



Сибирский государственный университет
науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева

Институт социального инжиниринга
Кафедра психологии труда и инженерной психологии

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы III Международной научно-практической конференции
(22 ноября 2019 г., Красноярск)

Красноярск 2019



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

*Материалы III Международной научно-практической конференции
(22 ноября 2019 г., Красноярск)*

CURRENT PROBLEMS WORK PSYCHOLOGY: THEORY AND PRACTICE

*Materials of the III International scientific and practical conference
(on November 22, 2019, Krasnoyarsk)*

Электронное издание



Красноярск 2019

© СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2019

УДК 330.16 (082)
ББК Ю94.1я43
А437

Редакционная коллегия:

Ю. Ю. Логинов (председатель),
Н. С. Ливак, Е. А. Мухамедвалеева (заместители председателя)

Публикуется по решению редакционно-издательского совета
университета

Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика [Электронный ресурс] : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (22 ноября 2019 г., Красноярск). – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 1,5 МБ). – Систем. требования : Internet Explorer; Acrobat Reader 7.0 (или аналогичный продукт для чтения файлов формата .pdf) ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2019. – Режим доступа: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/>. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-86433-788-2

Представлены результаты научных исследований в области психологии труда студентов, аспирантов и специалистов высших учебных заведений России и зарубежья.

В статьях сохранен авторский стиль изложения.

Информация для пользователя: в программе просмотра навигация осуществляется с помощью панели закладок слева; содержание в файле активное.

**УДК 330.16 (082)
ББК Ю94.1я43**

ISBN 978-5-86433-788-2



9 785864 337882

Подписано к использованию: 18.12.2019. Объем: 1,5 МБ. С 1/20.

Корректурa, макет и компьютерная верстка Л. В. Звонаревой.

Редакционно-издательский отдел СибГУ им. М. Ф. Решетнева.
660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31.
E-mail: rio@mail.sibsau.ru. Тел. (391) 201-50-99.



СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Бегалинова К. К., Ашилова М. С., Бегалинов А. С. Роль образования в профессиональном развитии личности в современных условиях	6
Гадилия А. М. Ценностные ориентации и представление о будущем в структуре профессионального самосознания студентов	10
Игнатова В. В., Смирная А. А. Стратегия ориентирования в контексте гуманистической модели развития образования	14
Кулько Е. И. Инновационные подходы в профессиональной подготовке	18
Курыло О. В. Формирование представления о будущей профессии у студентов в условиях учебно-воспитательного процесса	21
Маркелов Т. О., Томилова С. А. Психологические особенности личности спортивного тренера	25
Полещук Ю. А. Профессиональная направленность студентов-педагогов первого курса	31
Рубец С. Г. Перспективы дополнительного профессионального образования	34
Шабашёва И. В., Мартинович Н. Е. Психолого-педагогические аспекты профессионального становления специалиста по социальной работе в вузе	37
Шершнёва Т. В. Роль тренинговых занятий в процессе социально-психологической адаптации студентов	42
Шушерина О. А. Профессиональное становление личности студента и универсальные компетенции в ФГОС 3++	46
Черчес Т. Е., Нелюб Е. С. Роль жизнестойкости и функциональных состояний в профессиональной подготовке психологов	51

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Агейко О. В. Методологический подход к изучению коррупционного поведения через структуру волевого акта	57
Акимова М. О. Роль эмоций в профессиональной деятельности практических психологов	61
Азарёнок Н. В. Организационная лояльность как составляющая эффективности деятельности организации	65
Брасс А. А. Целеполагание как мотиватор	70
Воробьева С. А., Шабашев К. В. Арт-терапия как технология социально-психологической работы по профилактике деменции у пожилых людей	74
Гудовский И. В. Влияние профессиональной деформации на личностную сферу сотрудников правоохранительных органов	78
Красноперова Н. А. Развитие коммуникативных и организаторских умений будущего бакалавра как необходимое условие эффективности в профессиональной деятельности	83



Месникович С. А., Журавлёва И. В. Профессиональная идентичность студентов: психологический аспект	88
Пономарева М. А. Диагностика профессиональных и личностных качеств работников как условие формирования эффективного перспективного кадрового резерва	91
Портнягина А. М., Ковальчук В. А. Детский оздоровительный лагерь – территория инклюзивного пространства	96
Сутович Е. И. Использование психологической семантики в исследовании образов представителей конкретной профессии	100
Уткевич О. И. Мотивация в профессиональной деятельности	105

РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Ливак Н. С., Шайтухина А. Н. Значение коммуникативной компетентности психолога в сфере образования	109
Ливак Н. С. Формирование проектных компетенций в процессе подготовки психологов труда	114
Пыжова Н. Н. Анализ потребности в обучении управленческим навыкам в процессе переподготовки руководящих кадров	118
Сведения об авторах	123

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ



Международная научно-практическая конференция

**«Актуальные проблемы
психологии труда:
теория и практика»**



РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

К. К. Бегалинова

*профессор кафедры религиоведения и культурологии философского факультета,
доктор философских наук,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби
г. Алматы, Республика Казахстан*

М. С. Ашилова

*асс. профессор кафедры медиакоммуникации, к. ф. н., доктор PhD,
Казахский университет международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана, г. Алматы, Республика Казахстан*

А. С. Бегалинов

*сениор-лектор кафедры медиакоммуникации и истории Казахстана, к. ф. н.,
доктор PhD, Международный университет информационных технологий,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Казахский университет международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана, г. Алматы, Республика Казахстан
E-mail: kalima910@mail.ru*

В статье речь идет о фундаментальном основании профессионального развития личности – образовании. Показывается, что проблемы образования связаны не столько с потребностью в профессиональном развитии личности, сколько с переходом к другой культурной парадигме, обусловленной процессами глобализации, цифровизации общества. Авторы раскрывают особенности современной социально-духовной ситуации, для которой необходимо формирование специалиста-профессионала с комплексным мышлением, высокой культурой, нравственностью, гармонично сочетающей национально-культурные традиции с элементами новации. Анализируются различные подходы к сложной проблеме профессионального развития личности в современных условиях.

Ключевые слова: *личность, профессиональное развитие, образование, цифровизация, глобализация, компетентность, социализация.*

The article deals with the fundamental basis of the professional development of an individual – education. It is shown that the problems of education are associated not so much with the need for professional development of the individual, but with the transition to a different cultural paradigm due to the processes of globalization and digitalization of society. The authors reveal the features of the modern socio-spiritual situation, which requires the formation of a professional specialist with integrated thinking, high culture, morality, harmoniously combining national cultural traditions with elements of novation. Various approaches to the complex problem of professional development of the individual in modern conditions are analyzed.

Keywords: *personality, professional development, education, digitalization, globalization, competence, socialization.*

Профессиональное развитие личности выступает сложным многофакторным и системным процессом, на которое оказывают непосредственное влияние как психическое развитие человека, так и конкретные социально-культурные условия его жизнедеятельности.



Оно охватывает значительный отрезок жизни человека, приблизительно 30–40 лет. В научно-исследовательской литературе существует обилие классификации этапов профессионального развития личности, фундаментом, цементирующей основой которых выступает образование. Наиболее распространенной является классификация В. Т. Кудрявцева, учитывающей возрастное развитие человека и проблемы освоения им профессии. Им выделяются следующие стадии в профессиональном становлении и развитии личности:

«1. Формирование профессиональных намерений – осознанный выбор личностью профессии на основе учета своих индивидуально-психологических особенностей. Важную роль в выборе профессии играет направленность личности на определенный предмет труда, которая обнаруживается в интересах, увлечениях.

2. Профессиональная подготовка или обучение – освоение системы профессиональных ЗУН, формирование профессионально важных качеств личности, склонность и интересы к будущей профессии. Основными психологическими новообразованиями на этом этапе являются профессиональная направленность, профессиональные, этические ценностные ориентации, духовная зрелость, готовность к профессиональной деятельности.

3. Профессиональная адаптация – вхождение и освоение профессии профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

4. Мастерство – частичная или полная реализация личности в профессиональной деятельности – качественное творческое выполнение профессиональной деятельности» [1].

Профессиональное развитие личности в современных условиях, в эпоху усиливающейся глобализации и цифровизации, представляет собой сложный процесс становления человека, в котором непрерывно идет синтез рационального (Запад) и духовного (Восток). Более того, личность обязана приобретать знания в течение всей своей жизни, поскольку образование есть постоянный межкультурный диалог, который направлен на понимание и восприятие не только «своих» культурных норм, образцов поведения, смыслов и знаниевых систем, но и «чужих». Выдающийся мыслитель Э. В. Ильенков отмечал, что «...граница между «Западом» и «Востоком» проходит вовсе не по Эльбе и не по Берлинской «стене». Она лежит гораздо глубже: трещина проходит через самое сердце всей современной культуры, вовсе не совпадая с географическими рубежами и политическими границами современного мира. Она пролегает не только между партиями внутри одной и той же страны, но часто даже и через ум и сердце одного и того же человека» [2, с. 157]. Современные философы, на наш взгляд, вполне оправданно стремятся выявить общие парадигмы мышления, сложившиеся на Востоке и Западе, найти параллелизм идей западного и восточного образования.

Наш век усиливает установку на профессиональное образование. Категория «профессиональное образование» имеет широкий смысл и используется для обозначения любой образовательной системы, ориентированной на подготовку, повышение квалификации и переподготовку специалистов, независимо от уровня и профиля получаемого образования. Получение профессионального образования связано с определенными его этапами, или степенями:

– степень достижения элементарной и функциональной грамотности, когда на доступном, минимально необходимом уровне формируются первоначальные знания, навыки и умения, мировоззренческие и поведенческие качества личности, необходимые для последующего, более широкого и глубокого образования;

– степень достижения общего образования, на которой человек приобретает необходимые и достаточные знания об окружающем его мире и овладевает наиболее общими способами деятельности (навыками, умениями), направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности;



– степень профессиональной компетентности, которая связана с формированием на базе общего образования профессионально значимых для личности и общества качеств, позволяющих человеку полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности, соответствующих общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования наиболее продуктивного и конкурентоспособного функционирования работника той или иной квалификации и профиля;

– степень овладения широко понимаемой культурой, когда человек не только осознает те материальные и духовные ценности, которые оставлены ему в наследство предшествующими поколениями, но и способен адекватно оценивать свое личное участие в развитии общества, вносить свой вклад в непрерывный культурообразующий процесс, как собственного социума, так и цивилизации в целом;

– степень формирования индивидуального менталитета личности, тех устойчивых, глубинных оснований мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, которые придают личности свойство уникальной неповторимости в сочетании с открытостью к непрерывному обогащению собственных ментальных ценностей и способностью к всесторонней самореализации в ментальном духовном пространстве человечества.

Профессиональное образование является самым целенаправленным способом социализации человека, поскольку предполагает получение как общего, среднего, высшего образования (бакалавриата, магистратуры), так и овладение знаниями, навыками определенной профессии. При этом профессиональное образование способствует развитию природных способностей человека и последующей их реализации в выбранной деятельности. Реальным профессиональное образование становится тогда, когда сопровождается упорной учебной, получением знаний в общекультурных сферах по конкретному предмету, а также формированием навыков в избранной специальности. Профессиональное образование требует умелого и гармоничного сочетания воспитания, обучения и приобретения практических навыков. Например, политехническое образование, будучи разновидностью профессионального образования, ориентировано на знакомство учащихся с основными принципами организации современного производства, безотходных экологических и чистых технологий, на обучение навыкам работы с компьютерной техникой и современными орудиями механизированного и автоматизированного труда.

С усилением глобальных процессов, с изменением общества, с неустанно ускоряющимся научно-техническим прогрессом меняются требования к профессиональному образованию. Вместо узкой специализации формируется требование к широкой профессионализации, которая должна осуществляться на высоком общеобразовательном и политехническом уровне. Глубокие перемены в сфере материального производства, обусловленные развитием новых технологий в наш знаниевый век, широким использованием компьютерной информационной техники, будут диктовать свои требования к системе профессионального образования. Современный производственный процесс непрерывно усложняется, предъявляя новые требования к росту интеллектуальной насыщенности трудовой деятельности рабочих и других специалистов. Система профессионального образования является не просто каналом подготовки высококвалифицированных специалистов. Она призвана учитывать перспективы развития различных отраслей экономики страны, реагировать на возрастающие требования к личностным и профессиональным качествам специалистов и отражать их в содержании и формах обучения.

Основная цель профессионального образования заключается в следующем: подготовка квалифицированного работника, специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.



Определяющими тенденциями современного развития системы профессионального образования, которое позволит будущему специалисту быть конкурентоспособным на рынке труда, являются непрерывность, интегративность, стандартизация, демократизация и плюрализация образования, а также его регионализация.

Профессионализации современного образования способствует интенсивное продолжение дифференциации и одновременно с этим интеграции научного знания. Дифференциация проявляется в том, что происходит дробление наук. Если в XIX веке количество наук не превышало 100–150, то уже сегодня речь идёт о 2000 наук. Даже в медицине такой раздел, как терапия, насчитывает свыше 200 дисциплин – кардиология, пульманология, герметология и др. Это дифференциация свидетельствует о том, что требуется профессионально подготовленный человек, специалист по узким отраслям знаний, что непременно приводит к профессиональному кретинизму и идиотизму. К сожалению, это становится реальностью. Можно отметить положительные и отрицательные моменты в такой дифференциации в профессиональном образовании. Положительное заключается в глубоком знании конкретной отрасли, умения оказать помощь в решении конкретной проблемы, а отрицательное в том, что человек теряет целое, как говорил Ф. Энгельс, за деревьями он не видит леса. Интеграция как объективная тенденция развития научного знания объективно способствует тому, чтобы снять эту односторонность, обратить на неё серьёзное внимание. При этом не только тенденция научного знания здесь имеет место, а необходимость в целостном знании человека и мира, объект познания обусловлен и самим ходом духовно-практической ситуации XX века.

Синергетика как наука, возникшая в семидесятые годы прошлого столетия, сделавшая объектом своего исследования сложные динамические системы, убедительно показала, что такие объекты или предметы исследования человеческого общества носят системный характер и их познание требует системного, целостного подхода. А знание предмета как целого требует принципиально иных установок системного образования.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что установка на системное образование восходит к идеалам древнегреческого образования. Нам сегодня необходимо не одностороннее профессиональное образование человека, а всестороннее образование, сочетающее в себе и знания о человеке, природе и обществе, и нравственное совершенство и физическое здоровье, т. е. вновь идеалом XXI века становится гармонически развитый человек.

Библиографические ссылки

1. Профессиональное развитие личности [Электронный ресурс]. URL: <http://chelpro.ru/get-professional/professional-development> (дата обращения: 10.08.2019).
2. Ильенков Э. В. Маркс и западный мир // Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. 464 с.

© Бегалинова К. К., Ашилова М. С., Бегалинов А. С., 2019



ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О БУДУЩЕМ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

А. М. Гадилія

*доцент кафедры педагогики и психологии,
Белорусский государственный экономический университет
г. Минск, Республика Беларусь*

Ценностные ориентации и система представлений о будущем являются сложными многокомпонентными образованиями, выступающими в качестве важных регуляторов направленности активности личности. У студентов экономического профиля обучения на начальном этапе профессионального становления они имеют свои содержательные и структурные особенности.

Ключевые слова: *ценности, ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, профессиональное становление.*

Value orientations and a system of ideas about the future are complex multicomponent entities that act as important regulators of the orientation of an individual's activity. Students of the economic university at the initial stage of professional development have their own substantive and structural features.

Keywords: *values, value orientations, life-meaning orientations, professional formation.*

В современных социально-экономических условиях особую значимость приобретает исследование психологических феноменов, составляющих основу социальной регуляции поведения личности на этапе ее профессионального выбора и становления. Развитие и саморазвитие личности в системе высшей школы во многом связаны с наличием и степенью осознания жизненных ценностей и жизненных планов. Система ценностных ориентаций и представление о будущем, являясь системными образованиями в структуре формирующейся личности, определяют ее активность, направленность, мотивационную готовность, отношение к себе и другим, цель и смысл жизнедеятельности. Структурные и содержательные особенности ценностей являются детерминантами как личностной, так и социальной зрелости современной молодежи.

Как отмечает В. Б. Ольшанский, ценности представляют собой своеобразные маяки, помогающие заметить в потоке информации то, что наиболее важно для жизнедеятельности человека, для его поведения [5, с. 49]. При этом они не являются некими изолированными образованиями, не включенными систему направленности и отношений личности, ее взглядов, оценок, представлений, поведения. По мнению исследователей, эта система может быть описана такими категориями как «жизненный мир человека», «образ мира» и т. п.

А. Н. Леонтьев указывает на существование своеобразных «узлов», соединяющих различные виды деятельности в целостные личностные структуры, отождествляет их с ценностными образованиями, задающими основу личности [3, с. 274].

