, что ряд ответов носил предельно обобщенный характер. Так, с точки зрения некоторых респондентов, любой современный руководитель умеет: *всё* (1,32% от общего количества упоминаний), *выполнять любые поручения* (0,66% от общего количества упоминаний), *работать* (3,31% от общего количества упоминаний), *управлять* (5,3% от общего количества упоминаний). Некоторые участники исследования выделяли технологические умения («*владеет современными технологиями в сфере ИКТ*», умеет «*пользоваться гаджетами*»), которые, безусловно, важны для современного руководителя в связи с активным внедрением информационно-коммуникационных технологий в процесс управления, но не могут рассматриваться именно как управленческие. Наконец, были иронические ответы, в которых управленческое мастерство представало как умения *выслужиться, отчитаться о высоких результатах, показать себя, ставить подпись* (в совокупности 2,64% от общего количества упоминаний).

Можно предположить, что некоторые респонденты либо не считали затронутую проблему значимой для себя и отнеслись к участию в исследовании формально, либо тем или иным способом пытались уйти от, возможно, неприятной для себя темы.

Анализ остальных ответов показал, что в представлении участников исследования наиболее значимы для современного руководителя несколько групп умений. 31,14% от общего количества упоминаний составляют упоминания об умениях, которые, так или иначе, обеспечивают организацию

групповой деятельности в целях достижения поставленных целей, в том числе об умениях ставить задачи и делегировать поручения (*грамотно поставить задачу; делегировать задачи; грамотно дать поручения; распределить обязанности между сотрудниками* и т. п. – 11,28% от общего количества упоминаний); мотивировать сотрудников (*мотивировать; замотивировать на достижение цели; мотивировать коллектив; вести за собой; вовлечь людей* и т. п. – 6,62% от общего количества упоминаний); организовывать работу коллектива (*организовать работу; организовывать процесс; организовать людей на выполнение функций организации; организовать работу коллектива; организовать работу, направленную на результат* и т. п.^о – 5,29% от общего количества упоминаний); подбирать кадры и формировать команду (*подобрать кадры; подбирать, сохранять и развивать кадры; правильно формировать команду; создать эффективную команду* и т. п. – 4,63% от общего количества упоминаний); контролировать и оценивать (*контролировать; требовать исполнения показателей; оценить* и т. п. – 3,32% от общего количества упоминаний).

24,5% от общего количества упоминаний составляют упоминания тех или иных умений в сфере общения и взаимодействия. И если социально-перцептивные умения, обеспечивающие руководителю мастерство в познании других участников общения, упоминаются редко (2% от общего количества упоминаний), то собственно коммуникативные умения участники исследования называют очень часто (14,57% от общего количества упоминаний). Важно также, что многие участники исследования подчеркивали необходимость для современного руководителя уметь вести диалог, слушать своих подчиненных, убеждать его, быть открытым в общении (11,91 % от общего количества упоминаний).

19,88% от общего количества упоминаний составляют упоминания об умениях, обеспечивающих процессы управленческого целеполагания и целедостижения, в том числе об умениях добиваться результата (*добиваться своей цели; достичь результата; воплотить идею в жизнь; получить результат с*

помощью своих подчиненных и т. п. – 7,3% от общего количества упоминаний), принимать решения (*принимать важные, порой непопулярные решения; принимать правильные решения; уверенно принимать решения; быстро принимать решения; найти решение в критической ситуации* и т. п. – 6,62% от общего количества упоминаний) и решать проблемы (*решать проблемы; решать сложные вопросы; решать поставленные задачи; найти правильный ответ* и т. п. – 5,96% от общего количества упоминаний).

Наконец, 7,95% от общего количества упоминаний составляют упоминания умений, которые обеспечивают руководителю гибкость в мышлении и поведении (*быть гибким; быстро ориентироваться в изменяющихся условиях; быстро сориентироваться и выбрать курс в нестабильном мире; перестраиваться под меняющиеся условия внешней среды, в противном случае недолго будет руководить; правильно расставить приоритеты* и т. п.).

Следует отметить, что в некоторых случаях респонденты описывают то, что можно назвать анти-умениями. Преобладание подобных отрицательных умений у руководителя приводит либо к тому, что он оказывается не способен вообще осуществлять управленческие функции, либо реализует их таким образом, что деятельность сотрудников становится непродуктивной, снижается их вовлеченность в работу и удовлетворенность ее результатами. Так, противоположностью умению подбирать кадры и формировать команду оказывается анти-умение *разваливать коллектив*, умению организовывать работу коллектива – анти-умение *собирать ненужные совещания*, умению решать проблемы – анти-умение *создать проблему на пустом месте*. Больше всего анти-умений упомянуто в сфере общения и взаимодействия. В представлениях участников исследования любой современный руководитель умеет: *красиво врать, глядя в глаза; лицемерить; манипулировать подчинёнными; много говорить не по делу; орать*. Интересна также формулировка *подавлять конфликты в коллективе*, на наш взгляд, противоположная формулировке *разрешить конфликтную ситуацию*.

Однако в целом такие анти-умения упоминаются редко. Можно говорить о том, что участники исследования перечисляли эталонные или, по крайней мере, нормативные умения, обеспечивающие современному руководителю достаточно высокий уровень мастерства. В этом аспекте интересен один из ответов, в соответствии с которым любой современный руководитель должен уметь *признавать свои ошибки*.

В целом можно сделать вывод о том, что в сознании участников исследования как наиболее значимые умения в структуре управленческого мастерства современного руководителя воспринимаются умения, которые, так или иначе, связаны с непосредственным взаимодействием руководителя и его подчиненных, будь то уровень организации групповых процессов или уровень общения с отдельными членами коллектива. Умения, обеспечивающие внутренний план управленческой деятельности (выявление проблем, прогнозирование, целеполагание, принятие решения), а также умения, обеспечивающие руководителю возможность выходить за пределы заданной ситуации, имеют, с точки зрения участников исследования, относительно меньшую значимость для руководителя. Можно предположить, что участники исследования, большинство из которых сами являются руководителями, ориентировались именно на свою управленческую практику, в которой именно организационные и коммуникативные умения определяют качество решения конкретных управленческих задач и возможность достижения конкретных целей, а следовательно, и управленческое мастерство руководителя.