По мнению Д. А. Леонтьева, ценностные ориентации могут рассматриваться как осознанные представления субъекта о собственных ценностях и ценном для него. Ценности личности являются контролируемыми и связаны с предвосхищением будущего. Д. А. Леонтьев отделяет ценностные ориентации от реального «ценностного поведения» индивида, которое хотя и мотивируется, регулируется ценностями, но такая ценностная регуляция не отражается в сознании индивида, реальное «ценностное поведение» может быть у индивида одним, а декларируемые им ценностные ориентации – иными [4, с. 37].



Ценностные ориентации выступают в качестве важного механизма регуляции деятельности. Наиболее ярко эта роль системы ценностных ориентаций проявляется в профессиональной деятельности. Е. А. Климов акцентирует внимание на том, что для каждой определенной профессиональной группы характерен свой смысл деятельности, своя система ценностей. Профессионально важные качества являются производными от нравственных качеств человека, от иерархии ценностных ориентаций. Роль ценностных ориентаций в данном контексте заключается в том, что они детерминируют профессиональное поведение, обеспечивая содержание и направленность деятельности и придавая смысл профессиональным действиям [2, с. 12]. Ценностные ориентации придают поведению человека определенную стабильность, устойчивую направленность, организованность.

С. Л. Рубинштейн указывает, что в юности вырабатываются ценностные ориентации, в которых выявляется сущность человека. На данном этапе складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, окружающей действительности, других людях, самом себе и готовность руководствоваться им в деятельности. Это свидетельствует о формировании осознанного и обобщенного отношения к жизни, которое позволяет выйти на проблему смысла человеческой жизни [6, с. 269].

Проблема представлений о будущем наиболее остро стоит перед юношеским возрастом. Нестабильность, непредсказуемость, сложность социально-экономического контекста современного мира вызывает тревогу. Поэтому одной из важнейших задач высшей школы является повышение у студентов уровня осмысленности жизни, развитие навыков планирования и целеполагания. Вследствие этого актуально изучение психологических особенностей представлений о будущем у студентов экономического профиля обучения с целью разработки развивающих программ для высшей школы.

Проведенное нами эмпирическое исследование было направлено на изучение содержательных особенностей ценностных ориентаций и представлений о будущем студентов первого курса экономического профиля обучения. Испытуемым было предложено определить ранговое место каждой ценности (использовалась методика «Ценностные ориентации» М. Рокича). Анализ полученных результатов показал, что наиболее важными терминальными ценностями (ценности–цели) для студентов являются: здоровье (ранг 4,04), любовь (4,65), семья (6,30), друзья (6,50), продуктивная жизнь (8,70). Незначимыми для себя респонденты отметили ценность удовольствий (11,37), ценности признания (12,10), счастье других (13,83), а также ценность красоты природы (15,34). Самый низкий показатель был присвоен ценности творчества (14,45).

Среди средств достижения ценностных ориентиров – инструментальных ценностей – лидерами являются воспитанность (ранг 6,13), честность (6,22), жизнерадостность (7,56), образованность (8,24) и рационализм (8,27). Незначимыми инструментами достижения жизненных целей, по мнению студентов, являются: терпимость к взглядам и мнениям других (11,07), высокие запросы (12,53), непримиримость к недостаткам в себе и других (14,00). Приоритет здоровья является ведущим по всем показателям. Так, 39,4 % испытуемых присвоили первый ранг данной ценности и 18 % поставили ее на второе место.

Примечательно, что приоритет семьи также немаловажен для молодых людей: 48,5 % испытуемых присвоили ценности «семья» первый, второй или третий ранги. Интересным, на наш взгляд, является тот факт, что «познание» как ведущую ценность–цель рассматривают 18 % испытуемых (в пределах первых пяти рангов). Ценность «развития» также занимает значительное место в структуре общих ценностей личности (18 % испытуемых присваивают ей пятый ранг).

Исследование также показало, что ценностные ориентации юношей и девушек имеют незначительные отличия. Обе выборки отдают приоритет ценности «здоровье», но при этом для девушек ценным является счастливая семья и интересная работа, а для юношей ключевыми являются «познание» и «активная жизнь».



В юношеском возрасте происходит усложнение структуры познания жизни и восприятие перспективы будущего. Изучение и знание человека во временной перспективе дает возможность прогнозировать поведение человека в будущем. Так, формирование у личности навыков организации собственной деятельности невозможно без осознания им различных сторон своей жизнедеятельности и собственного жизненного пути.

Для изучения жизненных ценностей и смысла жизни студентов, нами была использована методика «Тест смысло-жизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева. Ключевым показателем по тесту явился показатель уровня осмысленности жизни у студентов экономического профиля обучения. Так, по результатам исследования было выявлено, что у респондентов осмысленность жизни находится на среднем уровне. Полученные результаты по шкале «цели в жизни» характеризуют наличие среднего уровня целеполагания. Современные студенты, в целом, склонны к организации собственной жизнедеятельности. Следует уточнить, что наиболее часто встречающийся балл по шкале целеполагания является ниже среднего. При этом, анализируя результаты по шкале «локус контроля – Я» можно сделать вывод о том, что имеет место быть не только элемент планирования, но и стремление выполнения поставленных планов и целей в жизнедеятельности. Современные студенты имеют представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами. Результаты по шкале «процесс жизни» позволяют утверждать, что первокурсники воспринимают процесс своей жизни как наполненный смыслом и эмоционально насыщенный.

Баллы по шкале результативность жизни или удовлетворенность самореализацией у студентов экономического профиля обучения отражают достаточно высокую оценку удовлетворенностью результатами собственных усилий, отсутствие сожалений и разочарований.

Следующим, немаловажным показателем в нашем исследовании явился показатель «локус контроля – жизнь». Средние баллы по данному показателю свидетельствуют о том, что студенты экономического профиля обучения больше склонны к контролю собственной жизни, допуская элемент влияния неизбежных обстоятельств

Выявлены некоторые гендерные различия в результатах по тесту смысло-жизненных ориентаций. В целом девушки более склонны к высокой осознанности собственной жизни. Так, в общем, показатели девушек находятся на уровне выше среднего по всем шкалам. При этом показатели юношей находятся на среднем и ниже среднего уровнях.

Таким образом, результаты по общему показателю осмысленности жизни позволяют утверждать, что студенты экономического профиля обучения склонны к организации собственной жизнедеятельности, постановке таких целей, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Они удовлетворены результатами собственных усилий, имеют представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями, задачами и представлениями о ее смысле, склонны к контролю собственной жизни.

Результаты нашего опроса показали, что 47,5 % студентов представляют свое будущее положительно, 18,9 % – интересным, захватывающим и 14,7 % – как неопределенное, туманное.

Ценностные ориентации соотносятся с жизненными представлениями студентов. В особенности, обнаружена связь между шкалой «результативность жизни» и представлениями о будущем. Студенты, у которых доминируют ценности здоровья и семейное счастье и средний уровень целеполагания положительно представляют свое будущее. При этом студенты, имеющие высокий уровень осмысленности жизни, испытывают тревожность перед будущим.

Таким образом, для конгруэнтного развития личности студента в рамках образовательной среды вуза важным является создание совокупности психолого-педагогических



условий, максимально способствующих формированию таких ценностных ориентиров и представлений о будущем, которые будут определять их целесообразную избирательную активность. Особо значимым представляется выявление потенциала жизненных ценностей в юношеском возрасте, через открытие на этапе своего профессионального становления перспектив своего будущего и необходимых ресурсов для их реализации.

Библиографические ссылки

1. Гадилия А. М., Месникович С. А. Жизненные цели в структуре профессионального становления студентов // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 2. Вып. 16 / под ред. В. А. Гайсенка, М. И. Демчука и др. Минск : РИВШ, 2016. С. 59–65.
2. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск : Принтер, 1993.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, 2005.
4. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1996. № 4. С. 35–44.
5. Ольшанский В. Б. Личность и социальные ценности // Социально-гуманитарные знания. 2001. № 3.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2003.

© Гадилия А. М., 2019



СТРАТЕГИЯ ОРИЕНТИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Игнатова

доктор педагогических наук, профессор,
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

А. А. Смирная

кандидат педагогических наук, доцент,
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Рассматривается стратегический подход в контексте гуманистической парадигмы образования. Выделены основные признаки и механизм действия педагогических стратегий. Ориентирование охарактеризовано с точки зрения субъектно-деятельностного подхода. Это совокупность действий, направленных на оказание поддержки, обогащение осведомленности, содействие осмыслению и адекватному оцениванию чего-либо, активизацию деятельности, определение этапов развития, воспитания, личностного и профессионального становления.

Ключевые слова: ориентирование, механизм ориентирования, риск, социальный риск, обучающийся вуза, преодоление, педагогическая стратегия.

The article considers a strategic approach in the context of the humanistic paradigm of education. There are distinguished the main features and operational mechanism of pedagogical strategies. Orientation is characterized from the point of view of the subject-activity approach. That is a set of operations aiming at providing support, enriching awareness, encouraging understanding and adequate assessment of anything, escalation of activities, and determining the stages of development, education, personal and professional development.

Keywords: orientation, orientation mechanism, risk, social risk, University student, overcoming, pedagogical strategy.

В настоящее время стратегический подход находится в поле внимания ученых различных отраслей знаний (экономики, менеджмента, философии, социологии, психологии, педагогики). Данный подход нашел отражение в методологии организации российского образования. Современное высшее профессиональное образование в России претерпевает изменения высокой степени сложности. На смену образовательной технократической парадигме пришла новая гуманистическая модель его развития, что выражается в приоритете учета внутренних условий развития личности, при которых обучающийся является движущей силой собственного личностного и профессионального развития [1; 12; 13]. В этой связи педагогические стратегии личностно-ориентированного характера позволяют оптимизировать данный процесс и активизировать деятельность субъектов образовательного процесса.

Понятие стратегия как родовое происходит от греческого *strategia* – войско + *ago* – веду. Толкование данного понятия в энциклопедических изданиях связано прежде всего со «стратегией военной» как высшей областью военного искусства. В справочно-энциклопедической литературе и научных исследованиях встречаются иные трактовки этого понятия, которые связываются с пониманием стратегии как науки и искусства управления различными видами деятельности, определением перспектив развития техно-



логических отраслей, алгоритмом планирования действий, основанном на разбиении цели на подцели и поиске путей их достижения и другие. Таким образом, понятие «стратегия» соотносится не только с военной деятельностью, но и с другими видами деятельности. Научный поиск педагогической сущности стратегии привел нас к заключению, что стратегия – сознательно составленный и последовательно реализуемый набор операций для решения некоторой проблемы или достижения цели. Любая стратегия носит творческий характер и предполагает особый способ воплощения посредством совокупности специально отобранных тактик, реализация которых зависит от личностных характеристик ее создателя, его творческого потенциала, педагогического опыта, готовности преодолевать трудности и нацеленности на положительный результат.

Педагогическая стратегия как целенаправленный процесс характеризуется временными параметрами, процессуальностью и набором средств, которые определяют характер ее протекания с учетом возможных ситуаций неопределенности. Как процесс, каждая стратегия реализуется последовательно-поэтапно, в соответствии с обозначенной целью. Педагогические стратегии отличаются по цели, содержанию, средствам реализации и смыслу. Кроме того, выбор каждой из стратегий происходит в особых педагогических обстоятельствах, которые ученые называют педагогической реальностью. Педагогическая реальность как педагогическое явление И. А. Колесниковой рассматривается через «совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, проявленных в теоретическом, практическом, духовном опыте человечества, в процессе реализации педагогических целей и замыслов» [5, с. 9]. Из этого следует, что разработка стратегии – это простое дело, которое должно предусматривать множество параметров, определяющих качество ее реализации.

Стратегии по длительности могут быть единовременными, пролонгированными, дискретными. Кроме того, все стратегии соотносятся с временными характеристиками: перспективные (поиск путей выхода из настоящей критической ситуации с ориентированием на ближайшую перспективу), перспективные (предполагают опережающие действия, основанные на предвидении, соотносятся с развитием потенциала личности) [4; 6].

Каждая из стратегий имеет свой, особый механизм реализации, в том числе и педагогические стратегии. Это, с нашей точки зрения, связано с тем, что педагогическое воздействие и взаимодействие имеют отложенный результат, что означает некоторую задержку в проявленности формируемого качества, или свойств личности. Чтобы описать данный механизм и соотнести его с предметом нашего исследования остановимся на понимании ориентирования и педагогического ориентирования.

Ориентирование рассматривается нами как одна из педагогических стратегий [6; 8]. Это теоретический конструкт, в структуре которого отражены основные элементы деятельности: от цели к содержанию, определению этапов реализации и далее выбору технологий, средств и форм достижения запланированного результата. Чтобы отличить стратегию ориентирования от других педагогических стратегий охарактеризуем ее содержание. Ориентирование происходит от слова «ориентир». Ориентир – это духовный, или материальный элемент, который указывает путь, направление движения, изменения.

В педагогике ориентировочная деятельность, как правило, ассоциируется с самоопределением, ориентировкой в ситуации, с ситуацией выбора, выбором роли, позиции, планированием деятельности, началом какого-либо дела, определением пути продвижения к цели, получением начальной информации и другим. Достаточно часто педагогические практики определяют ориентировочную деятельность как поведение в различных ситуациях, построение конкретного плана действий на начальном этапе педагогической работы. Практически во всех энциклопедических изданиях встречается интерпретация данного и родственных терминов. Например, в Большом толковом словаре отмечается, что слово ориентирование исходит от глагола «ориентировать», что означает: дать возможность ко-



му-нибудь определить свое место нахождения или направление движения; помочь разобраться в чем-либо; указать направление движения [2, с. 93]. Фактически «ориентировать» – глагол, который указывает на совершаемые действия, так как это глагол действия и предполагает совокупность операций, обеспечивающих достижение запланированного результата. Ориентировать означает помочь найти правильный путь, определить направление развития, помочь определиться в чем-либо. Ориентированный человек – это человек осведомленный, знающий, разбирающийся в ситуации, направленный на цель, на деятельность, стремящийся разобраться в событиях, определиться в поиске пути развития, изменения критической ситуации.

В социальной педагогике чаще используется понятие «социальная ориентация», «ценностные ориентации». Сориентировать – значит подготовить, помочь найти точки роста, развития. Когда говорят о ценностных ориентациях, то имеют в виду направленность на созидательное или деструктивное поведение [10]. Их связывают с осознанием нравственных норм, нравственным выбором. С нашей точки зрения, ориентирование в социальной педагогике – это программа действий, чтобы определить направление социально развития, наметить будущие результаты, указать точки контроля. Сориентироваться – значит суметь разобраться в ситуации, обстановке, правильно понять суть происходящего, определить свое место в группе, определиться с выбором [6].

В более ранних наших работах [4; 6; 8] нами ориентирование рассматривалось как педагогическая стратегия, которая затрагивала развитие познавательной, эмоционально-мотивационной, деятельностной сфер личности. При этом нами применительно к предметной стороне стратегии (ориентирование на социальные ценности, творческую самореализацию, коммуникативный имидж инженера, нравственный выбор и другие) предполагалось реализовать комплекс педагогических мероприятий, которые имели ознакомительный, рекомендательный, регулятивный характер. При этом в процессе экспериментальной работы были проверены на результативность педагогические способы ориентирования: ознакомление, активизация внимания, направленность на поисковую деятельность, оказание помощи, поддержки, содействия и другие. В данных работах ориентирование личности в педагогическом смысле трактовалось с точки зрения субъектно-деятельностного подхода как совокупности действий, направленных на оказания поддержки, обогащение осведомленности, содействие осмыслению и адекватному оцениванию чего-либо, активизацию определенной предметной деятельности, определение этапов развития, воспитания, личностного и профессионального становления, получение о ней сведений, планирование соответствующих действий по контролю и коррекции, успешному решению задачи и др.

В качестве методологического базиса ориентирования в нашем исследовании выступает научный концепт, который представлен в работах П. Я. Гальперина и его учеников и получил название «учение о поэтапном формировании умственных действий» [3; 11]. Прежде чем требовать от человека исполнение чего-либо, необходимо помочь ему осознать значимость результата в социальном контексте, понять смысл и логику конкретных действий. Именно на данном тезисе настаивал П. Я. Гальперин. Ученый уделил в своей научной деятельности особое внимание феномену «ориентировочная деятельность» и сделал его предметом своего исследования. П. Я. Гальперин отметил, что психика во всех ее проявлениях (от восприятия до поведения) на основе складывающегося образа совокупности необходимых действий есть ориентировочная деятельность субъекта в неопределенных ситуациях. Если ориентирование рассматривать как стратегию, то, согласно теории ученого, то ориентирование, прежде всего, складывается из внутренних, умственных действий. При этом основными компонентами действий являются: ориентировка, исполнение, контроль. Если правильно задана ориентировка, то последующие действия будут правильно исполнены, следовательно, на ориентировку возлагается основная функция – регулятивная. Чтобы ориентировочная основа действий «сработала», необходимо создать усло-



вия, способствующие ориентированию обучающихся. Заметим, что П. Я. Гальперин говорил именно об организации поэтапного выполнения ориентировочной деятельности [3].