Библиографический список

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
2. Деркач А. А. Профессионализм управленческих кадров как фактор оптимизации государственного управления: проблемы становления и развития // Безопасность Евразии. 2009. №3. С. 399–446.

3. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М.: Просвещение, 1996. 308 с.

4. *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие для учебных заведений профтехобразования. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая школа, 1984. 174 с.

5. *Психологический словарь* / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

6. Управление персоналом: Энциклопедический словарь / Под ред. А. Я. Кибанова. М.: ИНФРА-М, 1998. 453 с.

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО
БЛАГОПОЛУЧИЯ, УВЛЕЧЕННОСТИ РАБОТОЙ И БАЛАНСА
РАБОТЫ И ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ**
THE SUBJECTIVE WELL-BEING, WORK ENGAGEMENT
AND WORK-LIFE BALANCE
GENDER PECULIARITIES

Шевелёва Анна Максимилиановна

Sheveleva Anna

кандидат психологических наук, доцент

e-mail: amsheveleva@sfedu.ru

Фомичёва Елизавета Викторовна

Fomicheva Elizaveta

магистрант

e-mail: liza.fomimi@yandex.ru

Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Аннотация. В статье описаны результаты исследования гендерных особенностей субъективного благополучия, увлеченности работой и баланса работы и личной жизни. Для сбора эмпирических данных были применены Утрехтская шкала увлеченности работой, «Индекс жизненной удовлетворенности», «Субъективный баланс работы и личной жизни». Обнаружены различия между испытуемыми разного пола: разные корреляционные взаимосвязи исследованных показателей; выраженность ряда показателей соотношения работы и личной жизни; взаимосвязь ряда показателей баланса с возрастом у мужчин; дифференцированность и более высокая выраженность проявлений увлеченности работой у женщин; различия проявлений увлеченности работой и баланса работы и личной жизни у замужних и незамужних женщин.

Ключевые слова: увлечённость работой, баланс работы и личной жизни, субъективное благополучие, жизненная удовлетворённость, гендер, мужчины, женщины.

Abstract. The article describes the study results of a subjective well-being, work engagement and work-life balance gender peculiarities. To collect empirical data, the the “Utrecht work engagement scale”, the “Life Satisfaction Index”, and the “Subjective work-life balance” were used. The peculiarities of male and female samples were found: different correlations of the studied indicators; the values of some of work-life balance indicators; the age and some of work-life balance indicators correlation in men; more differentiated and more manifested work engagement indicators in women; differences in the work engagement and the work-life balance manifestations in married and unmarried women.

Key words: work engagement, work-life balance, subjective well-being, life satisfaction, gender, men, women.

Современные возможности для организации труда в разных режимах (удалённый, надомный, гибридный, с гибким графиком, полной или частичной занятостью, множественным организационным членством), ещё более усовершенствованные благодаря пандемии COVID-19, вселяли надежду на более сбалансированный рабочий день. Однако в реальности оказалось иначе – удобство выполнения трудовых функций усугубило проблему переработок и смешения деловой и неделовой активности. Высокий ритм жизни, стремление всё успеть, возможность быть включённым в решение профессиональных задач в любое время и в любом месте приводят к накоплению усталости при дефиците времени на восстановление, и, как следствие, к снижению удовлетворения от работы и жизни в целом. Ради личного времени многие люди становятся готовы пожертвовать финансовым успехом и карьерным ростом. Баланс работы и личной жизни очень важен для переживания счастья, психологического благополучия и трудо-

вой эффективности, он взаимосвязан с удовлетворенностью работой, организационным поведением и лояльностью, продуктивностью в личной сфере [1, 3].

Важно отметить, что данный баланс определяется для каждого по-разному: в зависимости от системы ценностей, психофизиологических характеристик, гендерных особенностей, возраста, образа жизни, характера занятости и т. д. Важно отметить то, что в понятие личной жизни ряд авторов включает всё, что не относится к сфере оплачиваемого труда (семья, увлечения, забота о здоровье и т. д.), а другие отождествляют личную жизнь с семейной сферой [11, 12].

В. А. Штроо и А. А. Козяк [10] описывают две модели баланса: дефицитарную и экспансивную. Согласно первой, энергетические и временные ресурсы человека постоянны. При дисбалансе повышение активности в одной из сфер жизни индивида ведёт к дефициту ресурсов в другой. Согласно второй, сферы работы и личной жизни взаимно дополняют друг друга. Успех в одной сфере распространяется на другую и способствует улучшению ее показателей. А. Н. Моспан с соавторами [6] указывают на разные варианты соотношения работы и личной жизни – баланс, помеха, негативный перенос, независимость, позитивный перенос и компенсация.

Гендерная роль предполагает разные социальные предписания, разный опыт воспитания, взросления, самореализации и достижений, вклада в своё личное благополучие и благополучие ближайшего окружения. Построение профессиональной карьеры для современного человека вне зависимости от пола – одна из первоочередных задач, а также основа для получения материальных средств для существования. Вместе с тем современные исследования показывают, что мужчины и женщины по-разному психологически включены в профессиональную сферу и поиск оптимальных стратегий совмещения труда и личной жизни. Вызовы, стоящие перед женщинами, по совмещению карьеры и материнства, заставляют их более тщательно подходить к поиску баланса данных жизненных задач, подстраивая

их друг под друга. В противном случае дисбаланс приводит либо к снижению карьерных притязаний, либо к поглощению карьерой других жизненных сфер. В современных условиях растёт количество женщин, сознательно отказывающихся от родительства ради профессиональной самореализации, что может вызывать тревогу [4]. Говоря о роли мужчин, стоит отметить, что «противоборство маскулинной и отцовской идентичности обуславливает меньшую включенность мужчин в семейно-родительскую сферу» [8], а также традиционные ролевые ожидания профессиональных успехов. Поэтому вызовы по сбалансированному совмещению работы с личной жизнью перед мужчинами стоят не так остро. Несмотря на тенденцию к признанию вовлеченного отцовства, об идеологической перестройке в обществе говорить пока не приходится. Гендерные различия профессиональной самореализации могут проявляться в профессиональных выборах, карьерных стратегиях, подходах к выполнению профессиональных функций, затрачиваемых усилиях, однако не касаются уровня образования, квалификации, профессионализма.

Индивидуальные особенности личности субъекта деятельности определяются Е. И. Роговым как одна из составляющих (векторов) пространства профессионального развития личности. При этом пересечение вектора «личность специалиста» с вектором «профессиональная деятельность» образует плоскость индивидуального стиля деятельности профессионала, где личностное своеобразие может эффективно использоваться для достижения целей деятельности [7]. Данная плоскость задаёт направление и служит полем для личностного развития и самореализации профессионала. В контексте функционирования человека в системе его многообразных социальных ролей профессиональная, семейная, общественная и т. д. личностная самореализация взаимодействуют и оказывают взаимные влияния друг на друга – поддерживающие, препятствующие, иницирующие, компенсирующие и т. д. Критериями успешной самореализации могут быть как объективные показатели (измеримые достижения, согласующиеся с

общественно значимыми ценностями и целями), так и субъективные, согласующиеся с эмоциональной оценкой и удовлетворённостью процессом своей жизни в различных контекстах и достижениями в деятельности.

С целью выявления гендерных особенностей субъективного благополучия, увлеченности работой и баланса работы и личной жизни было проведено эмпирическое исследование, предметом которого выступили показатели увлечённости работой, баланса работы и личной жизни и жизненной удовлетворённости. Проверялись гипотезы о различиях мужчин и женщин а) по выраженности показателей изучаемых феноменов; б) по взаимосвязям изучаемых феноменов; в) по особенностям изучаемых показателей в зависимости от семейного статуса. В исследовании приняли участие 120 трудоустроенных испытуемых (40 мужчин и 80 женщин разного семейного статуса в возрасте от 20 до 58 лет). Набор испытуемых был произведён при помощи размещения ссылки на электронную опросную форму в социальных сетях. Неравномерное соотношение испытуемых разного пола мы связываем с тем, что женщины в большей степени проявляют интерес и отзывчивость к участию в психологических исследованиях.

Психодиагностический материал был собран при помощи следующих методик: Утрехтская шкала увлеченности работой (UWES-9) в адаптации Д. А. Кутузовой, «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) А. О. Neugarten в адаптации Н. В. Паниной, «Субъективный баланс работы и личной жизни» А. Н. Моспан с соавторами. Для того, чтобы получить возможность корректного сопоставления результатов, полученных по разным шкалам внутри одной методики, первичные численные диагностические данные были преобразованы в стандартный одномерный вид. Математическая обработка эмпирических данных была проведена с применением корреляционного анализа Спирмена, критерия Фридмана, критерия Манна-Уитни. За достоверные принимались результаты с уровнем значимости $\leq 0,05$.

Полученные результаты продемонстрировали, что в выборке **мужчин** показатели баланса работы и личной жизни различаются по степени своей

выраженности, что свидетельствует об их иерархической структуре (Рисунок 1). Доминирующими являются общая оценка баланса, «Личная жизнь как источник сил» и «Личная жизнь как уход от работы». Отвергаются на уровне выборки показатели «Работа мешает личной жизни» и «Личная жизнь мешает работе». Таким образом, испытуемым мужского пола свойственна удовлетворённость сбалансированностью жизненных сфер, которая достигается через позитивный перенос личной жизни на работу и компенсацию проблем в работе через погружение в личную жизнь. Возможно, данные результаты отражают современную тенденцию к социальному принятию вовлечённости мужчин не только в профессиональное функционирование, но и в семейное, о чём также свидетельствуют низкие проявления взаимных помех между работой и личной жизнью.

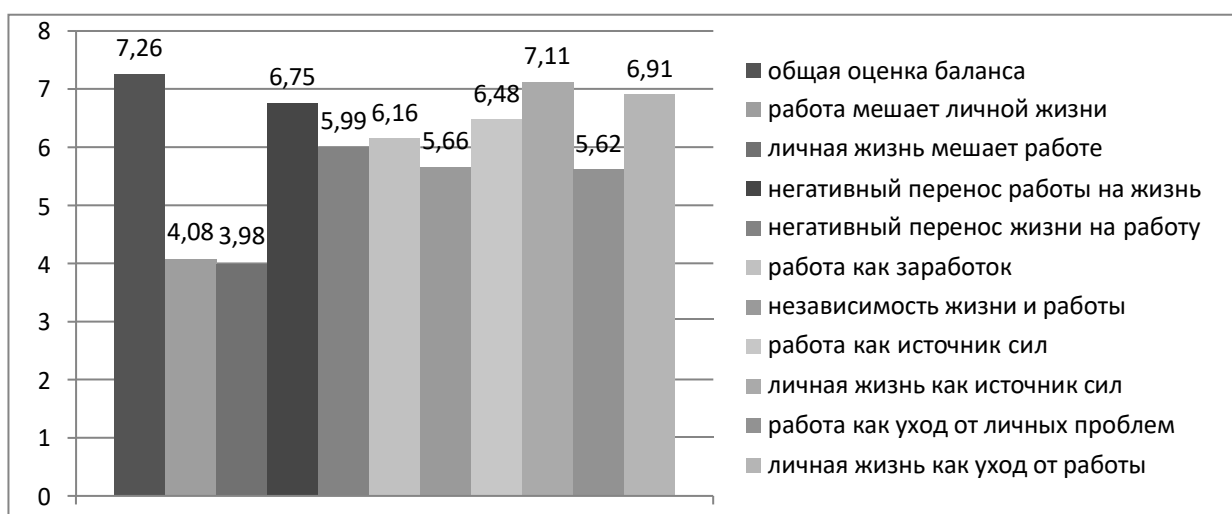


Рисунок 1. Выраженность показателей баланса работы и личной жизни в мужской выборке (анализ по критерию Фридмана, средние ранги при уровне значимости $\leq 0,003$)

Жизненная удовлетворённость преимущественно проявляется в виде последовательности в достижении целей, т. е. решительности и стойкости. Слабее всего выражен интерес к жизни, что может быть предвестником апатии (Рисунок 2).