В. К. Шабельников, рассматривая идеи П. Я. Гальперина, пишет, что «ориентировочное опробование действий, хотя и не несет функций реальной практической деятельности, но является, тем не менее, активной предметной деятельностью, выступает, с одной стороны, вспомогательным компонентом практической деятельности, а с другой стороны – своеобразной «копией» этой деятельности» [11]. Из анализа идей П. Я. Гальперина следует, что ориентирование, будучи педагогической стратегией, позволяет наметить и своевременно управлять развитием качеств, свойств личности, согласуя данный процесс подбором условий, сообразных ситуации, что способствует становлению и развитию у испытуемых психических феноменов с заранее намеченными свойствами.

Библиографические ссылки

1. Берулава М. Н. Теория и практика гуманизации образования. М. : Гелиос АРВ, 2000. 340 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.
3. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов. М. : Кн. дом «Университет» : Высш. шк., 2002. 400 с.
4. Игнатова В. В., Шушерина О. А. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 105–113.
5. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики. СПб. : Детство-Пресс, 2001. 288 с.
6. Педагогические стратегии становления личности в социокультурном образовательном пространстве : монография / под. общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В. В. Игнатовой / Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2015. 276 с.
7. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдов [и др.]. М. : Педагогика, 1983. 448 с.
8. Сибирский характер как ценность : монография / под общ. ред. М. И. Шиловой ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, Т. 5.
9. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М. : Академия, 2002. 368 с.
10. Столбова Е. А., Цилицкий В. С., Гребенкина Е. Д. Междисциплинарный подход к пониманию категорий «ценность» и «ценностная ориентация» [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 25. С. 596–598. URL: <https://moluch.ru/archive/129/35790/> (дата обращения: 03.11.2019).
11. Шабельников В. К. Основные идеи П. Я. Гальперина о логике и механизмах формирования психических процессов // Национальный психологический журнал. 2017. № 3(27). С. 56–61.
12. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. Ставрополь : СГПИ, 1991. 205 с.
13. Humanistic education: a reconnaissance / pr. by J. Hassard and D. Naveh. Georgia State University, 1991. 67 p.

© Игнатова В. В., Смирная А. А., 2019



ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Е. И. Кулько

*старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Белорусская государственная сельскохозяйственная академия,
г. Горки, Республика Беларусь
E-mail: Kulko1612@yandex.ru*

Доказана необходимость использования в профессиональной подготовке будущих специалистов инновационных технологий, которые на этапе получения квалификации, помогут им адаптироваться к условиям конкретной производственной среды.

Ключевые слова: *реформа, инновации, профессиональная подготовка, педагогические технологи, электронный учебник.*

The author proves the necessity of using innovative technologies in the professional training of future specialists, which at the stage of qualification will help to adapt to the conditions of a specific production environment.

Keywords: *reform, innovations, professional training, pedagogical technologists, electronic textbook.*

Современный этап реформирования системы высшего образования тесно связан с глобализацией и диверсификацией образовательных рынков. Становление образовательного пространства, высокое его качество, прочно ассоциирующегося с целями Болонского процесса, ставит перед преподавателями вузов вопрос совершенствования форм, методов и средств обучения, что непосредственно должно положительно отразиться на качестве подготовки выпускников вузов.

В настоящее время у педагогов возрастает понимание того, что традиционная технология организации образовательного процесса, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области и сама структура подготовки специалистов морально устарели. При этом из вуза необходимо выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, сделать его проводником новых решений, успешно выполняющим свои должностные обязанности.

Одним из способов повышения уровня профессиональной подготовленности специалистов является использование инновационных педагогических технологий и соответственно инновационных форм, методов и средств обучения.

Инновации в образовательной деятельности – это использование новых знаний, приёмов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью.

При этом, как отмечают педагоги независимо от применяемой ими педагогической технологии в процессе образовательной деятельности, все они используют персональные компьютеры. При этом в качестве методов и средств обучения они используют следующее:

– компьютерные обучающие программы, включающие в себя: электронные учебники и учебные пособия, тренажеры, лабораторные практикумы, тестовые системы, системы автоматизированного проектирования;

– обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, построенные с использованием персональных компьютеров, видеотехники;



- средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т. д.;
- электронные библиотеки, распределенные и централизованные издательские системы;
- интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях;
- электронные банки и базы данных;
- электронные зачетные книжки.

Внедрение в образовательный процесс электронных информационно-образовательных ресурсов, например, электронных учебников и учебных пособий, будет способствовать развитию самостоятельной, поисковой, научно-исследовательской деятельности студентов, повышению их познавательного и профессионального интереса.

Электронное учебное пособие включает в себя следующие обязательные компоненты (блоки):

- средства изучения теоретических основ дисциплины (информационная составляющая);
- средства поддержки практических занятий;
- лабораторный практикум;
- средства поддержки курсовых проектов и расчетных заданий;
- средства контроля знаний при изучении дисциплины;
- средства взаимодействия между преподавателем и обучаемыми в процессе изучения дисциплины;
- методические рекомендации по изучению, как всей дисциплины, так и отдельных объектов в ее составе.

Вышеуказанные компоненты тесно взаимосвязаны между собой: пособие разбито на разделы, содержащие подразделы; каждый подраздел содержит теоретические сведения и блок самоконтроля; кроме того, в электронное учебное пособие входят блок самообразования, информационный блок и блок внешнего контроля.

Структура пособия определяется тем, что в основном электронные учебники используются для организации самостоятельной работы студентов и должны четко определять, какие именно разделы и в какой последовательности должны быть изучены, а также взаимосвязаны между собой. Подготовленный к электронному изданию в виде электронного учебника предметный материал должен отвечать следующим требованиям:

- четкая структуризация предметного материала (по разделам, темам, параграфам) и определенный порядок изучения его компонентов;
- сложность и глубина структуризации предметного материала;
- наличие рекомендаций по изучению дисциплины;
- компактность представленного информационного материала;
- краткость и ясность в изложении основных моментов;
- наличие внутренних (например, словарь терминов) и внешних (например, на какую-либо используемую программу) ссылок между элементами учебного материала;
- графическое оформление и наличие иллюстративного материала (поясняющие схемы, рисунки, видео- и аудиовставки и др.);
- включение промежуточного и текущего контроля знаний и т. д.

Основная особенность электронного учебного пособия состоит в сочетании необходимого теоретического материала с большим числом разнообразных, тщательно подобранных тестов, каждый из которых сопровождается комментариями.

После выбора ответа, независимо от того был правильно выбран ответ или нет, студент должен иметь возможность познакомиться с подробным решением этой или аналогичной задачи. Это помогает ему глубже осмыслить изучаемый материал.



По статистическим данным, студент с первого раза усваивает примерно 1/4 часть услышанного, 1/3 часть увиденного, 1/2 часть услышанного и увиденного одновременно. Педагоги и психологи утверждают, что наибольший объем, а именно – 3/4, изучаемого материала, усваивается в действии. Следовательно, электронные учебные пособия с успехом могут создавать сами студенты, так как в процессе создания они смогут оперировать большим количеством не только теоретического материала по предмету, но также будет составлять практические и проверочные задания, контрольные тесты и др.

Для студентов процесс создания учебного пособия связан, прежде всего, с осознанием и пониманием тематики учебного материала, охватываемого данным учебным пособием. Таким образом, включаясь в процесс конструирования, студент сможет более тщательно изучить предметный материал, по которому создается электронное учебное пособие.

Студенты, являющиеся авторами и разработчиками электронных учебных пособий, могут демонстрировать свои работы, на конкурсах, научно-практических конференциях, защитах курсовых и дипломных работ, на лекционных и семинарских занятиях и др. В свою очередь данная работа будет способствовать активизации учебной деятельности студентов и накоплению профессиональных навыков.

Использование электронных учебных пособий в образовательном процессе вуза позволяет более глубоко изучить материал, ознакомиться более подробно с интересующими или трудными темами. Богатый и красочный иллюстративный материал в электронном пособии позволяет наглядно продемонстрировать теоретическую информацию во всем ее многообразии и комплексности. При использовании электронных учебных пособий происходит не только репродуктивная деятельность студентов, но и абстрактно-логическая, что способствует лучшему осознанию и усвоению учебного материала.

Очень важен тот факт, что студент имеет возможность и на лекции, и на практических занятиях, и в процессе самостоятельной работы пользоваться одним и тем же электронным ресурсом, использование которого в образовательном процессе формирует целостный образ изучаемого предмета.

Таким образом, использование в образовательном процессе инновационных форм, методов и средств обучения позволяет: научить студентов активным способам получения новых знаний; дают возможность овладеть более высоким уровнем личной социальной активности; создают такие условия в обучении, при которых обучающиеся не могут не научиться; стимулируют творческие способности обучающихся; помогают приблизить учебу к практике повседневной жизни, формируют не только знания, умения и навыки по предмету, но и активную жизненную позицию [2, с. 42].

Библиографические ссылки

1. Голуб В. В., Голуб Л. В. Наука и практика: опыт инновационного развития профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2014. № 11. 65 с.
2. Матыкин В. Ю. Создание и использование электронных учебных пособий [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/20032004/index.php?member=103576> (дата обращения: 23.10.2019).
3. Теория и практика гуманизации педагогического процесса // Материалы педагогических чтений / под. ред. О. А. Лапиной. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2003. Вып. 4.

© Кулько Е. И., 2019



ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

О. В. Курыло

*старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Белорусская государственная сельскохозяйственная академия
г. Горки, Республика Беларусь
E-mail: olka-shmolka@yandex.ru*

В статье делается акцент на том, что представление студентов о будущей профессии связано с процессом формирования личностной значимости будущей профессиональной деятельности. Под личностной значимостью понимается осознание студентом того, насколько будущая профессия будет способствовать саморазвитию, самосовершенствованию, личностному росту формирующегося профессионала; насколько в условиях выбранного профессионального пути человек сумеет достичь высокого уровня профессионализма.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, учебно-воспитательный процесс, профессиональная подготовка, студент, личность.*

The article focuses on the fact that the students' idea of the future profession is associated with the process of forming the personal significance of future professional activity. By personal significance is understood the student's awareness of how much the future profession will contribute to self-development, self-improvement, personal growth of an emerging professional; how much under the conditions of the chosen professional path a person will be able to achieve a high level of professionalism.

Keywords: *professional self-determination, educational process, vocational training, student, personality.*

В настоящее время актуальным вопросом современного образования является проблема качества профессиональной подготовки личности студента. Одним из аспектов данного вопроса является формирование представлений студента о будущей профессии. В. В. Овсянниковой установлено, что представления человека о его профессии меняются, преобразуются по мере приобщения к ней [6]. Выделяют следующие тенденции в динамике представлений: от романтически-приподнятого осмысления профессии к концентрации на узкотехнологической ее стороне; от неточных, несущественных представлений ко все более точным и обобщенным; от осознания общечеловеческого смысла деятельности к личностному. Однако в последнее проявляется уже в условиях непосредственной профессиональной деятельности, в процессе обучения этого нет.

А. М. Кухарчук установила, что обучающиеся не имеют представления о том, какие требования определенная профессия предъявляет к человеку, а такой важный фактор, как соответствие профессии особенностям личности, учитывается далеко не всеми и не всегда правильно [5]. В. Д. Брагиной было установлено, что имеется довольно большая группа студентов-выпускников, которые к моменту завершения профессионального обучения окончательно не решили вопрос о своей будущей профессии [1]. С точки зрения Н. Л. Исаевой без специальной работы со студентами целостное представление о профессии не формируется даже у выпускников вуза [2].

Вышеизложенное подтверждает тот факт, что в процессе обучения у студентов достаточно часто не сформировано представление о будущей профессии. В этой связи обозначенная проблема остается значимой и актуальной.



Стоит отметить, что во многом обучающиеся связывают свою будущую работу с понятием карьера. По мнению О. П. Терновской, современное понимание карьеры – это не только успешность в данной профессиональной деятельности, но и успешность всей жизни [10]. В целом, карьере понимают в узком и широком значении термина. В узком смысле карьера – это должностное продвижение, где на первый план выступает достижение определенного социального статуса. Карьера – это результат осознанной позиции и поведения человека в области трудовой деятельности, связанной с должностным или профессиональным ростом [1, с. 18].

В широком смысле карьера рассматривается как профессиональное продвижение, профессиональный рост, переход от одних ступеней профессионализма к другим. Мы рассмотрим профессионально-личностное продвижение, развитие. Согласно Н. С. Пряжникову, если говорить о развитии, то, прежде всего, следует говорить о развитии способности субъекта самостоятельно осмысливать свою деятельность, самостоятельно находить смыслы этой деятельности и искать пути совершенствования себя в этой деятельности [8].

В. Д. Брагина полагает, что в представлении о профессии соприкасаются три компонента профессионального самоопределения: профессиональный, личностный и социальный [1]. В профессиональном плане речь идет о знании субъектом содержания работы, условий труда, требований, предъявляемых профессией к человеку. В личностном – об ориентации на собственные возможности и способности и их совершенствование. В социальном – об осведомленности субъекта о таких аспектах профессии, как общественная значимость ее, зарплата, перспективы профессионального роста и социально-экономические условия работы, потребность в специалистах выбранной профессии. Именно личностный компонент является значимым для нашего рассмотрения.

Исходя из вышеизложенного, для формирования представлений о будущей профессии необходимо создавать условия для развития личностной значимости профессиональной деятельности. Под личностной значимостью понимается осознание студентом следующих аспектов:

- 1) насколько будущая профессия будет способствовать саморазвитию, самосовершенствованию, личностному росту формирующегося профессионала;
- 2) насколько в условиях выбранного профессионального пути человек сумеет достичь высокого уровня профессионализма.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что достижение уровня профессионального развития определяются влиянием ряда факторов. Среди них отдельно выделяют психологические факторы, к которым относят интеллект и специальные способности человека, его интересы, ценности и потребности, влияющие на выбор карьерного пути, достижения успеха в карьере. Знание своих интеллектуальных способностей и мотивации человека позволяет создать правильное представление о том, насколько человек может состояться в данной профессии, сделать хороший прогноз относительно его карьерных достижений.

Л. Г. Почебут, М. В. Сафонова определяют факторы, влияющие на формирование представлений о том, насколько большего человек может достичь в выбранной профессии. Они связаны непосредственно с человеком. К ним ученые относят мотивацию, способ деятельности, образованность, деловую направленность, уровень притязаний, локус контроля, определенную «Я-концепцию» [7; 9]. Выделяют и такие группы факторов как психологические и непсихологические. К психологическим факторам относят интеллект, волевые качества, коммуникативные и эмоциональные особенности, характеристики потребностно-мотивационной сферы и самосознания [2].

Таким образом, в психолого-педагогической литературе подчеркивается значимость психологических факторов в процессе профессионального становления. Отсюда следует, что необходимо определить перечень психологических характеристик, которые позволят



достичь успеха в определенной профессии, проводить диагностику на определение уровня их сформированности у обучающихся, учитывать их при построении образовательного процесса, развивать и совершенствовать. Это даст возможность студенту осознать насколько он сумеет реализовать себя в будущей профессии, достичь соответствующего уровня профессионализма.

Еще одним из путей решения обозначенной проблемы является формирование соответствующих личностных качеств, которые рассматриваются как инварианты профессионализма, определяющие карьерный успех. М. В. Сафонова выделяет следующие группы таким личностных качеств:

1) системность и аналитичность мышления, умение прогнозировать развитие ситуации, предвидеть результат решений, умение мыслить масштабно и реалистично одновременно;

2) коммуникативные умения, навыки эффективного межличностного взаимодействия, проницательность, умение оказывать психологическое воздействие и влияние на других людей;

3) высокий уровень саморегуляции – умение управлять своим состоянием, а также деловая направленность, «Я-концепция», реалистичное восприятие своих способностей и возможностей, высокое (адекватное) самоуважение [9].

Данная позиция соотносится с таким понятием как профессиональная компетентность. В зарубежной научной литературе компетентность определяется как специальная способность человека, которая необходима для выполнения конкретного действия в определенной предметной области. Она включает в себя узкоспециальные знания, способы мышления, готовность нести ответственность за свои действия. По мнению А. В. Хуторского, компетентность – это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, т. е. владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные [4].

Таким образом, формируя у студента профессиональные компетенции, создается основа для дальнейшего достижения успеха в профессии, формируется понимание того, как данный вид деятельности будет способствовать профессиональной самореализации личности.