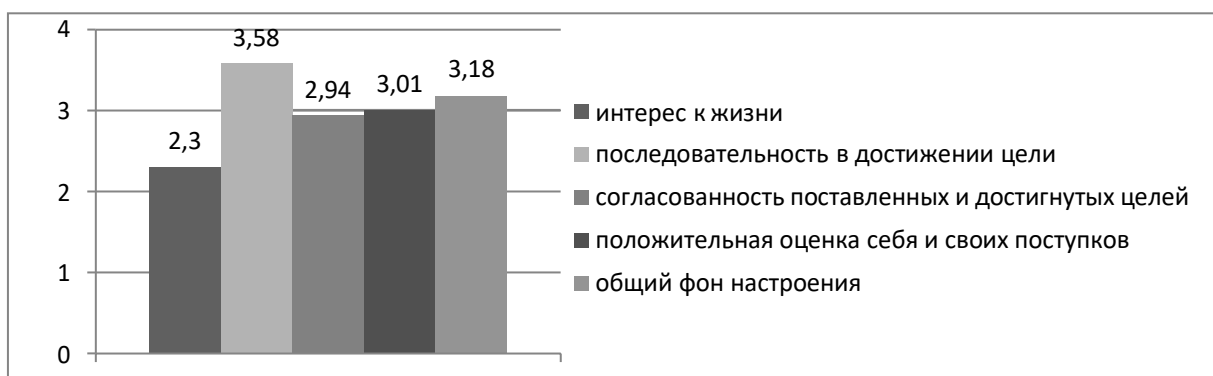


Рисунок 2. Выраженность показателей жизненной удовлетворённости в мужской выборке (анализ по критерию Фридмана, средние ранги при уровне значимости $\leq 0,003$)

Выраженность показателей увлечённости работой не дифференцирована, доминирования какого-либо из них на статистически достоверном уровне не обнаружено.

Обнаружены корреляционные взаимосвязи исследованных показателей в мужской выборке (Таблица 1 Приложений). Так, с ростом вовлечённости в работу повышаются такие показатели баланса, как «Работа как источник сил», «Личная жизнь как источник сил», общий баланс (корреляции со всеми показателями вовлечённости), «Работа как уход от личных проблем» (корреляция с фактором энтузиазма).

С ростом вовлечённости понижается показатель «Личная жизнь мешает работе» (корреляции с энтузиазмом, поглощённостью и общей увлечённостью).

Повышению жизненной удовлетворённости в целом и отдельных её составляющих способствуют общая увлечённость работой, энергичность и энтузиазм, баланс работы и личной жизни через достижение позитивного взаимного переноса (работа и личная жизнь как источник сил) и компенсации профессиональных проблем через достижения в личной жизни. Препятствуют жизненной удовлетворённости негативный перенос работы на личную жизнь и взаимные помехи, когда работа и личная жизнь мешают друг другу (Таблица 2 Приложений).

Таким образом, можно отметить противоположное влияние разных стратегий совладания с проблемами на работе на субъективную удовлетворённость жизнью. Если проблемы на работе негативно отражаются на жизни за пределами работы, то субъект неудовлетворён жизнью в целом, а, в частности, результативностью в достижении целей. Если проблемы на работе компенсируются достижениями за пределами работы, то это ведёт к повышению позитивности самооценки субъекта.

Исследуя индивидуальные факторы как предпосылки изменения значений изучаемых показателей, мы обнаружили их корреляционные взаимосвязи с возрастом испытуемых (Таблица 1 Приложений). Так, чем старше мужчина, тем сильнее проявляется компенсация проблем в личной жизни через работу. Чем моложе испытуемый, тем больше он склонен оценивать личную жизнь как помеху работе, что согласуется с результатами, полученными А. Н. Моспан, на выборке испытуемых разного пола [5]. Предваря описание результатов, полученных на женской выборке, отметим, что в ней взаимосвязей исследованных показателей с возрастом не обнаружено.

Различий исследованных показателей у мужчин разного семейного статуса – женатых и холостых – выявлено не было.

В **женской** выборке показатели баланса работы и личной жизни различаются по степени своей выраженности, что свидетельствует об их иерархической структуре (Рисунок 3). Доминирующими являются «Личная жизнь как источник сил для работы», общая оценка баланса и «Личная жизнь как уход от работы». Отвергаются на уровне выборки показатели «Личная жизнь мешает работе» и «Негативный перенос личной жизни на работу». Таким образом, испытуемым женского пола свойственна удовлетворённость сбалансированностью жизненных сфер, которая достигается через позитивный перенос личной жизни на работу и компенсацию проблем в работе через погружение в личную жизнь.

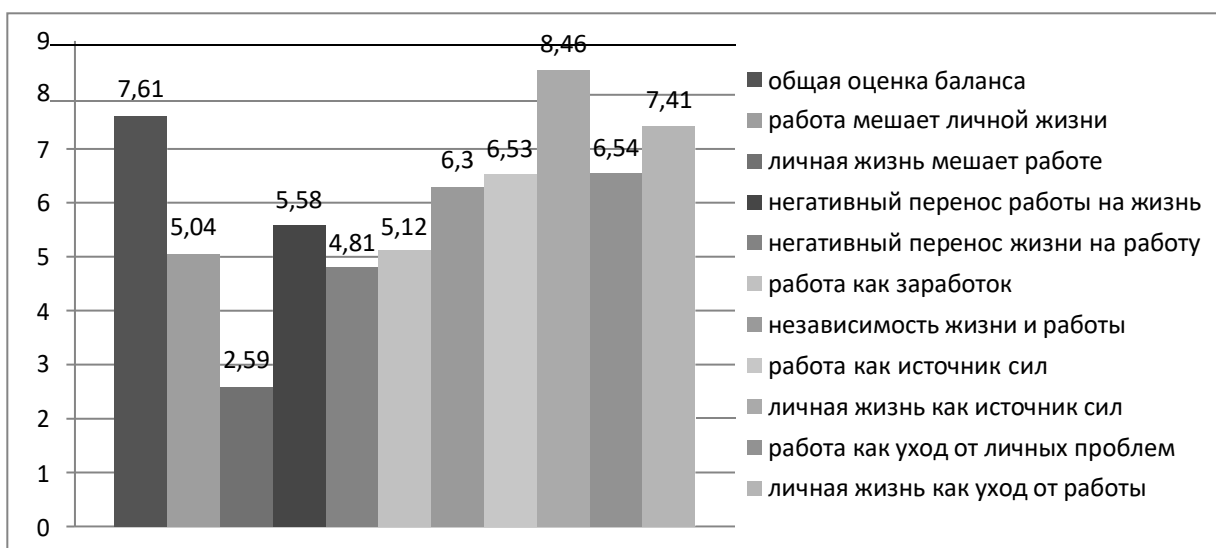


Рисунок 3. Выраженность показателей баланса работы и личной жизни в женской выборке (анализ по критерию Фридмана, средние ранги при уровне значимости $\leq 0,0001$)

Жизненная удовлетворённость преимущественно проявляется в виде последовательности в достижении целей, т. е. решительности и стойкости. Слабее всего выражен интерес к жизни, что может быть предвестником апатии (Рисунок 4).

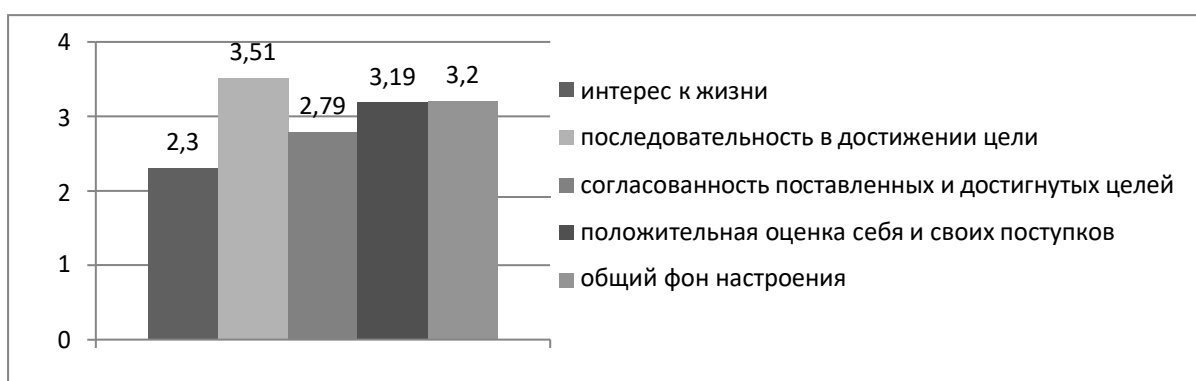


Рисунок 4. Выраженность показателей жизненной удовлетворённости в женской выборке (анализ по критерию Фридмана, средние ранги при уровне значимости $\leq 0,0001$)

Увлечённость работой проявляется преимущественно в поглощённости, наименее выражен энтузиазм (Рисунок 5). То есть, женщины склонны полностью погружаться в работу и концентрироваться на ней. Однако не всегда работа для них обладает самостоятельной психологической ценностью.

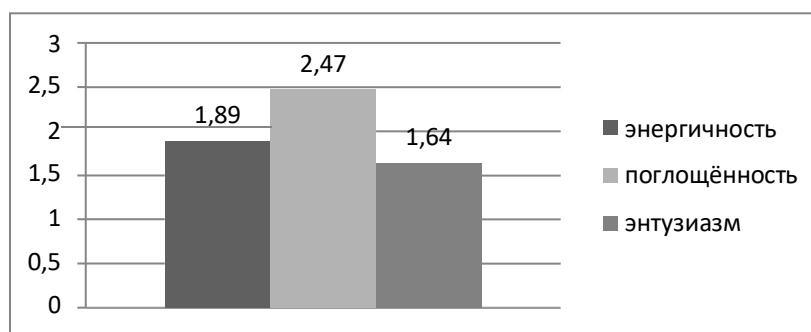


Рисунок 5. Выраженность показателей увлечённости работой в женской выборке (анализ по критерию Фридмана, средние ранги при уровне значимости $\leq 0,0001$)

Обнаружены корреляционные взаимосвязи исследованных показателей в женской выборке. Так, с ростом вовлечённости в работу повышаются такие показатели баланса, как «Работа как источник сил», «Личная жизнь как источник сил», «Работа как уход от личных проблем», общий баланс (корреляции со всеми показателями вовлечённости). С уменьшением вовлечённости растёт показатель «Личная жизнь мешает работе», «Работа как заработок» (корреляции со всеми показателями вовлечённости), «Работа мешает личной жизни» (корреляции с общей увлечённостью, энергичностью и поглощённостью) (Таблица 3 Приложений).

Повышение оценки работы как источника сил связано с повышением общей удовлетворённости жизнью. Чем более независимыми рассматриваются личная жизнь и работа, тем выше удовлетворённость целеполаганием и целедостижением. Повышение энтузиазма также взаимосвязано с ростом последовательности в достижении целей. Препятствует жизненной удовлетворённости негативный перенос личной жизни на работу, когда нерабочие проблемы мешают профессиональной деятельности. Неоднозначны корреляционные взаимосвязи такого показателя баланса, как «Работа как заработок». Чем больше он выражен, тем выше общий фон настроения и согласованность поставленных и достигнутых целей, однако ниже общая удовлетворённости жизнью. (Таблица 4 Приложений). Таким образом, цели, включающие монетарные карьерные достижения, очень важны для современных женщин. Однако их достижение связано с рядом негативных побочных эффектов, как,

например, описано в работах Т. В. Бендас [2], Г. В. Турецкой [9] и др. В целом, у женщин обнаружено меньше значимых корреляционных взаимосвязей жизненной удовлетворённости, чем у мужчин, несмотря на вдвое больший объём женской выборки. Данный результат свидетельствует о более разнообразных предпосылках, определяющих переживание субъективного благополучия женщинами.

В женской выборке обнаружены различия исследованных показателей у испытуемых разного семейного статуса – замужних (63 человека) и незамужних (17 человек) (Рисунок 6). Так, незамужние женщины демонстрируют более высокие показатели по всем параметрам увлечённости работы и по общей оценке баланса работы и личной жизни. Что подтверждает повышение ролевого напряжения у семейных женщин.