Е. А. Климов предложил еще один способ формирования у студента представления о будущей профессии – это составление для студента «карьерной ориентации», «профессионального жизненного плана» [3]. Профессиональный жизненный план – это модель, которая состоит из знаний человека о ряде аспектов:

1) главная цель (что буду делать, каким буду, что достигну и др.);

2) способы достижения целей; внешние условия достижения целей (трудности, возможные препятствия);

3) внутренние условия (свои возможности: состояние здоровья, способности к обучению, настойчивость, терпение, личные качества, необходимые для работы по данной специальности);

4) запасные варианты целей и путей их достижения на случай возникновения непреодолимых трудностей для реализации основных вариантов.

С нашей точки зрения, для формирования представлений о будущей профессиональной деятельности необходимо не только в процессе обучения опираться на личностные, индивидуально-психологические особенности студента, необходимо качественно подходить к построению самого процесса обучения на учебных занятиях. Чем больше студент будет погружен в содержание значимых для профессии учебных предметов, тем более он будет знать специфику данного знания и соотносить это с профессиональной деятельностью, понимать значимость самого знания для собственного развития, совершенствования.



Для такого необходима большая самостоятельная работа студента, большой личный вклад в изучение предмета. Это достигается с помощью применению в процессе обучения модульного обучения, технологии мастерских, технологии витагенного обучения с топографическим методом проекций и др.

Таким образом, стоит отметить, что представление студентов о будущей профессии связано с процессом формирования личностной значимости будущей профессиональной деятельности. Под личностной значимостью понимается осознание студентом того, насколько будущая профессия будет способствовать саморазвитию, самосовершенствованию, личностному росту формирующегося профессионала; насколько в условиях выбранного профессионального пути человек сумеет достичь высокого уровня профессионализма. Процесс формирования личностной значимости связан с применением в условиях учебного процесса образовательных технологий, позволяющим студентам в большей степени самостоятельно познавать учебный материал, тем самым, способствуя погружению в профессиональное знание, пониманию смысла изучаемого и, как следствие, осознание его роли для собственного развития в будущей профессиональной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Брагина В. Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976. 21 с.
2. Исаева Н.А. Профессиональные интересы и представления студентов как компоненты педагогической деятельности // Формирование компонентов педагогической деятельности будущего учителя в курсах педагогики и психологии : сб. науч. тр. Тула, 1988. С. 41–47.
3. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие. М. : Изд-во МГУ, 1995. 224 с.
4. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / отв. ред. А. В. Хуторской. М. : Науч.-внедренч. предприятие «ИНЭК», 2007. 327 с.
5. Кухарчук А. М., Ценципер А. Б. Профессиональное самоопределение учащихся. Минск : Нар. асвета, 1976. 128 с.
6. Овсянникова В. В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней // Вопросы психологии. 1981. № 5. С. 133–137.
7. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. СПб. : Речь, 2002. 298 с.
8. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 320 с.
9. Сафонова М. В. социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999. 214 с.
10. Терновская О. П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Оренбург, 2006. 19 с.

© Курыло О. В., 2019



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СПОРТИВНОГО ТРЕНЕРА

М. О. Маркелов

магистрант гр. ФК 19-08,

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация

С. А. Томилова

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии,

Сибирский государственный университет науки и технологий

имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

E-mail: sunlusia@mail.ru

Раскрыты психологические особенности личности тренера, которые играют определяющую роль в успехе спортсменов. Обозначено, что деятельность тренера характеризуется высокой степенью ответственности за физическое и психологическое благополучие его подопечных. Отмечено, что условиях спорта тренер в педагогическом процессе выполняет следующие основные функции: управленческую; формирующую; гностическую; регулирующую; воспитательную.

Ключевые слова: личность, индивид, структура личности, тренерская деятельность, психологические особенности, функции тренера.

This article reveals the psychological characteristics of the personality of a trainer, which play a decisive role in the success of athletes. It is indicated that the activities of the coach are characterized by a high degree of responsibility for the physical and psychological well-being of his wards. It is noted that in conditions of sport, the coach in the pedagogical process performs the following main functions: managerial; formative; gnostic; regulatory; educational.

Keywords: personality, individual, personality structure, coaching, psychological characteristics, coach functions.

В спорте главными личностями являются тренер и спортсмен. Их взаимодействие образуют систему. В науке систему определяют как некое организованное единство.

Система «тренер-спортсмен» представляют собой систему управления. Управление – это процесс воздействия на объект с целью достижения какого-либо результата. Тренер является субъектом управления, спортсмен – объектом управления. Спортивная, соревновательная деятельность проходит на фоне экстремальных условий спортивной борьбы. Это и высокие, и высочайшие физические и психические напряжения, проблемы тактики противоборства с соперниками, и разнообразные условия внешней среды, климатические и временные изменения. Все это требует наличия у участников состязаний особых личностных качеств.

Понятие личности в психологии начало складываться лишь в XX веке. В 1937 году Г. Олпорт сформулировал следующее определение: личность – это динамическая организация всех психофизических систем человека, определяющая его поведение и мышление.

«Личностное», выступая в виде философской идеи, выразилось в ряде понятий, таких как «целостность», «гармоничность», «свобода», «всесторонность развития», «субъект», «субъект волеия», «свобода воли», «оригинальность», «суверенность», «гуманность», «идеальная личность», «превращенная личность», «симфоническая личность», «индивидуальность». Предмет собственно психологического анализа отразился в понятиях «созна-



ние», «воля», «душа», «потребность», «активность», «темперамент», «характер», «нравственное поведение», «способности», «идеалы», «мотивы», «установки», «настроения», «нравственные чувства», «переживания».

Жизнь и деятельность человека обусловлены единством и взаимодействием биологического и социального факторов, при ведущей роли социального фактора.

Понятие «индивид» определяется как биологический организм, носитель общих генотипических свойств биологического вида (индивидом человек рождается), а понятие личность – как социально-психологическая сущность человека, формирующаяся в результате усвоения им общественных форм сознания и поведения (личностью человек становится под влиянием жизни в обществе, воспитания, обучения, общения, взаимодействия).

С понятием личности связано понятие личностного пространства.

К. Левин дал характеристику личности как некоей целостности, включающей в себя собственное личностное пространство. Граница психологического пространства позволяет сохранить целостность личности, регулируя процессы взаимопроникновения «фактов» при взаимодействии личности и окружающей среды [2].

Ф. С. Перлз, который исследовал контакты субъекта с внешним миром, считал, что точка соприкосновения между человеком и окружающей средой является «границей контакта». Именно на этой границе расположены психологические события: мысли, поступки, эмоции, которые являются формой жизненного опыта и результатом встречи этих событий на границе с окружающим миром. Умение провести четкую грань между собственным «Я» и окружающим миром Перлз считает одним из значимых критериев здоровья личности и ее адекватности [2].

В свое время на Западе широкое распространение получила так называемая «теория черт», которая рассматривает личность как комплекс определенных личностных черт. Эта теория нашла свое выражение и в практической области: на ее основе разрабатывались и разрабатываются личностные опросники, которые дают массу полезной информации. К числу таких методик, например, относится популярный 16-тифакторный тест Р. Кеттелла. В нашей стране практическое исследование личности в комплексе было предпринято ленинградским психологом Б. Г. Ананьевым, основателем университетской психологической школы [4].

Б. Г. Ананьев выделял потенциалы индивидуально-психического развития (одаренность, специальные способности, работоспособность, трудоспособность) и структурные свойства личности, к которым он относил темперамент, характерологические черты (экстравертированность, интровертированность), интеллект [2].

Структура личности чрезвычайно разнообразна, и нет такой, которая бы удовлетворяла всех исследователей. В отечественной психологии наибольшее распространение получила структура личности К. К. Платонова. Данная структура включает четыре подструктуры: биологически обусловленные особенности личности, такие, как темперамент, тип нервной деятельности, задатки; особенности психических процессов личности; уровень ее подготовленности (опыт); социально обусловленные качества личности – мировоззрение и направленность.

Структура личности по С. Л. Рубинштейну включает три подструктуры:

- 1) отношения и их направленность как основные тенденции личности – это то, что человек хочет;
- 2) способности как человеческие возможности и потенции – это то, что человек может;
- 3) характер как доминирующие и устойчивые тенденции использования, реализации и расширения возможностей – это то, что человек есть [2].

Проблемами способностей глубоко занимался психолог Б. М. Теплов. Он дал следующее определение: «Способностями называются такие индивидуальные особенности,



которые являются условием успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей». Он первый из исследователей определил признаки способностей. Наиболее существенными являются три признака:

- 1) это такие индивидуально-психологические особенности личности, которые отличают одного человека от другого;
- 2) способностями являются только такие индивидуальные особенности, которые влияют на успешность деятельности;
- 3) способности не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, а объясняют легкость и быстроту приобретения знаний, умений, навыков[8].

В спорте, как и во всякой деятельности способности необходимы для ее выполнения, и чем более способности человека соответствуют характеру и уровню труда, тем более успешно осуществляется деятельность.

Психологические профессиональные качества – это индивидуально-психологические свойства личности, актуально выражающие потенциальные возможности человека в определенной деятельности и являющиеся основой для приобретения специальных знаний, умений, навыков.

Структура личности, по сути, представляет собой структуру качеств, которые определяют успешность деятельности в какой-нибудь из сфер.

Структура личности тренера была представлена А. Н. Николаевым с позиций деятельностного подхода. С этой точки зрения психологическую структуру деятельности составляют:

- мотивация профессиональной деятельности – потребность, мотивы и цели;
- субъективные условия как средства осуществления деятельности: способность к деятельности (мастерство и профессионально важные качества) и способы ее выполнения (стили деятельности);
- результаты – успешность деятельности и удовлетворенность ею.

А. Н. Николаев выделил цели тренерской деятельности: воспитательные, образовательные, оздоровительные, соревновательные, а в качестве условий деятельности он назвал следующие профессиональные качества: мотивационные, когнитивные, нейродинамические, регуляторные, самосознания.

Кроме того, он определил специфику тренерской деятельности:

1. Важная особенность профессиональной деятельности тренера состоит в том, что тренеру отводится ведущая роль в воздействии на личность спортсмена.

2. Деятельность тренера характеризуется высокой степенью ответственности за физическое и психологическое благополучие его подопечных.

3. Относительная неустойчивость системы «тренер-спортмен». Тренеру важно внушить доверие к своему профессионализму и вызывать у своих учеников симпатию, так как в противном случае спортсмен всегда может уйти к другому тренеру. Отношение спортсменов к тренеру связано с ростом их результатов. В целом успешность воспитания и развития спортсменов зависит от умения тренеров общаться со своими воспитанниками.

4. Повышенная стрессогенность деятельности тренера, что приводит к значительным нервным перегрузкам и что, в свою очередь, может негативно сказываться на успешности его деятельности. Сюда можно отнести следующие факторы:

а) деятельность тренера часто проходит в условиях спортивных сборов, либо на выезде, либо в каких-то других нестандартных и непривычных условиях, при минимальном комфорте и отрыве от семьи;

б) тренеру приходится вступать в контакт с широким кругом людей, которые причастны к обеспечению учебно-тренировочного и соревновательного процесса: с учащимися и их родителями, с представителями администрации, с коллегами, с судьями на соревнованиях, с членами и руководителями других команд, с журналистами;



в) успешность деятельности тренеров находится в зависимости не только от них самих, но и от спортивных достижений их учеников, от личности руководителей и даже от материальной базы;

г) деятельность тренера характеризуется высокой степенью «профессионального риска», поскольку всегда существует вероятность «напрасности» многолетней работы вследствие отсева, прекращения занятий или временного отсутствия в связи с травматизмом, личными обстоятельствами спортсменов;

д) престиж тренера отличается неустойчивостью, и его уровень достигает пика только в момент удачного выступления спортсменов и стремительно падает, когда его преследуют временные неудачи, ведь деятельность тренера обладает высокой конкурентностью, нестабильностью статуса и профессионального положения;

е) деятельность тренера связана с высоким уровнем эмоционального напряжения, поскольку она носит публичный характер и от нее многое зависит. В процессе соревнования он испытывает такие же переживания, как и спортсмены, но должен сдерживаться или скрывать их;

ж) тренерская деятельность всегда допускает возможность получения травм при показе, страховке и в других случаях, когда тренер сам выполняет двигательное действие, особенно в условиях, когда показатели физического состояния уже снижаются, к чему он часто бывает психологически не подготовлен [5].

Структура психологических профессиональных качеств тренера состоит из пяти компонентов:

- поведенческий – рассматривает внешние аспекты поведения тренера, его темперамент и характер;

- мотивационный – изучает внутренние условия деятельности тренера и его подопечных;

- интеллектуальный – определяет аспекты общего интеллекта и оперативного мышления, которое особенно нужно в условиях соревновательной деятельности;

- эмоционально-волевой – рассматривает эмоциональную сферу личности тренера, его умение сдерживать и выражать эмоции, а также его решительность, смелость, целеустремленность и т. д.;

- коммуникативный – определяет умение тренера общаться с воспитанниками, индивидуальный стиль его управления [5].

Сама по себе спортивная деятельность не воспитывает позитивных личностных качеств, так что при определенных условиях у спортсмена могут сформироваться отрицательные черты характера (чрезмерное честолюбие, тщеславие, зазнайство, эгоизм и т.п.), если этому не противостоит систематическое целеустремленное нравственное воспитание и самовоспитание спортсмена. Задачи нравственного воспитания в процессе тренировки стоят прежде всего перед тренером.

Как любой педагог, учитель физкультуры, преподаватель физического воспитания или тренер призваны решать задачи по всестороннему развитию личности воспитываемых. Воспитательные функции такого специалиста не исчерпываются руководством физическим образованием и развитием физических способностей. Чтобы успешно осуществлять процессы воспитания, обучения и развития, ему необходимо знать как присущие человеку социально обусловленные черты, так и свойства личности.

В условиях спорта такие педагогические процессы имеют ряд особенностей. Тренер, осуществляя учебно-воспитательную работу, выполняет следующие основные функции:

- 1) управленческую;
- 2) формирующую;
- 3) гностическую;



- 4) регулирующую;
- 5) воспитательную.

Управленческая функция тренера необходима для разносторонней подготовки спортсмена, так как обеспечивает ему принятие решений, прогнозирование, организацию, руководство, согласование, контроль и коррекцию. Тренер осуществляет управление при информационном взаимодействии со спортсменом посредством речи. Планы, наставления, советы, указания, замечания, беседы и т. п. – это наиболее распространенные формы управляющей информации со стороны руководителя. Анализируя информацию, тренер принимает управленческие решения, от правильности которых зависит успех его воспитанников. Известны три группы таких решений: первые обеспечивают оптимизацию тренировочного и учебно-воспитательного процесса; вторые формируют волевую готовность спортсмена к выступлению в соревнованиях; а третьи, принимаемые в процессе выступления на соревнованиях, являются существенной помощью спортсмену.

Приняв решение, тренер должен прогнозировать эффективность его реализации и возможность принимать следующие решения. При этом он должен владеть таким стилем мышления, который аналогичен научному: он должен быть поисковым, проблемным, оригинальным и системным.

Гностическая функция связана с сообщением спортсмену необходимых знаний и умений, со стимулированием его познавательной активности.

Регулирующая функция способствует оптимизации действий, процессов, психических состояний личности, организации этических норм поведения. Наиболее актуальны регулирующие воздействия на спортсмена накануне соревнований в условиях психических срывов, переутомления и т. п. Здесь полезны беседы о причинах срыва, переключение внимания на благоприятные мысли, приемы психорегулирующей тренировки и средства восстановления спокойствия.

Воспитательная функция направлена на выработку у спортсмена морально-волевых качеств, нравственных черт характера общественного самосознания. Для решения воспитательных задач тренер должен сформировать сплоченный дружный коллектив, в котором каждый отдельный его член ощущает общую поддержку, заботу, учится подчинять свои интересы интересам коллектива, понимать и чувствовать радость от общей деятельности и т. д. [9].

Следовательно, основными психологическими характеристиками личности тренера являются: высокий уровень нравственного самосознания, педагогическое образование; широкий идейно-политический кругозор; устойчивые морально-волевые качества; умение владеть технико-тактическими навыками и знание современных научно-методических достижений по своему виду спорта; высокий общий культурный уровень; умение управлять собой в любых условиях; хорошие организаторские способности; способность планировать перспективную подготовку спортсменов, учитывая их индивидуальные особенности; умение воспитывать у своих учеников стремление регулярно заниматься спортом; умение руководить коллективом и формировать отношение к себе как к авторитетной личности у своих учеников.

Библиографические ссылки

1. Багадирова С. К. Материалы к курсу «Спортивная психология» : учеб. пособие. Майкоп : Изд-во «Магарин О. Г.», 2014. 243 с.
2. Щербатых Ю. В. Общая психология. СПб. : Питер, 2008. 272 с.
3. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь – справочник по психодиагностике. СПб. : Питер Ком, 1999. 528 с.
4. Батаршев А. В. Психодиагностика в управлении : практич. руководство. М. : Дело, 2005. 496 с.