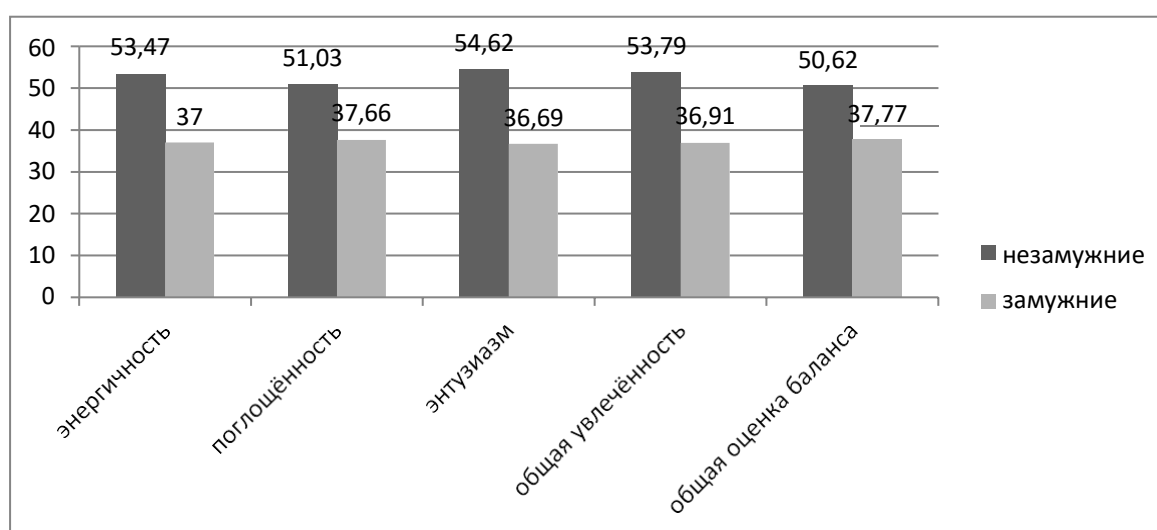


Рисунок 6. Значимые различия исследованных показателей у женщин разного семейного статуса, средние ранги (данные анализа по U-критерию Манна-Уитни, средние ранги при уровне значимости $\leq 0,05$)

Выборки испытуемых **разного пола** достоверно различаются по показателям увлечённости работой и баланса работы и личной жизни (Рисунок 7). Так, мужчины более склонны испытывать помехи работе со стороны личной жизни, что согласуется с результатами, полученными А. Н. Моспан [5]. Женщины, в свою очередь, демонстрируют большую увлечённость работой во всех проявлениях, а также отмечают более высокую общую сбалансированность

работы и личной жизни. Из отдельных проявлений соотношения работы и личной жизни женская выборка имеет более высокие значения по компенсации («Работа как уход от личных проблем» и «Личная жизнь как уход от работы»), независимости («Независимость жизни и работы») и позитивному переносу («Личная жизнь как источник сил»).

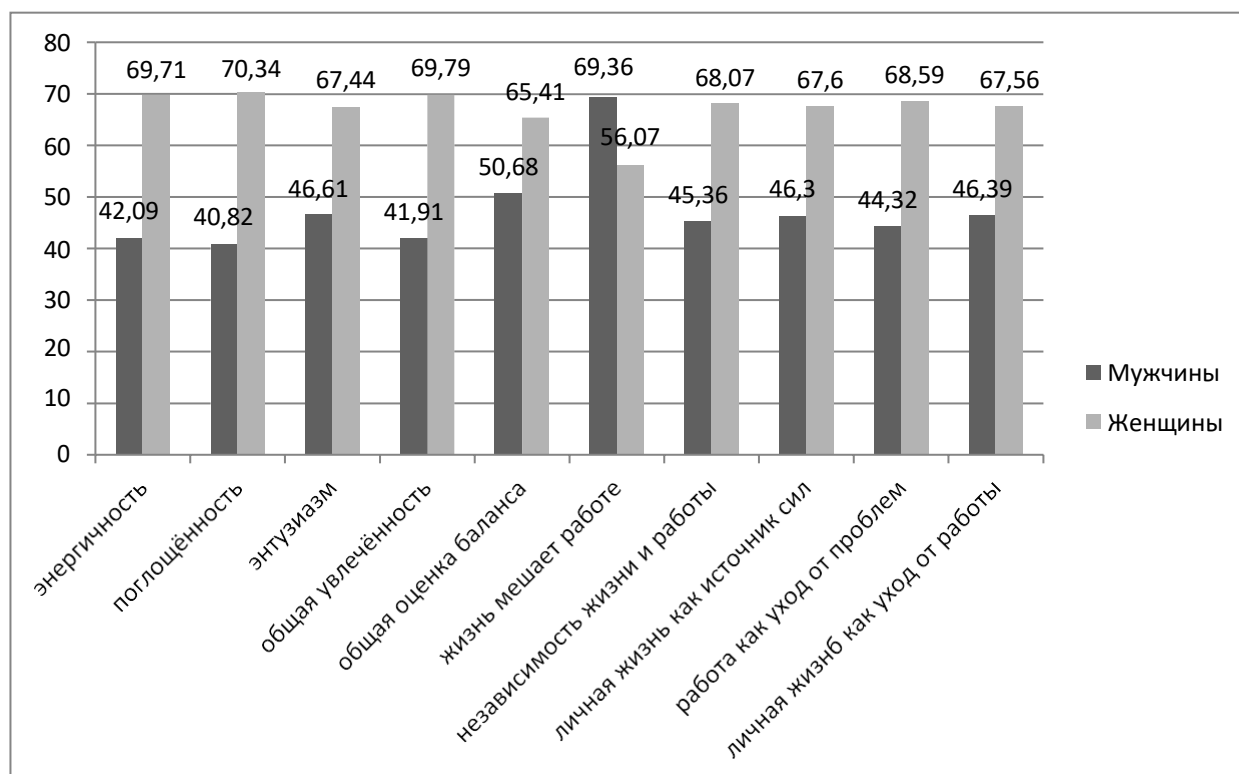


Рисунок 7. Значимые различия исследованных показателей у мужчин и женщин, средние ранги (данные анализа по U-критерию Манна-Уитни, средние ранги при уровне значимости $\leq 0,05$)

Таким образом, на основании анализ исследованных показателей мужская и женская выборка схожи по доминирующим и отвергаемым показателям баланса работы и личной жизни и жизненной удовлетворённости. Различия же выборок испытуемых разного пола проявляются в следующем:

- ✓ разные корреляционные взаимосвязи исследованных показателей;
- ✓ выраженность ряда показателей соотношения работы и личной жизни;
- ✓ взаимосвязь ряда показателей баланса с возрастом у мужчин;
- ✓ дифференцированность и более высокая выраженность проявлений увлечённости работой у женщин;

✓ различия проявлений увлечённости работой и баланса работы и личной жизни у замужних и незамужних женщин.

Результаты исследования могут найти применение в практике семейного, карьерного и организационного консультирования.

Библиографический список:

1. *Белехова Г. В.* Баланс между работой и личной жизнью: субъективная оценка и влияние на трудовой потенциал М., 2020.

2. *Бендас Т. В.* Гендерная психология. СПб.: Питер, 2005. 431 с.

3. *Гвоздовенко А. А., Шевелёва А. М.* Взаимосвязь эмоционального выгорания педагогов с увлечённостью работой, самоэффективностью и балансом работы и личной жизни // Профессиональные представления : сборник научных трудов № 14 / Под редакцией Е. И. Рогова; Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2022. С.135–144.

4. *Исупова О. Г.* Ты же Мать: неизбежный героизм и неизбежная вина материнства // Полит. Ру. 2014. № 2. URL: <http://polit.ru/O/article/2014/02/01/isoupova/>

5. *Моспан А. Н.* Взаимосвязь баланса между работой и личной жизнью с демографическими и трудовыми характеристиками личности и ее субъективным благополучием // Организационная психология. 2014. 4(3). С. 95–107.

6. *Моспан А. Н., Осин Е. Н., Иванова Т. Ю., Рассказова Е. И., Бобров В. В.* Баланс работы и личной жизни у сотрудников российского производственного предприятия // Организационная психология. 2016. Т.6. № 2. С. 8–29.

7. *Рогов Е. И.* Психология становления профессионализма (в соционOMICеских профессиях). Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2016.

8. *Рождественская Е. Ю.* Вовлеченное отцовство, заботливая маскулинность // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 5. С. 155–185.

9. Турецкая Г. В. Страх успеха: психологическое исследование феномена. // Психологический журнал. 1998г. Т.19. №1. С. 37–46.

10. Штроо В. А., Козьяк А. А. Личностный смысл баланса между работой и личной жизнью // Мир психологии. 2015. № 3 (83). С. 253–267.

11. Peeters M.C.W., Montgomery A.J., Bakker A.B. Balancing work and home: How job and home demands are related to burnout // International Journal of Stress Management. 2005. № 12. P. 43–61.

12. Tasnim M., Hossain M. Z., Enam F. Work-Life Balance: Reality Check for the Working Women of Bangladesh // Journal of Human Resource and Sustainability Studies. 2017. № 5. P. 75–86.

Приложения

Таблица 1.

Взаимосвязи между увлечённостью работой, балансом работы и личной жизни и возрастом у мужчин (r – коэффициент корреляции Спирмена, a – уровень значимости, * – значимость $\leq 0,05$, ** – значимость $\leq 0,01$)

Мужчины, N=40		энергичность	поглощённость	энтузиазм	общая увлечённость	возраст
общая оценка баланса	r	,328*	,527**	,447**	,478**	,187
	a	,039	,000	,004	,002	,248
работа мешает личной жизни	r	,017	-,167	-,017	-,058	,008
	a	,916	,302	,916	,724	,961
личная жизнь мешает работе	r	-,244	-,473**	-,373*	-,380*	-,478**
	a	,129	,002	,018	,016	,002
негативный перенос работы на жизнь	r	-,050	,012	,002	-,002	,016
	a	,757	,941	,990	,991	,920
негативный перенос жизни на работу	r	,110	-,238	-,086	-,076	,075
	a	,501	,140	,597	,643	,646
работа как заработок	r	-,028	-,305	-,125	-,161	-,005
	a	,863	,056	,441	,322	,974
независимость жизни и работы	r	-,081	-,276	-,077	-,145	-,269
	a	,620	,085	,635	,371	,093
работа как источник сил	r	,566**	,720**	,599**	,664**	,121
	a	,000	,000	,000	,000	,458
личная жизнь как источник сил	r	,330*	,507**	,438**	,463**	,430**
	a	,038	,001	,005	,003	,006
работа как уход от личных проблем	r	,246	,311	,344*	,310	,048
	a	,126	,051	,030	,052	,767
личная жизнь как уход от работы	r	,108	,184	,179	,205	-,281
	a	,507	,256	,270	,205	,079
возраст	r	,272	,240	,223	,246	1,000
	a	,090	,136	,167	,125	.

Таблица 2.

Взаимосвязи между показателями жизненной удовлетворённости, увлечённостью работой и балансом работы и личной жизни у мужчин

(r – коэффициент корреляции Спирмена, a – уровень значимости,

*– значимость $\leq 0,05$, **– значимость $\leq 0,01$)

Мужчины, N=40		ИЖУ	интерес к жизни	последовательность в достижении цели	согласованность поставленных и достигнутых целей	положительная оценка себя и своих поступков	общий фон настроения
энергичность	p	,490**	,401*	,448**	,307	,214	,069
	a	,001	,010	,004	,054	,185	,671
поглощённость	p	,269	,361*	,351*	,383*	,249	,017
	a	,093	,022	,026	,015	,121	,917
энтузиазм	p	,304	,314*	,504**	,362*	,334*	,032
	a	,056	,049	,001	,022	,035	,844
общая увлечённость	p	,371*	,398*	,448**	,368*	,287	,025
	a	,018	,011	,004	,020	,073	,879
общая оценка баланса	p	,125	,344*	,397*	,527**	,292	,066
	a	,441	,029	,011	,000	,068	,685
работа мешает личной жизни	p	-,117	-,095	-,127	-,385*	,081	-,150
	a	,473	,559	,434	,014	,620	,355
личная жизнь мешает работе	p	-,354*	-,076	-,208	-,330*	-,052	-,045
	a	,025	,641	,197	,038	,750	,782
негативный перенос работы на жизнь	p	-,397*	-,106	-,374*	-,463**	-,192	-,203
	a	,011	,515	,018	,003	,235	,209
негативный перенос жизни на работу	p	,147	-,079	-,162	-,252	,050	-,317*
	a	,367	,626	,317	,117	,759	,046
работа как заработок	p	-,051	-,045	-,054	-,040	,101	-,085
	a	,755	,785	,740	,807	,536	,604
независимость жизни и работы	p	-,162	-,023	,256	,232	,202	,166
	a	,318	,887	,110	,150	,211	,306
работа как источник сил	p	,354*	,281	,240	,320*	,245	,019
	a	,025	,079	,136	,044	,128	,906
личная жизнь как источник сил	p	,437**	,430**	,149	,321*	,234	,003
	a	,005	,006	,358	,043	,145	,984
работа как уход от личных проблем	p	-,072	-,111	,097	-,064	,032	-,102
	a	,659	,496	,550	,697	,843	,532
личная жизнь как уход от работы	p	,044	,059	-,010	,248	,315*	-,149
	a	,785	,719	,950	,123	,048	,359