5. Ильин Е. П. Психология спорта. СПб. : Питер, 2008. 352 с.
6. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учебник для вузов. 2-е изд. СПб. : Питер, 2011. 320 с.
7. Русалов В. М., Манолова О. Н. Опросник черт характера взрослого человека» (ОЧХ-В) : метод. пособие. М., 2003. 100 с.
8. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. СПб. : Питер, 2001. 464 с.
9. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие. М. : Академический проект ; Фонд «Мир», 2005. 336 с.

© Маркелов М. О., Томилова С. А., 2019



ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ ПЕРВОГО КУРСА

Ю. А. Полещук

*доцент кафедры общей и организационной психологии, Институт психологии,
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: Polishuk@tut.by*

Рассматриваются теоретические аспекты феномена профессиональной направленности личности, приводятся данные эмпирического исследования, описываются пути развития профессиональной направленности студентов.

Ключевые слова: *профессиональная направленность, развитие профессиональной направленности личности.*

In the article theoretical approaches to the phenomenon of professional orientation of a person are revealed, the results of the empirical research, ways of developing of professional orientation of students are described.

Keywords: *professional orientation, development of professional orientation of a person.*

В современных условиях стремительных социально-экономических изменений к выпускнику вуза предъявляются все более высокие требования. Молодому специалисту важно не только владеть профессиональными знаниями и умениями, необходимо также четкое представление своего профессионального пути, ориентация на развитие карьеры. Это становится возможным, когда человек является субъектом своего профессионального самоопределения, обладает сформированной профессиональной направленностью.

Разрабатывая проблему профессиональной направленности в контексте профессионального развития и становления карьеры специалиста, отечественные исследователи трактуют ее как проекцию общей направленности на мир профессий, как относительно самостоятельные личностные характеристики, связанные с профессиональным самоопределением. Профессиональная направленность личности в исследованиях отечественных психологов рассматривается как важнейшее условие профессионального самоопределения, как критерий овладения профессией и закрепления в ней, как ведущий фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, как основа профессиональной адаптации [1].

Профессиональная направленность как относительно устойчивое образование личности, входит в структуру общей направленности и выражает собой систему потребностей и преобладающих мотивов, ценностных ориентаций и воплощается в профессиональных целях, установках и активности личности по их достижению [1].

В отечественной психологии профессиональную направленность рассматривают в динамике, развитии, которое представляет собой длительный, многоступенчатый процесс. Основными этапами для развития профессиональной направленности выступают:

- 1) первичное профессиональное самоопределение;
- 2) профессиональное обучение (начальная профессионализация);
- 3) профессиональная деятельность [3; 1].

В зависимости от этапа профессионального пути личности, профессиональную направленность можно характеризовать с различных сторон:

– при исследовании профессиональной направленности школьников, осуществляющих подготовку к выбору профессии, профессиональная направленность изучается как



характеристика психологической готовности к выбору будущей профессиональной деятельности;

– при изучении профессиональной направленности на стадии обучения в колледже, вузе она рассматривается как устремления овладеть профессией, как характеристика психологической и идеологической готовности к профессиональной деятельности в сфере государственного управления;

– при исследовании профессиональной направленности в трудовой деятельности специалиста она определяется как психологическая детерминанта результативности этой деятельности [3].

Поскольку профессиональная направленность выступает показателем зрелости личности, важное значение приобретает необходимость ее изучения и развития в период обучения профессии.

Изучение профессиональной направленности личности проводилось в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка. В исследовании приняли участие 90 студентов 1 курсов в возрасте 17–18 лет. Диагностика осуществлялась с помощью опросника Дж. Голланда, позволяющего определить следующие профессиональные типы личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый, артистический.

Реалистический профессиональный тип ориентирован на конкретную деятельность, связанную с использованием инструментов и механизмов. Интеллектуальный тип любит аналитическую работу, поскольку обладает нестандартным мышлением и творческим подходом. Социальный тип ориентирован на межличностное взаимодействие, так как умеет выстраивать отношения с людьми. Конвенциональный тип предпочитает деятельность с ясными и четкими предписаниями. Предприимчивый тип стремится к лидерству, влиянию на других людей для достижения собственных целей. Артистический тип ориентирован на свой глубокий внутренний мир, предпочитает деятельность, связанную с изобразительной, музыкальной, литературной, художественной и сценической деятельностью [5; 6].

У респондентов исследуемой выборки были получены следующие данные: доминирует социальный профессиональный тип, который отмеченный у 20 % опрошенных, затем следует артистический тип, выраженный у 19 % студентов. На третьем месте находятся предприимчивый и реалистический типы (по 17 %). Интеллектуальный тип характерен для 15 % испытуемых, конвенциональный тип – для 14 %.

Полученные данные могут объясняться содержательными характеристиками профессиональных типов личности и особенностями выборки. Так, преобладание социального типа личности студентов может быть связано со спецификой подготовки студентов педагогического вуза, ориентацией на педагогическую деятельность, а также их личностными характеристиками, обусловившими профессиональный выбор. Высокие показатели артистического типа могут объясняться ориентацией будущих педагогов на такие стороны предстоящей профессиональной деятельности, которые предполагают учет собственных эмоций и ощущений, а также реализуют потребность в самовыражении.

По мнению Дж. Голланда, каждому типу личности соответствует определенный тип деятельности и определенный тип профессиональной среды. Успешность профессиональной деятельности человека зависит от соответствия типа личности типу профессиональной сферы (содержанию деятельности, ее характеру и условиями труда). Когда профессиональный тип и тип среды совпадают, ожидается максимальная эффективность трудовой деятельности личности, наибольшее удовлетворение от процесса работы и ее результатов [6].

У будущих педагогов доминирующей профессиональной средой является социальная среда, для которой наиболее оптимальным выступает социальный тип. Вместе с тем, допустимыми для данной профессиональной среды являются артистический, предприимчивый и конвенциональный типы [6]. У студентов суммарный процент оптимального и до-



пустимых типов составляет 69 %, что создает благоприятный прогноз для работы в социальной профессиональной среде.

Для развития профессиональной направленности личности эффективно психологическое сопровождение. Психологическое сопровождение на стадии получения образования осуществляется комплексно, с использованием ресурсов социально-педагогической и психологической службы учебного заведения и ориентируется на взаимодействие таких компонентов деятельности психолога, как психологическое просвещение, психодиагностика, коррекция и развитие, психологическое консультирование [4].

Психологическое сопровождение развития профессиональной направленности личности может реализоваться, на наш взгляд, в двух направлениях – непосредственном и опосредованном.

Непосредственное сопровождение затрагивает вопросы диагностики компонентов профессиональной направленности и профессионально важных качества личности, профилактику развития «синдрома профессионального выгорания», составление профессионального прогноза, а также рекомендаций по профессиональному и личностному росту обучающихся; психологическое консультирование студентов по проблемам, связанным с личностным и профессиональным развитием. Данный вид сопровождения реализуется преподавателями психологии и сотрудниками социально-психологической службы вуза [2].

Опосредованное сопровождение осуществляется через включение в учебные планы спецкурсов и факультативов психологической направленности, например «Психология профессионального самоопределения», «Психология труда», «Тренинг профессионального самосознания», «Психологическая культура личности»; применение активных форм и методов обучения; организацию работы студенческих научно-исследовательских лабораторий, подготовку студентов к участию в научно-практических студенческих конференциях [2].

В дальнейшем интересно изучить проявления профессиональной направленности в целом и отдельных ее компонентов на разных этапах обучения.

Библиографические ссылки

1. Полещук Ю. А. Профессиональная направленность личности: теория и практика : пособие. Минск : БГПУ, 2006. 92 с.
2. Полещук Ю. А., Бойко С. И. Профессиональная направленность российских и белорусских студентов // Człowiek w przestirzeni edukacyjnej współczesnego świata : praca zbiorowa pod redakcją naukową Eleny Asmakovets i Sławomira Kozieja. Kielce : Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2017. S. 104–109.
3. Покровская С. Е. Развитие профессиональной направленности личности в процессе дифференцированного обучения : монография. Минск : БГПУ, 2010. 208 с.
4. Попова О. С. Психологическое сопровождение учащихся в процессе профессионального образования : монография. М. : НОУ ВПО «МПСУ», 2013. 284 с.
5. Профессиограмма «Учитель» // Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. СПб. : Питер, 2003. С. 383–388.
6. Holland J. L. Making vocational choice: A theory of careers. N. Y., 1973. 220 p.

© Полещук Ю. А., 2019



ПЕРСПЕКТИВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Г. Рубец

*доцент кафедры тракторов, автомобилей и машин для природообустройства
Белорусская государственная сельскохозяйственная академия,
г. Горки, Республика Беларусь
E-mail: sergei.rubets@yandex.ru*

Статья посвящена проблеме развития системы дополнительного профессионального образования как составной части непрерывного образования. Это обусловлено изменениями в кадровой политике на рынке труда, динамичными изменениями на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: *дополнительное образование, реформа, повышение квалификации, специальность.*

The article is devoted to the problem of development of the system of additional professional education as an integral part of continuing education. This is due to changes in personnel policy in the labor market, dynamic changes in the market of educational services.

Keywords: *additional education, reform, advanced training, specialty.*

В современных условиях преобразования экономики страны эффективность деятельности и конкурентоспособность в большей степени зависит от уровня профессионализма, подготовки и деловых качеств специалистов, их мобильности, готовности переучиваться, настойчиво пополнять и совершенствовать профессиональные знания и умения. Постоянно меняющиеся условия рынка труда, технические усовершенствования, растущая конкуренция заставляют вновь и вновь доказывать свою профессиональную пригодность. Именно поэтому все большую популярность приобретает дополнительное профессиональное образование, позволяющее специалистам повысить квалификацию или пройти профессиональную подготовку и получить квалификацию, дающую право работать в новой сфере деятельности.

Краткосрочная профессиональная подготовка.

Это ускоренное приобретение навыков, необходимых в новых условиях работы. Сюда относятся тематические курсы по месту основной работы, семинары, тренинги по конкретным проблемам предприятия и региона. Обучение часто проводят высококвалифицированные работники предприятия. После окончания выдается Сертификат (о прохождении курсов, прослушивании семинаров и т. п.).

Повышение квалификации.

Обучение специалистов для углубленного изучения актуальных проблем науки и техники по профилю профессиональной деятельности, подготовка специалистов к выполнению новых трудовых функций. Такие программы рассчитаны на людей, имеющих опыт работы в определенной сфере и испытывающих недостаток практических навыков и знаний. По окончании выдается Свидетельство о повышении квалификации.

Профессиональная переподготовка:

– Совершенствование знаний по специальности.

Расширение квалификации специалистов в целях их адаптации к новым экономическим и социальным условиям. Осуществляется на основании установленных квалификационных требований к конкретным профессиям и должностям, с учетом международных



требований и стандартов. По окончании программы проводится итоговая государственная аттестация. Выдается Диплом о профессиональной переподготовке, удостоверяющий право на ведение профессиональной деятельности в определенной сфере.

– Получение дополнительной квалификации.

Практически аналог второго высшего образования: получение квалификации на базе уже имеющегося у слушателя высшего образования (дисциплины, изученные при получении высшего, могут быть перезачтены). По окончании также проводится итоговая аттестация. Возможно, освоение программы параллельно с высшим образованием. Выдается диплом о профессиональной переподготовке, удостоверяющий получение дополнительной квалификации (диплом о дополнительном образовании).

Повышение квалификации и профессиональная переподготовка обычно расширяют, дополняют или модернизируют знания, полученные в вузе, то есть предполагается наличие высшего образования. Чтобы пойти на курсы, не надо обладать какими-то специальными знаниями – можно начать освоение какой-нибудь профессии с нуля. Иначе говоря, курсы представляют собой интенсивные методы освоения практической специальности, приобретения определенных навыков, развития способностей, причем в относительно короткий срок. Таким образом, цель курсов – дать слушателям навыки и умения, которые можно будет тут же применить на практике.

Условно курсы можно разделить на три большие группы:

1. Профессиональные: занятия, благодаря которым в короткий срок приобретаются навыки определенной профессии. Это курсы бухгалтерского учета, аудита или технологии продаж, или программы по освоению таких (чисто практических) профессий как повар, бармен, визажист, кондитер.

2. Обучающие: могут быть полезны любому человеку, вне зависимости от того, в какой области он работает. На таких курсах можно выучить иностранный язык, получить навыки работы с компьютерными программами разного уровня сложности, научиться вождению автомобиля.

3. Развивающие: помогут выработать определенные способности – к быстрому чтению, скоропечатанию и т. п. Преподавание на этих курсах, как правило, ведется по авторским методикам различных видов. Они не касаются профессиональных навыков, а пытаются развить природные способности.

По окончании курсов обычно выдается документ, подтверждающий прохождение подготовки и получение тех или иных знаний и навыков. Далее всё зависит от самого обладателя этого документа: как распорядиться знаниями, куда устроиться работать, где применить полученные умения – это всё в его интересах.

В Белорусской государственной сельскохозяйственной академии всегда уделяли большое внимание повышению квалификации специалистов. И сегодня академия имеет статус ведущего вуза в национальной системе образования Республики Беларусь в области подготовки кадров для сельского хозяйства.

Еще в 1945–1965 гг. работала одногодичная школа подготовки руководящих кадров для колхозов и совхозов с ежегодным набором 75 человек, а также шестимесячные курсы повышения квалификации председателей колхозов и директоров совхозов, трехмесячные курсы повышения квалификации специалистов сельского хозяйства. Сегодня Институт повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования проводит переподготовку по 3 специальностям:

1) 1 – 74 01 72 «Управление организациями и подразделениями агропромышленного комплекса» с присвоением квалификации «Специалист по управлению». Обучаются специалисты сельскохозяйственных организаций в заочной форме получения образования (срок обучения – 21 мес.) и студенты старших курсов (срок обучения – 16 мес.) в очной (вечерней) форме получения образования;



2) 1 – 59 01 05 «Охрана труда в сельском хозяйстве» с присвоением квалификации «Специалист по охране труда». Форма обучения – заочная. Срок обучения – 21 месяц. По данным специальностям обучаются специалисты с высшим образованием, работающие в организациях относящиеся к Министерству сельского хозяйства и продовольствия за счет средств республиканского (местного) бюджета. Специалисты, работающие в других отраслях, проходят переподготовку на платной основе;

3) 1 – 08 01 71 «Педагогическая деятельность специалистов» с присвоением квалификации «Преподаватель в соответствии с квалификацией по основному образованию». Форма обучения – заочная. Срок обучения – 21 месяц. По данной специальности обучаются преподаватели аграрных колледжей и вузов Республики Беларусь. На платной основе – специалисты других отраслей. По окончании обучения выдается диплом государственного образца. Слушатели обучаются по плану-графику переподготовки и повышения квалификации руководящих работников, специалистов и рабочих (служащих) сельскохозяйственных организаций, утвержденному Министерством сельского хозяйства и продовольствия Республики Беларусь на календарный год.

Также на базе Института осуществляется обучение по Программе подготовки временных (антикризисных) управляющих в отношении государственных организаций, организаций с долей государственной собственности в уставном фонде, градообразующих и приравненных к ним организаций, утвержденной Департаментом по санации и банкротству Министерства экономики Республики Беларусь.

Благодаря постоянно растущей конкуренции в каждом секторе экономики, всё большее число компаний понимают, что их единственным стратегическим преимуществом в конкурентной борьбе и в глазах потребителей от аналогичных услуг конкурентов является способность развивать свой персонал. Знания и умения персонала есть валюта XXI века, которая создаёт и укрепляет прибыльность и конкурентоспособность компаний. Каждый работающий специалист сегодня нуждается в поддержке и постоянном развитии своих профессиональных навыков, знаний и умений [3, с. 107].

Библиографические ссылки

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 340 с.
2. Кулько Е. И. Дидактические условия формирования учебной мотивации студентов // Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. молодых учёных, посвящ. году экологии в России ; сост. Н. А. Щербакова. Солёное Займище, 2017. С. 1027–1033.
3. Основина Т. Ю. Профессиональная компетентность как критерий готовности специалиста к профессиональной деятельности // Вестник Челяб. гос. ун-та. 2008. № 12. С. 103–112.

© Рубец С. Г., 2019



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ВУЗЕ

И. В. Шабашёва

*старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы,
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь
E-mail: inna30-05@mail.ru*

Н. Е. Мартинович

*старший преподаватель кафедры музыки,
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь
E-mail: kspr@vsu.by*

Аннотация. *Статья посвящена изучению профессионального становления специалистов по социальной работе. Представлены экспериментальные данные по определению типа будущей профессии, а также по выявлению психолого-педагогического аспекта на профессиональный выбор респондентов.*

Ключевые слова: *профессиональное становление, профессиональная компетентность, эмоционально-личностные особенности.*

The article is devoted to the study of professional formation of social work specialists. Experimental data on the definition of the type of future profession, as well as on the identification of psychological and pedagogical aspects of the professional choice of respondents are presented.