Таблица 3.

Взаимосвязи между увлечённостью работой, балансом работы и личной жизни и возрастом у женщин (р – коэффициент корреляции Спирмена, а – уровень значимости, * – значимость $\leq 0,05$, ** – значимость $\leq 0,01$)

Женщины, N=80		энергичность	поглощённость	энтузиазм	общая увлечённость	возраст
общая оценка баланса	р	,413**	,500**	,303**	,436**	,045
	а	,000	,000	,006	,000	,694
работа мешает личной жизни	р	-,291**	-,309**	-,165	-,277*	-,063
	а	,009	,005	,143	,013	,578
личная жизнь мешает работе	р	-,264*	-,358**	-,264*	-,325**	,096
	а	,018	,001	,018	,003	,397
негативный перенос работы на жизнь	р	-,173	-,202	-,048	-,151	,053
	а	,124	,073	,674	,180	,643
негативный перенос жизни на работу	р	,019	-,163	,077	-,017	,194
	а	,867	,150	,499	,882	,084
работа как заработок	р	-,402**	-,499**	-,413**	-,470**	,138
	а	,000	,000	,000	,000	,222
независимость жизни и работы	р	,011	,054	-,034	,002	,073
	а	,923	,636	,762	,985	,521
работа как источник сил	р	,555**	,619**	,425**	,569**	-,067
	а	,000	,000	,000	,000	,556
личная жизнь как источник сил	р	,407**	,339**	,306**	,374**	-,159
	а	,000	,002	,006	,001	,159
работа как уход от личных проблем	р	,278*	,283*	,320**	,305**	-,041
	а	,013	,011	,004	,006	,719
личная жизнь как уход от работы	р	,198	,159	,132	,162	-,092
	а	,078	,160	,242	,152	,418
возраст	р	,043	-,005	-,093	-,023	1,000
	а	,707	,966	,411	,838	.

Таблица 4.

**Взаимосвязи между показателями жизненной удовлетворённости, увлечённостью
работой и балансом работы и личной жизни у женщин**

(r – коэффициент корреляции Спирмена, a – уровень значимости,

*– значимость $\leq 0,05$, **– значимость $\leq 0,01$)

Женщины, N=80		ИЖУ	интерес к жизни	последова- тельность в достиже- нии цели	согласо- ванность постав- ленных и достигну- тых целей	Положите- льная оценка себя и своих по- ступков	общий фон настро- ения
энергичность	p	,195	,056	,081	-,122	,077	-,102
	a	,082	,624	,476	,282	,494	,368
поглощённость	p	,196	,073	,172	-,182	,110	-,131
	a	,082	,519	,127	,107	,331	,248
энтузиазм	p	,175	,053	,248*	-,087	,170	-,006
	a	,121	,644	,027	,445	,133	,956
общая увлечённость	p	,189	,058	,170	-,143	,111	-,097
	a	,093	,608	,131	,206	,327	,393
общая оценка ба- ланса	p	,141	,055	,163	,038	,217	,017
	a	,212	,628	,148	,736	,053	,880
работа мешает лич- ной жизни	p	-,214	-,033	-,107	-,067	-,190	,019
	a	,057	,770	,345	,553	,092	,868
личная жизнь ме- шает работе	p	-,064	-,021	-,137	,053	-,132	,006
	a	,572	,850	,224	,638	,244	,958
негативный перенос работы на жизнь	p	-,187	,008	-,127	-,008	-,193	,061
	a	,097	,946	,262	,945	,086	,593
негативный перенос жизни на работу	p	-,235*	,076	,002	-,031	-,069	,063
	a	,036	,501	,986	,785	,541	,579
работа как заработок	p	-,230*	,073	-,121	,324**	-,127	,271*
	a	,040	,517	,285	,003	,263	,015
независимость жизни и работы	p	,071	,088	,222*	,248*	,178	,213
	a	,531	,440	,048	,027	,113	,058
работа как источник сил	p	,225*	,056	,205	-,031	,198	-,008
	a	,045	,620	,069	,784	,078	,942
личная жизнь как ис- точник сил	p	,149	,118	,007	-,111	,150	-,030
	a	,187	,296	,949	,325	,183	,793
работа как уход от личных проблем	p	,174	,152	,186	-,093	,120	-,002
	a	,123	,178	,098	,412	,290	,985
личная жизнь как уход от работы	p	,128	,183	,057	,023	,087	,037
	a	,257	,104	,613	,842	,442	,744

Электронный сборник научных трудов

№ 15

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Ежегодный электронный сборник трудов кафедры «Организационная и прикладная психология образования» Академии психологии и педагогики Южного федерального университета с включением материалов научно-практической Интернет-конференции «Профессиональные представления в образовании и становлении личности» 11–12 мая 2023 г.

Научный редактор
доктор педагогических наук,
кандидат психологических наук,
профессор
Е. И. Rogov

Подписано к использованию 31.05.2023. Заказ № 9052. Тираж 10 экз.
Издательство Южного федерального университета.
Отдел полиграфической, корпоративной и сувенирной продукции
Издательско-полиграфического комплекса КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ
344090, г. Ростов-на-Дону, пр-т Стачки, 200/1, тел. (863) 243-41-66