Keywords: *professional development, professional competence, emotional and personal characteristics.*

В современных условиях социально-экономических преобразований все большую значимость приобретает проблема профессионального становления личности. Результаты прогнозирования потребностей рынка труда отражают острую потребность социальной сферы в высококвалифицированных, компетентных специалистах, от деятельности которых существенно зависит социальная стабильность в обществе.

Профессиональная компетентность таких специалистов определяется успешностью их профессионального становления и уровнем личностно-профессионального развития.

Социальная значимость профессии, повышение влияния социального образования на развитие самосознания конкретной личности и общества, вызывает необходимость анализа имеющегося изучения теоретических и прикладных основ, практического опыта профессионального становления специалистов социальной сферы, а также выявления социально-психологических факторов и условий их становления как профессионалов.

Профессиональное становление специалиста является составной частью профессионализации – длительного макропроцесса, посредством которого общество и человек формируют представление о конкретном виде занятий как о профессии [1, с. 182].

Важными составляющими процесса профессионального становления являются эмоционально-личностные особенности, в которые входят: мотивация; уровень субъективного контроля; качества, определяющие взаимодействие с другими людьми; эмоциональная устойчивость. Помимо этих составляющих, авторы выделяют как отдельный компонент



профессионального становления – интеллект и умение организовывать свою деятельность [2, с. 178].

Профессиональное становление представляет собой длительный процесс, который начинается с выбора профессии и завершается полной самореализацией личности в профессии. Один из важнейших этапов подготовки специалиста – этап профессиональной подготовки в вузе.

Успешность обучения студента в вузе, как считает Л. В. Блинов, определяется как внутренними (психологическими), так и внешними (социальными и педагогическими) факторами. К социальным факторам относят социальное происхождение студента, место жительства, материальное и семейное положение. Группа педагогических факторов, обуславливающих успешность обучения, включает и качество довузовской подготовки студента, уровень организации учебного процесса в вузе, развитость его материально-технической базы, уровень компетенции и мастерства, преподавателей [3, с. 59].

Как показал теоретический анализ психолого-педагогической литературы, проблема профессионального самоопределения личности приобретает особую значимость в период стремительных изменений общества в экономической сфере, в системе социальных институтов, в межличностных отношениях, которые становятся сущностными характеристиками жизни в современном мире. Именно в такие периоды возникает необходимость эффективной подготовленности человека к постоянному выбору жизненных целей, способов их достижения, в том числе и в профессии.

Актуальность изучения современного студенчества обусловлена возникновением различных проблем, связанных с психологической адаптацией студентов к новым социально-экономическим условиям и системам образования, а также необходимостью изучения личностных процессов, связанных с проблемой формирования профессионального самоопределения.

Наше исследование проводилось на базе факультета социальной педагогики и психологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова. Нами были исследованы студенты первого и второго курсов. Общее количество респондентов: 90 студентов. Возраст респондентов на момент исследования: 18--21 год. Исследование проводилось анонимно в группах.

Первым этапом нами было проведено исследование по методике Е.А. Климова по определению типа будущей профессии, что является аспектом психологической совместности респондентов к выбранной специальности.

По результатам исследования 13,4 % студентов выбрали тип профессии «человек-природа». У студентов преобладают такие качества как: любовь к природе, самостоятельность в решении конкретных задач, заботливость, терпение и дальновидность. Будущий специалист, выбравший данный тип профессии, спокойный и уравновешенный. 11,7 % – выбрали тип профессии «человек-техника» (преобладают качества точности, определенности действий в конкретной сложившейся ситуации, практическое мышление, что важно в социальной работе). 10 % респондентов выбрали тип «человек–знаковая система» (преобладает качества внимательности, умеют сосредотачиваться на сведениях). 18,3% студентов выбрали тип профессии «человек–художественный образ» (преобладают качества: творческое воображение, образное мышление, талант, трудолюбие, что является важными качествами в социальной работе). 46,6 % – выбрали тип профессии «человек–человек», у студентов преобладают качества: устойчивое, хорошее настроение в процессе работы с людьми, потребность в общении, способность мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, помыслы, настроение людей, умение разбираться в человеческих взаимоотношениях, хорошая память (умение держать в уме имена и особенности многих людей), умение находить общий язык с различными людьми, терпение. Студенты выбрали профессию, направленную непосредственно на социальную работу.



Большая часть студентов выбрали тип профессии человек-человек, что соответствует выбору профессии по специальности «Социальная работа», которая направлена на работу с людьми, также на профессиональное становление специалистов по социальной работе оказывают такие факторы, как психологические и мотивационные, которые характеризуются интеллектуальными стилями познания, восприятием, мышлением, воображением, речью, вниманием к профессиональной деятельности, которые влияют на профессиональные способности, интересы и желания.

Вторым этапом исследования стало анкетирование, которое позволило нам выявить педагогический аспект на профессиональный выбор респондентов. На вопрос о том, нравится ли им учиться в вузе, большая часть студентов ответила положительно – 90 %, что составило 82 респондента; 5 % – еще не определились и 5 % респондентов дали отрицательный ответ.

Анализ ответов на данный вопрос подтверждает то, что выбор профессии студентами был осознанным, однако мы можем предположить случайность выбора профессии у 10 % студентов.

Большинство респондентов (70 %) ответили, что им нравится учиться, то есть мы констатируем сознательный выбор профессии. Важно отметить что студенты, давшие такие ответы, обучаются в группах на разных специальностях. Мотивацию на успешность обучения, то есть выбор ответов: «чтобы были хорошие оценки» и «здесь дают хорошие знания» мы можем отметить у 25 % студентов (что составляет 23 респондента), 5 % опрошенных нами студентов выбрали среди ответов: «родители заставляют», «чтобы пообщаться», это подтверждает их неустойчивую мотивацию к обучению в вузе. Трудности в процессе обучения не возникают у 85 % респондентов (77 человек), что можно объяснить не продолжительностью обучения в учебном заведении, так как студенты, опрошенные нами, обучаются на первом и втором курсах. Однако 15 % респондентов отметили, что они сталкиваются с трудными для них заданиями.

Данные ответы могут быть обусловлены более глубоким изучением специальных предметов и сменой требований к знаниям в данном учебном заведении по сравнению со школой. Необходимо отметить, что трудностей в общении с однокурсниками не выявлено.

Следующий вопрос вызвал бурную реакцию респондентов, просьбу оценить удовлетворенность по десятибалльной системе некоторых показателей учебной деятельности. Студенты первого года обучения затруднялись ответить, так как не сталкивались с ними в первые месяцы обучения. Результаты получились следующими (средний бал): содержанием образовательных программ колледжа – 8; методами обучения и организацией учебного процесса – 8; отношением преподавателей – 9; отношением сотрудников вуза – 9; обеспеченностью учебно-методической литературой, электронными учебными пособиями, учебной информацией, предоставленной в библиотеке – 7; материальным и техническим оснащением, оборудованием учебных лабораторий, мастерских, аудиторий – 8; уровнем доступности в образовательном учреждении к современным информационным технологиям – 3; медицинским обслуживанием – нет ответов; работой студенческого совета и профкома – нет ответов; морально-психологическим в вузе – 9; работой столовой – 6; бытовыми условиями проживания (для проживающих в общежитии) – 7.

В работе студенческих общественных организаций принимают участие: БРСМ – 39 % респондентов; студенческий профсоюз – 33 % респондентов; студенческий актив – 6 % респондентов, волонтерская деятельность – 22 %.

Во внеурочное время спортивные секции посещают 35 % студентов, творческие студии – 15 % респондентов. Проводя анализ данного вопроса, мы можем констатировать, что 50 % студентов не отказались от занятий по интересам во внеурочное время, что, по нашему мнению, является показателем их успешного обучения, однако 50 % респондентов отметили, что свободного времени не остается.



Уровень организации и проведения мероприятий, в которых первокурсники приняли участие в «Конкурсе молодого студента» («КМС») респонденты оценили на 9 баллов (средний бал). Несмотря на то, что мы опрашивали студентов первого курса, они отметили, что ведется работа по профилактике правонарушений и негативных явлений в молодежной среде, экстремизму, ВИЧ/СПИДа, алкогольной и наркозависимости. 90 % респондентов дали положительный ответ. 10 % респондентов затруднились ответить.

В случае необходимости студенты могут обратиться за помощью:

- к куратору – 100 % респондентов;
- психологу – 30 % респондентов;
- администрации – 25 % респондентов;
- в медицинский кабинет – 100 % респондентов;
- к родителям или друзьям – 5 % респондентов.

Оценку уровню удовлетворенности учебным процессом в целом респонденты дали высокую (по 10 бальной системе) – 9 баллов. Уровень удовлетворенности воспитательным процессом в целом (по 10 бальной системе) – 9 баллов.

По результатам анкетирования можно сделать вывод о том, что большинство студентов первого и второго курсов сделали свой выбор профессии осознано, однако часть респондентов недостаточно мотивированна на обучение и получение профессии. В целом адаптация первокурсников проходит нормально благодаря работе кураторов групп и социально-психологическому сопровождению.

Третьим исследованием, проведенным нами, стал тест «Мотивация достижения». Данный тест предназначен для диагностики двух мотивов личности – стремления к успеху и избегания неудачи. Рассматривая выбор профессии с точки зрения мотивации на получение выбранной специальности, мы выявляем, какой из двух мотивов у человека доминирует. Стремление к успеху дает нам возможность предположить, что специалист будет продолжать самосовершенствоваться в течение всей жизни. Тест имеет две формы – мужскую (а) и женскую (б). На основе подсчета суммарного балла определяется, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого.

Мотивация достижения выражается в потребности преодолеть препятствия и добиваться высоких показателей в труде, самосовершенствоваться, соперничать с другими и опережать их, реализовывать свои таланты и тем самым повышать самоуважение. Мотивации достижения успехов и избегания неудач являются важными и относительно независимыми видами человеческой мотивации. От них во многом зависит судьба и положение человека в обществе. Замечено, что люди с сильно выраженным стремлением к достижению успехов добиваются в жизни гораздо большего, чем те, у кого такая мотивация слаба или отсутствует.

Индивиды, определенно ориентированные на успех, обычно стараются получить правильную информацию о результатах своей деятельности и поэтому предпочитают задачи средней степени трудности, так как при их решении старание и способности могут проявиться наилучшим образом. Избегающие неудачи, напротив, стремятся уклониться от такой информации и поэтому чаще выбирают или слишком легкие, или чересчур сложные задачи, которые практически не выполнимы.

Проведенное нами тестирование показало, что у 67 % респондентов (60 человек) сумма баллов оказалась в интервале от 76 до 164, это показатель о доминировании стремления избегать неудачи. У 33 % респондентов сумма оказалась в интервале от 165 до 210, что свидетельствует о том, что в мотивации достижения успехов у данных испытуемых доминирует стремление к успеху.

Сумма баллов в пределах от 30 до 75, которая не позволяет сделать никакого определенного вывода о доминировании друг над другом мотивации достижения успехов или избегания неудач нами не выявлена.



Полученные результаты приводят нас к выводу о том, что в сложившейся ситуации следует больше внимания уделять процессу эффективной профессионализации студентов, формировать профессиональное самосознание и более адекватное психологическое отношение к будущей профессии. Будущим специалистам по социальной работе необходим достаточно высокий уровень психолого-педагогической и социально-психологической грамотности. В этом случае мы вправе ожидать от них более результативного выполнения своих профессиональных обязанностей. В связи с этим в вузах необходимо усилить психолого-педагогическую подготовку будущих специалистов по социальной работе.

Формируя личность будущего специалиста по социальной работе, мы должны вырабатывать особое позитивное отношение к социальной работе как профессиональной деятельности. Это отношение должно вырабатываться поэтапно на основе восприятия и понимания сущности и социальной ценности профессии. Будущим специалистам по социальной работе важно понимать, какими знаниями, умениями, и навыками они располагают и какими нужно в совершенстве овладеть. Их знания должны быть глубокими, поскольку будущим специалистам необходимо опираться на методы и технологии в различных социальных сферах, в зависимости от конкретной ситуации. Становление профессионализма должно начинаться с профессиональной подготовки и воспитания специалистов, поэтапного формирования системы практических навыков и профессионального мастерства.

Таким образом, по результатам исследования психологического аспекта определения типа будущей профессии, большее количество студентов выбрали тип профессии человек-человек, что является правильным выбором профессии по специальности «Социальная работа», которая направлена на работу с людьми; также на профессиональное становление специалистов по социальной работе оказывают такие факторы, как психологические и мотивационные, которые характеризуются интеллектуальными стилями познания, восприятием, мышлением, воображением, речью, вниманием к профессиональной деятельности, которые влияют на профессиональные способности, интересы и желания. Исследуя выборку респондентов с педагогического аспекта с помощью анкетирования можно сделать вывод о том, что большинство студентов первого и второго курсов сделали свой выбор профессии осознано, однако часть респондентов недостаточно мотивированна на обучение и получение профессии. В целом адаптация первокурсников проходит успешно благодаря работе кураторов групп и социально-психологическому сопровождению.

Библиографические ссылки

1. Мартынова Т. Н. Социально-психологические аспекты профессионального становления специалистов по социальной работе // Вестник КемГУ. 2010. № 3(43). С. 183–192.
2. Зотова Н. Н., Родина О. Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов // Вестник Моск. ун-та. Сер. Психология. 2003. № 3.
3. Блинов Л. В. Роль ценностных ориентаций в профессиональном становлении личности // Образование, наука, окружающая среда: в аспекте Дальнего Востока России : материалы науч.-практ. конф. / науч. ред. В. Н. Никитенко. Биробиджан : Изд-во БГПИ. 2000. С. 58–61.

© Шабашёва И. В., Мартинович Н. Е., 2019



РОЛЬ ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Т. В. Шершнёва

заведующий кафедрой психологии,
Белорусский национальный технический университет,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: shershniova_t@mail.ru

Рассматриваются основные причины затруднений в социально-психологической адаптации современных студентов. Анализируется эффективность тренинговых занятий как одного из направлений психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации обучающихся учреждений высшего образования.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация студентов, дезадаптация, психолого-педагогическое сопровождение социально-психологической адаптации, тренинг, тайм-менеджмент.

In article the main reasons for difficulties in social and psychological adaptation of modern students are considered. The efficiency of training as one of the directions of psychology and pedagogical maintenance of social and psychological adaptation of the studying institutions of higher education is analyzed.

Keywords: social and psychological adaptation of students, disadaptation, psychology and pedagogical maintenance of social and psychological adaptation, training, time-management.

Специфические условия семейного воспитания детей и подростков, обусловленные повышенной тревожностью и склонностью современных родителей к гиперопеке, приводят к затруднениям в социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в университете. Процесс интеграции обучающихся в социальную и профессиональную среду учреждения высшего образования требует от студентов умения справляться с новыми задачами, принимать нестандартные решения, способности перестроить свою потребностно-мотивационную сферу в соответствии с целями и задачами профессионального становления, самостоятельно приобретать профессиональные знания, оптимально организовывать свою учебную деятельность, эффективно управлять временем, устанавливать оптимальные отношения с окружающими, справляться с проявлениями адаптационного стресса. При этом иногородние студенты являются особо уязвимой категорией в силу отрыва от привычного социального окружения, необходимости самодисциплины, самостоятельной организации быта и управления личным бюджетом [5, с. 160–161]. Специфика адаптации студентов определяется условиями обучения, их индивидуальными и возрастными особенностями. Затруднения с преодолением адаптационного барьера могут привести к снижению учебно-профессиональной мотивации, истощению психофизиологических резервов организма, возникновению психосоматических заболеваний и поведенческих расстройств. Объективизация причин, приводящих к снижению социально-психологической адаптации, может помочь в становлении специалиста, сохранив студента как здоровую личность и эффективного профессионала.

Социально-психологическая адаптация студентов трактуется как процесс приведения основных параметров их социальных и личностных характеристик студентов в состояние динамического соответствия с условиями университетской среды как внешнего фактора по отношению к студенту. Социально-психологическая адаптация студентов первого курса



является начальным этапом интеграции учащихся в социальную и профессиональную среду учреждения высшего образования. Поступая в университет, студент-первокурсник оказывается в принципиально иной, по сравнению со школой, социальной среде. Учащиеся первых курсов не всегда успешно овладевают знаниями не только потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а в том числе из-за несформированности таких черт личности, как готовность к обучению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, распределять свое рабочее время. В условиях отсутствия жесткого и систематического контроля знаний у многих студентов первого курса на начальном этапе может возникнуть иллюзия легкости обучения в университете, беспечное отношение к образовательному процессу, что негативно отражается на результатах экзаменов. Вследствие экзаменационных трудностей значительная часть студентов может утратить мотивацию к приобретению профессии и интерес к учебной деятельности.

На адаптацию первокурсников к ситуации обучения в учреждении высшего образования, при одних и тех же объективно имеющихся условиях учебной деятельности, влияют многие психологические и непсихологические факторы, в частности: материальное положение студента и его семьи; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень довузовской подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной); мотивы выбора специальности; адекватность исходных представлений о специфике университетского обучения; наличие платы за обучение и ее величина в конкретном учреждении высшего образования; организация учебного процесса; материальная база университета; индивидуальные психологические особенности студентов и др. [4, с. 201].

С позиции системного подхода нужно указать на наличие субъективных и объективных факторов, влияющих на процесс социально-психологической адаптации студентов. Субъективные факторы связаны с особенностями личности студента (психологическая готовность к профессиональному обучению, профессиональная направленность личности, уровень развития познавательных процессов и способностей, тип нервной системы, черты характера, физическая подготовленность, социальное происхождение, половозрастные особенности, деятельность субъекта адаптации). Индивидуально-психологические свойства определяют потенциальную адаптивность студента как способность независимо от объективной тяжести ситуации и субъективной оценки ее значимости мобилизовать собственные ресурсы, адекватно смоделировать оптимальные поведенческие стратегии и гибко отреагировать на возможные изменения ситуации. Объективные факторы связаны с влиянием внешних условий на протекание процесса адаптации (особенности организации учебного процесса в учреждении образования, продолжительность обучения, микроклимат, традиции, установки в коллективе, половозрастной и национальный состав студентов и преподавателей, уровень развития коллектива, особенности взаимодействия студентов с профессорско-преподавательским составом, особенности содержания и форм обучения, эффективность практики, жилищно-бытовые условия, организация внеучебной деятельности и досуга студентов).

Е. В. Казанцева к типам социально-психологической адаптации студентов к образовательному процессу относит оптимальный (высокий уровень); потенциальный (средний уровень); репродуктивный (низкий уровень); дезадаптивный (отрицательный уровень) [2, с. 133]. Оптимальным результатом социально-психологической адаптации студента является адаптированность, которую можно охарактеризовать как такое состояние его взаимоотношений с группой, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою учебно-профессиональную деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере соответствует тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа студентов, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей.



Т. И. Пашукова для оценки адаптивности студентов выделяет следующие критерии:

- 1) внешний критерий, отражающий уровень соответствия актуального развития студента требованиям и ожиданиям образовательной среды;
- 2) внутренний критерий, отражающий самооценку приспособленности студента к требованиям и ожиданиям образовательной среды [3, с. 224].

Социально-психологическая дезадаптированность личности студента, в первую очередь, проявляется в неспособности принятия собственных потребностей и притязаний, с другой стороны, в неспособности соответствовать тем требованиям и ожиданиям, которые предъявляет к ней социальная среда, студенческая группа и собственная социальная роль, ведущая деятельность. Одним из признаков социально-психологической дезадаптированности студентов является длительное существование внутренних и внешних конфликтов без нахождения необходимых для их решения психологических механизмов и форм поведения.

Система психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации обучающихся в учреждении высшего образования предполагает создание специальных психолого-педагогических условий для успешного индивидуального развития, саморазвития, прежде всего, студентов младших курсов, как наиболее уязвимой категории, входящей в группу риска дезадаптации [1, с. 11]. Основным принципом психолого-педагогического сопровождения является формирование навыков самопомощи, содействие формированию устойчивой позиции самостоятельного преодоления жизненных трудностей.

Выделяют следующие направления психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации студентов: психологическое просвещение (изучение основ практической психологии и их использование в повседневной жизни, формирование навыков психологической саморегуляции); психологическая профилактика (повышение психологической толерантности – невосприимчивости к психотравмирующим факторам); коррекция дезадаптивных состояний (индивидуальная и групповая коррекция, развитие коммуникативных способностей, освоение норм межличностного взаимодействия).

К числу мероприятий, осуществляемых в контексте психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации студентов относят: беседы о профессии в учебном заведении, кураторские часы об особенностях студенческого коллектива, помощь в организации быта, занятия и индивидуальные консультации психолога, тренинги развития адаптивности, организацию досуга студентов, работу студенческих научных сообществ, повышение компетентности администрации, преподавательского состава и др.

Психолого-педагогическая работа со студентами включает тренинговые занятия, направленные на осознание содержания своего нового статуса, формирование внутреннего принятия новых социальных ролей, целей и ценностей, обучение рациональным приемам работы с информацией, психологическую подготовку к предстоящей сессии, повышение уверенности в себе, стрессоустойчивости, развитие навыков саморегуляции, коммуникативных навыков, повышение сплоченности в учебном коллективе и др. Обучение во время тренинга навыкам контроля и управления стрессами способствует уменьшению уровня психоэмоционального напряжения, улучшению ассертивности, повышению контроля над когнитивными процессами и поведением, улучшению межличностных отношений в учебной группе. Тренинги и деловые игры позволяют развивать исследовательские навыки, навыки коллективного взаимодействия и способности брать на себя ответственность, принимать решения и делать выбор, формируют умение строить гармоничные взаимоотношения с другими людьми, повышают степень осознания себя, способствуют развитию открытости изменениям и принятию своего и чужого опыта во всем его разнообразии. У обучающихся учреждения высшего образования формируется отношение к процессу социально-психологической адаптации как позитивному этапу жизненного пути, предполагающему



активизацию их сил и возможностей, способствующему достижению дальнейших целей, открытию новых перспектив и возможностей.

Одним из важных направлений психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации обучающихся учреждения высшего образования является ознакомление с технологией тайм-менеджмента или управления временем, который представляет собой сознательный контроль над количеством времени, потраченного на конкретные виды деятельности, при котором специально увеличиваются эффективность и продуктивность. Этот процесс включает в себя: постановку целей, расстановку приоритетов, анализ временных затрат, планирование, распределение, составление списков, делегирование, мониторинг. Конкретные технологии тайм-менеджмента (такие как «система Франклина», «принцип Эйзенхауэра», «Анализ А, Б, В», «принцип Парето», «семь R тайм-менеджмента», «тест SMARTS», использования «краеугольного времени», методики планирования и т. п.) направлены на преодоление факторов, приводящих к неэффективному использованию времени. Появляется достаточно времени для участия студентов в общественной жизни университета, для спорта, неформального общения и т. п.

Тренинговые занятия способствуют развитию самосознания и ролевого поведения, коммуникативной компетентности, стрессоустойчивости, способностей к самоконтролю и саморегуляции поведения в соответствии с предъявляемыми требованиями, снижению ситуативной и личностной тревожности, повышению интернальности, успешному овладению профессиональными знаниями, навыками и умениями, формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, готовности к инновационной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Жиркова А. В. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса как условие социально-психологической адаптации студентов // Концепт. 2008. № 2. С. 10–13.
2. Казанцева Е. В. Учет отдельных социально-психологических факторов в процессе изучения особенностей социально-психологической адаптации студентов вуза // Вестник Таганрог. ин-та им. А. П. Чехова. 2010. № 2. С. 132–135.
3. Пашукова Т. И. Эгоцентризм у студентов в период социально-психологической адаптации к обучению вузе // Вестник Моск. гос. лингвистич. ун-та. 2019. № 1. С. 223–235.
4. Розенфельд А. С., Рямова К. А. Некоторые аспекты социально-педагогической адаптации студентов первокурсников к образовательной среде вуза // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 6. С. 200–205.
5. Шершнёва Т. В. Специфика адаптации сельской молодежи к условиям обучения в столичном вузе // Горожанки и горожане в политических, экономических и культурных процессах российской урбанизации XIV–XXI веков : материалы Одиннадцатой междунар. науч. конф. РАИЖИ и ИЭА РАН (4–7 октября 2018 г., Нижний Новгород). В 2-х т. / отв. ред. Н. А. Пушкарева, Н. А. Гронская, Н. К. Радина. М. : ИЭА РАН, 2018. Т. 1. С. 159–161.

© Шершнёва Т. В., 2019



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА И УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ФГОС 3++

О. А. Шушерина

доцент кафедры высшей математики,
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: o_shusherina@mail.ru

Раскрыто содержание универсальной компетенции «Системное и критическое мышление». Описаны возможности математических дисциплин в развитии системного мышления как условия профессионального становления личности студента.

Ключевые слова: профессиональное становление личности студента, ФГОС 3++, универсальные компетенции.

The content of the universal competence “System and critical thinking” is revealed. Possibilities of mathematical disciplines in development of system thinking as conditions of professional formation of the personality of the student are described.

Keyword: professional development of the student's personality, GEF 3++, universal competences.

Проблема профессионального становления личности находится в центре внимания ученых, педагогов, общественности, работников различных сфер профессиональной деятельности на протяжении многих лет. Одной из стадий профессионального развития личности является процесс обучения в вузе, который характеризуется освоением студентом системы профессиональных знаний, умений, навыков; развитием социально значимых и профессионально важных качеств личности, формированием положительного отношения к будущей профессии (Э. Ф. Зеер) [4]. В наших исследованиях мы рассматриваем *профессиональное становление личности студента* как непрерывный процесс развития личности в познавательной-профессиональной деятельности, который характеризуется актуализацией положительных мотивов принятия будущей профессии, совершенствованием социально и профессионально значимых качеств, готовностью к процессуальному росту, нахождением оптимальных способов качественного и творческого выполнения профессионально-познавательной деятельности [9].

За последние десятилетия претерпели существенные изменения требования современного общества к содержанию профессиональной деятельности, выраженные в системе необходимых компетенций специалиста. В образовательных стандартах ФГОС ВО 3++ обозначены новые критерии результатов обучения для выпускников бакалавриата, магистратуры, специалитета, выраженные в трех группах компетенций – универсальных, общепрофессиональных и профессиональных. Определен перечень *универсальных компетенций*, единый для всех направлений и специальностей по уровням образования: Системное и критическое мышление, Разработка и реализация проектов, Командная работа и лидерство, Коммуникация, Межкультурное взаимодействие, Самоорганизация и саморазвитие, Безопасность жизнедеятельности.

Включенные в этот перечень универсальные компетенции характеризуют надпрофессиональные способности личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в различных как профессиональных, так и социальных сферах [5]. *Значимость универсальных компетенций* объясняется тем, что они ориентированы на формирование комплекса



знаний и умений, которые выпускник вуза сможет применить как в профессиональной деятельности, так и в самостоятельной жизнедеятельности. Универсальные компетенции отражают «ожидания современного общества в части социально-личностного позиционирования в нем выпускника образовательной программы высшего образования соответствующего уровня и потенциальной готовности его к самореализации и саморазвитию» [8]. И, значит, отражают профессиональное развитие выпускника вуза.

В настоящей статье делается попытка описать связь между универсальной компетенцией УК-1 «Системное и критическое мышление» (на примере математических дисциплин) и профессиональным становлением студента вуза. Обратимся к содержанию понятий «компетенция», «индикаторы компетенции», «дескрипторы компетенции».

Компетенция (от лат. *competere* – соответствовать, подходить) в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетенция – способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных либо жизненных ситуациях. Компетенции обеспечивают человеку способность к продуктивному решению жизненных и профессиональных задач, к *личностной и профессиональной самореализации*. Компетенции не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, но являются более целостными структурами. Наиболее подходящий глагол для компетенции – «может» (что-то делать).

Индикаторы достижения компетенций – это обобщенные характеристики, уточняющие и раскрывающие формулировку компетенции в виде конкретных действий, выполняемых выпускником, освоившим данную компетенцию [2]. Индикаторы достижения компетенций должны быть измеряемы с помощью средств, доступных в образовательном процессе. Индикаторы – это качественные признаки компетенции. Три – пять индикаторов описывают компетенцию и не повторяются в других компетенциях. Индикаторы компетенции являются ведущими структурными элементами, в которых проявляется деятельность, поэтому в формулировке индикатора возможно применить слова: анализ, синтез, поиск, использование, оценивание, ранжирование и другие.

Дескрипторы компетенции – основные наблюдаемые признаки проявления индикаторов компетенции; количественные показатели достижения степени проявления индикаторов, овладения компетенцией [5]. Это описание того, что должен знать, понимать и/или уметь студент по завершении учебной программы. Отличительные признаки уровней освоения компетенции выражаются через глаголы: знает, понимает, применяет, осуществляет, анализирует, синтезирует, формулирует, аргументирует, оценивает, умеет, владеет и другие.

Формирование универсальных компетенций может осуществляться в различных формах организации образовательного процесса, независимо от конкретной учебной дисциплины, на протяжении всего периода обучения, в различных видах деятельности и во всех модулях образовательной программы.

Обратимся к *универсальной компетенции «Системное и критическое мышление»*. Поскольку системность есть общее свойство материи, форма ее существования, а значит, и неотъемлемое свойство человеческой практики, включая мышление. Наше мышление системно в силу того, что оно отражает системный мир. Системное мышление неразрывно связано с системным подходом. *Системный подход* – это подход к исследованию объекта (проблемы, явления, процесса), как к системе, в которой выделены элементы, внутренние и внешние связи, наиболее существенным образом влияющие на исследуемые результаты его функционирования, а цели каждого из элементов, исходя из предназначения объекта. При системном мышлении человек рассматривает предмет мыслительной деятельности как систему, выделяя в нем соответствующие системные свойства и отношения, обнаруживая и учитывая проявления общих системных принципов и закономерностей. Поэтому



системное мышление понимается как мышление, основанного на положениях и принципах системного подхода [7].

Какими качествами характеризуется человек, обладающий системным мышлением? Он в любом объекте видит целое, разделенное на части и состоящее из частей, стремится обнаружить упорядоченность частей в целом. Люди с развитым системным мышлением имеют более широкий взгляд на вещи и характеризуются следующими качествами: понимание целостности, умение видеть множественные связи и закономерности; видение реальности под разными углами, в разных плоскостях и ракурсах, фокусирование на системе в целом и на ее отдельных элементах; человек не связан жесткими стереотипами мышления; умение видеть причинно-следственные связи и другие.

С точки зрения М. Д. Бершадской, системное мышление включает в себя: анализ проблемы/ задачи, декомпозицию задачи; анализ информации; поиск информации и работа с источниками; анализ контекста/решения и аргументация; анализ принимаемых решений [2]. *Сформировать системное мышление* – это значит развить способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. Человек (в нашем исследовании – студент), *владеющий навыками системного подхода*, тем самым является и *обладателем системного мышления, которое можно и следует развивать в процессе обучения в вузе.*

На уровне бакалавриата универсальная компетенция «Системное и критическое мышление» раскрывается как «УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач», а на уровне магистратуры – «УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий».

Базой формирования всех универсальных компетенций является знание выпускником-бакалавром основ философии, истории, логики, информационных технологий, высшей математики, теории вероятностей и математической статистики [2].

Каковы возможности математических дисциплин в развитии системного мышления студентов? Математические дисциплины имеют большой потенциал для формирования системного мышления обучающихся как необходимого условия профессионального становления студента вуза. Действительно, всякий математический объект есть система, то есть упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целое единство. Математика всегда носит системный характер. По мнению Н. П. Абовского, устойчивая традиция восприятия студентом математических объектов как определенных систем впоследствии проявляется в виде установки на системное решение профессионально значимых ситуаций [1], что является, по нашему мнению, одним из признаков *профессионального становления* личности студента.

В рабочих программах дисциплины «Высшая математика» для различных направлений подготовки студентов-бакалавров в СибГУ им. М. Ф. Решетнева универсальная компетенция «Системное и критическое мышление» соотнесена с *индикаторами ее достижения*. А именно, студент: 1) осуществляет поиск информации, необходимой для решения поставленных задач; 2) использует законы и формы логически правильного мышления, основные принципы системного подхода; 3) применяет методику критического анализа и синтезирует информацию, необходимую для решения поставленных задач. *Планируемые результаты* обучения студентов по дисциплине «Высшая математика» связываются с развитием системного мышления: знать метод системного анализа; уметь применять системный подход для решения поставленных задач; владеть навыками критического анализа и синтеза информации необходимой для решения поставленных задач. Тем самым в процессе обучения развивается и закрепляется мыслительная деятельность студентов: запоминание и понимание информации, применение знаний через анализ и синтез – выявление частей знания и соединение их в целое, критические суждения. Это свидетельствует о разви-



тии личности студента в познавательной-профессиональной деятельности. Вместе с тем, это указывает на стремление преподавателей кафедры высшей математики найти действенные средства и методы развития системного мышления студентов, которое является необходимым условием и показателем профессионального становления студента в процессе обучения в вузе.

Отметим, что индикаторы анализируемой компетенции возможно применять при изучении математических дисциплин не только в процессе ее формирования (при опросе по изучаемой теме, контроле подготовки к занятиям и качества усвоения, закреплении знаний по темам и курсу, текущий и промежуточный контроль, включая контрольные работы, ответы на практических занятиях и экзаменах, выполнение курсовых работ). Индикаторы необходимы также для планирования результатов обучения по дисциплинам образовательной программы и соответствующих оценочных средств.

Усиление внимания преподавателей к организации процесса осознания студентами системного характера математических дисциплин (математического анализа, линейной алгебры, теории вероятностей и математической статистики, методов оптимальных решений и других) создает предпосылки для переноса системного вида мышления на другие объекты. Развитие системного мышления студента при изучении математических дисциплин значительно развивает мотивационные аспекты обучения, свидетельствует о процессе профессионального становления его личности и выступает в качестве основы проявления компетентности специалиста в будущей профессиональной деятельности [3].

Усвоение общих и конкретных методов познания в единстве с методологическими, математическими, специальными знаниями при изучении высшей математики, формирование умений применять их в будущей профессиональной деятельности следует осуществлять посредством эффективной организации обучения и активизации самостоятельной работы студентов (О. А. Малыгина) [6]. В результате, начиная с первого семестра, формируется необходимый перечень универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, который закладывает основу для профессионального становления будущего выпускника университета.

Что же дает системное мышление студенту? Студент, владеющий способностью мыслить системно, показывает умение думать быстрее, глубже и масштабнее. Развитие системного мышления позволяет формировать общекультурные компетенции: владение культурой мышления, способами обобщения, методами анализа и синтеза; умение ставить цель и находить пути её достижения; способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь. Владение навыками системного мышления позволит существенно сэкономить время изучения вузовских дисциплин.

Наличие системного способа мышления, сформированного за годы обучения в вузе, повышает конкурентоспособность молодого выпускника, делает его *более результативным в жизни*. Рассматривая различные варианты применения накопленного опыта и интеллектуального багажа, полученного в вузе, студент будет способен рассмотреть различные возможности выбора жизненного пути, основываясь на творческом применении принципов системного мышления.

Студент, обладающий системным взглядом, рассматривает жизненные явления как *системы*, выделяя в них главные и опуская второстепенные моменты. Рассмотрение любой жизненной задачи с позиции системного анализа позволяет проанализировать разное ее видение, сравнить результаты ее решения, полученные с разных точек зрения. Это позволяет студенту вуза оценить, применить и осмыслить объем полученных знаний не только в процессе приобретения профессионального опыта после обучения в вузе, но и составить картину взаимодействия собственных знаний и сложившейся ситуации на рынке труда еще при обучении в вузе. Студент рассматривает различные возможности выбора жизненного пути, основываясь на творческом применении принципов системного мышления и



на сформированных за годы учебы компетенции, такие, как способность применять знания на практике, способность адаптироваться к новым ситуациям, способность к анализу и синтезу, способность самостоятельно строить алгоритмы и анализировать их. Наличие системного способа мышления, сформированного за годы обучения в вузе, повышает его конкурентоспособность и делает его более результативным в жизни и, следовательно, способствует *профессиональному становлению студента* в процессе обучения в вузе.

Библиографические ссылки

1. Абовский Н. П., Палагушкин В. И. Развитие системного мышления в обучении и тестировании // Вестник высшей школы. Alma mater. Научный журнал. 2009. № 9. С. 32–40.
2. Бершадская М. Д., Серова А. В. Универсальные компетенции: индикаторы, опыт разработки и оценивания [Электронный ресурс]. URL: https://knastu.ru/media/files/page_files/teachers/Bershadskaya_UK_-_indikatorovy_opyt_razrabot..tsenivaniya_Seminar_AKUR_05.2018.pdf (дата обращения: 02.09.2019).
3. Гамова Н. А. Формирование системного мышления студентов при изучении математики с помощью использования интерактивных технологий [Электронный ресурс]. Оренбург : ОГУ, 2019. URL: <http://www.psihdocs.ru/formirovanie-sistemnogo-mishleniya-studentov-pri-izuchenii-mat.html> (дата обращения: 20.08.2019).
4. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. 120 с.
5. Казакова Е. И., Тарханова И. Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127–135. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-universalnyh-kompetentsiy-studentov-pri-osvoenii-obrazovatelnyh-programm> (дата обращения: 15.09.2019).
6. Малыгина О. А. Совершенствование обучения высшей математике в техническом университете [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. Вып. 3(69). Педагогические науки. С. 170–174. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/sovershenstvovanie-obucheniya-vysshej-matematike-v-texnicheskom-universitete/> (дата обращения: 15.10.2019).
7. Протасов Н. Г. Системное мышление – системный подход [Электронный ресурс]. URL: <https://www.algoritmist.ru/raznoe/sistemnoe-myshlenie-sistemnyj-podhod.html> (дата обращения: 20.08.2019).
8. Телешова И. Г. Формирование компетенций студентов в области экономической культуры и финансовой грамотности: проблемы и направления развития [Электронный ресурс] // Методическое совещание. М. : МГУ, 2016. URL: <https://fingramota.econ.msu.ru/ext/lib/News/x02/x40/576/file/%D0%A1%D0%9A%D0%A4%D0%A3%20%D0%BA%D1%80%D1%83%D0%B3%D0%BB%D1%8B%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).
9. Шушерина О. А. Обоснование содержания понятия «профессионально-культурное становление личности студента вуза» // Мир человека : науч.-информ. изд. / Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2003. Вып. 3. С. 118–128.

© Шушерина О. А., 2019



РОЛЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ

Т. Е. Черчес

доцент, Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: tankor65@mail.ru

Е. С. Нелюб

педагог-психолог, ГУО Средняя школа № 36,
г. Минск, Республика Беларусь

Представлены результаты исследования роли жизнестойкости и функциональных состояний в процессе профессиональной подготовки психологов. Была выявлена статистически значимая взаимосвязь между этими категориями. На основании полученных данных авторы обосновывают необходимость целенаправленной работы по оптимизации уровня жизнестойкости психологов в контексте формирования успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: жизнестойкость, функциональные состояния.

The article presents the results of a study of the role of resilience and functional states in the process of training psychologists. A statistically significant relationship between these categories was identified. Based on the data obtained, the authors substantiate the need for focused work to optimize the level of resilience of psychologists in the context of the formation of successful professional activities..

Keywords: vitality, functional conditions.

В современном обществе успешность человека в его профессиональной деятельности во многом зависит от способности грамотно оценивать свои собственные силы и возможности, как физические, так и психологические. В настоящее время условия жизни бесспорно можно охарактеризовать как экстремальные и стимулирующие развитие стресса. Именно поэтому вопрос о жизнестойкости личности имеет огромное практическое значение. Особенное значение данные вопрос имеет для психологической науки, ее практической направленности.

Успешность профессиональной деятельности также во многом зависит от возможности специалиста поддерживать высокий уровень работоспособности. И на повышение производительности влияют как объективные факторы (технической оснащенности, организации рабочего цикла, регламентирование сроков выполнения), но и способность человека построить оптимальный план и задать темп выполнения поставленных перед ним задач с наименьшими затратами сил и максимальной производительностью.

Проблемы жизнестойкости и функциональных состояний широко представлены в работах А. И. Лактионова, Е. А. Рыльской, А. А. Нестерова, Е. Г. Шубник, Л. А. Александровой, С. Мадди и многих других. Однако понятия «жизнестойкость» и «функциональные состояния» рассматриваются как отдельные константы, не зависящие друг от друга, что оставляет некое подспорье в изучение данных факторов, оказывающих влияние на профессиональную деятельность психологов. Данное исследование позволит не только разграничить понятия «жизнестойкость» и «функциональные состояния», и выявить уровень их взаимосвязи, но и также определить роль данных характеристик в профессиональной деятельности психолога.



В физиологической науке уже долгое время разрабатывают и дополняют понятие «функциональные состояния». В большей степени как критерий влияния на работоспособность и утомляемость. Это один из тех факторов, который помогает определить наиболее оптимальную для человека сферу деятельности и примерно обозначить границы его способностей, но в физиологическом контексте рассматривается лишь физическая дееспособность/ не дееспособность. Следовательно, возникает вопрос: можно ли определить и оценить роль функционального состояния в психологическом аспекте? В особенности для тех людей, кто намерен с психологией связать свою дальнейшую жизнь, или просто хочет обучиться этой науке. Можно ли из исследований функционального состояния определить психологическую дееспособность/ не дееспособность и, в принципе, насколько им в психологическом плане будет комфортна выбранная деятельность?

Также стоит не забывать, что жизненный путь личности, хоть и имеет единые для всех «измерения», но способ разрешения жизненных проблем, построения жизни, удовлетворенность ею глубоко индивидуальны (К. А. Абульханова, 2001, Е. Ю. Коржова, 2009, Н. А. Логинова, 2001). Следовательно, для полноценного исследования стоит обратить внимание на «жизнестойкость» или «жизнеустойчивость личности» как один из основных факторов, влияющих на формирование совладающих стратегий поведения в зависимости от обстоятельств и жизненной ситуации.

Жизнестойкость рассматривается как система жизненных ценностей и убеждений, взглядов на жизнь и восприятие мира в целом. В исследованиях С. Мадди жизнестойкости отведена особо важная роль в поддержании оптимального уровня работоспособности, активности в особо стрессовых ситуациях, поддержании позитивного настроения и сохранении здоровья в целом [1]. Составляющими жизнестойкости являются: вовлеченность, контроль и принятие риска. Рассматривать их можно как в совокупности, так и в индивидуальном порядке. Помимо оценки ситуации в целом, жизнестойкость также является своеобразной границей, где напряжение и стресс являются активизирующими деятельность компонентами, а не перерастают в хронические заболевания, ухудшающие психофизиологическое состояние человека.

Проведя теоретическое исследование проблемы жизнестойкости, мы солидаризируемся с Т. В. Наливайко. Согласно этому автору, жизнестойкость, хоть и включает в себя личностные (убеждения, взгляды на окружающий мир, самоотношение) и характеристики поведенческие реакции, но имеет в основе социальный фактор [2].

Что же касается феномена «функциональных состояний» в русле психологической науки, то, обобщая теоретический и эмпирический опыт, наиболее актуальным, по нашему мнению, является определение В. Л. Маришук: «функциональные состояния – это симптомокомплекс физиологических и психофизиологических характеристик, от которых зависит активность систем организма, в том числе его работоспособность» (цит по: [3]).

Целью исследования является изучение взаимосвязи уровня жизнестойкости и функциональных состояний в процессе подготовки к профессиональной деятельности психолога.

Гипотезой исследования является предположение о том, что уровень жизнестойкости взаимосвязан с функциональными состояниями в процессе подготовки к профессиональной деятельности психолога: чем выше показатели жизнестойкости, тем ниже показатели таких психических состояний как агрессия, фрустрация, тревожность и ригидности, и тем выше показатели доминирующего настроения.

Предмет исследования: взаимосвязь уровня жизнестойкости и функциональных состояний в процессе подготовки к профессиональной деятельности психолога

Объект исследования: жизнестойкость и функциональные состояния.



Задачи:

1. Проанализировать и обобщить теоретический и эмпирический опыт исследований жизнестойкости и функциональные состояния в профессиональной деятельности психолога с целью операционализации данных понятий.
2. Выявить уровень жизнестойкости студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки.
3. Исследовать характеристики основных функциональных состояний студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки.
4. Выявить и описать особенности взаимосвязи уровня жизнестойкости и функциональных состояний студентов-психологов в процессе профессионального обучения.

Методы и методики исследования: Для решения поставленных задач был использован комплекс методов:

- аналитический: анализ и обобщение литературы по изучаемой теме;
- психодиагностический: методика Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности (ДОРС) А. Б. Леоновой и С. Б. Величковской, методика определения доминирующего состояния Л. В. Куликова, методика самооценки психических состояний Г. Ю. Айзенка, методика «Тест жизнестойкость» Д. А. Леонтьева и Е. И. Расказовой;
- методы математической и статистической обработки: коэффициент корреляции Спирмена (R). Анализ данных производился с использованием Microsoft Excel и пакета «Statistica».

В исследовании приняли участие 50 студентов старших курсов Института психологии БГПУ им. М. Танка, в возрасте от 20 до 38 лет (15 парней и 35 девушек).

Исследования показали, что в выборке показатель «Жизнестойкости» находится на среднем уровне. Это говорит о том, что, не смотря на готовность студентов проявлять инициативу в выбранной ими стезе, быть активными, у них все же есть некоторые сомнения. Адекватный уровень самооценки обеспечивает здоровое восприятие самого себя и собственных сил, но осознание возможных рисков и некоторых трудностей в профессии ограждают респондентов от необоснованной рискованности.

Средний показатель «Вовлеченности» свидетельствуют о том, что по окончании обучения студенты не получили максимального удовлетворения от процесса освоения профессиональных навыков и знаний. Уровень «Контроля» говорит нам о том, что респонденты находятся под влиянием чужим и не избавились от чувства контроля со стороны. Преобладает ощущение, что выбор жизненного пути – это не полностью самостоятельное решение. Тем не менее, высокий средний показатель «Принятия риска» свидетельствует, что в целом респонденты активны и готовы приступить к новому виду деятельности, проявлять инициативу. Они готовы приобретать и усваивать новый опыт, не смотря на возможные риски.

Жизнестойкость особенно актуальна в юношеском возрасте, на который и приходится студенчество. Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа часто иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. От того как вчерашние школьники справляются с жизненными проблемами зависит успеваемость уже сегодняшних студентов. Жизнестойкость, в отличие от психологической защиты и копинг-стратегий, более эффективный ресурс стрессоустойчивости. Жизнестойкость предполагает действия, направленные на совладание со стрессовой ситуацией, и одновременно изменение характера отношений – увеличение интереса к миру в целом и окружающим людям в частности. Эти два аспекта формируют систему, которая оберегает от непомерной тревоги и утраты здоровья. Жизнестойкость – необходимый ресурс, на который каждый из нас может опереться при выборе будущего в меняющемся мире.



Мы можем предположить, что в данной выборке психологов такая личностная характеристика, как жизнестойкость позволяет эффективно справляться со стрессовыми ситуациями как: большое количество коммуникаций, высокая степень ответственности, эмоциональная нагрузка, повышенные требования к профессиональной компетентности и др. Эта эффективность обеспечивается наличием положительного доминирующего настроения.

В работе также изучался как теоретический аспект проблемы функциональных состояний в процессе профессионального обучения студентов-психологов, так и проводился анализ, полученных в ходе тестирования, эмпирических данных с целью подтвердить или опровергнуть взаимосвязь функционального состояния и профессионального обучения студентов-психологов. Исследования показали, что наиболее выраженными состояниями сниженной работоспособности в данной выборке оказались «Монотония» и «Стресс», хоть показатели и находятся в пределах средних значений. Это говорит о том, что в период подготовки к экзаменам и зачетам, у студентов отмечается пик мобилизации внутренних ресурсов и мотивация на достижение определенного успеха, в данном случае, успешную сдачу сессии. В тоже время, из-за повторения ранее изученного и пройденного материала, а так же полной концентрации на учебе, у студентов все же присутствует явно выраженный мотив к смене деятельности. Мы можем предположить, что большинство респондентов не имеют четкой и осознанной мотивации именно на получение новых знаний и навыков, на сам процесс обучения и формирование себя как будущего специалиста.

Анализируя результаты, полученные в ходе исследования самооценки психического состояния, мы можем отметить, что в данной выборке такие психически состояния, как «Фрустрация» и «Тревожность» у половины респондентов имеют низкий индекс выраженности. Это говорит о том, что в целом студенты-психологи имеют адекватную самооценку, они устойчивы к неудаче и не боятся трудностей. У них отсутствует тревога, связанная с выбором будущего, с принятием ответственного решения. Отсутствуют колебания в плане «правильного – неправильного» решения. Они не боятся оказаться в неловкой ситуации, и концентрируются на поставленных перед ними задачах, а не на возможных вариантах неудачи.

Исследование доминирующих состояний показало, что половина респондентов имеет скептический взгляд на жизнь и окружающий его мир. У большей части выборки ровный и устойчивый эмоциональный тонус, есть уверенность в себе, но некоторые сомнения в собственных силах и возможностях присутствует. Также респонденты в целом довольны ходом своей жизни и имеют устойчивый эмоциональный тон. В неожиданных ситуациях или в особо стрессовых, их реакция будет адекватной, хоть и не подавляющей сильные эмоциональные порывы и реакции.

Тем не менее, одна из шкал, обобщающая, показала, что лишь 20 %, вероятно, искренне давали ответы на вопросы, потому можно сказать с большей уверенностью о выраженном стремлении к адекватности в оценке своих психологических особенностей и своего состояния, о критичности в самооценивании. У таких людей, чем ниже критичность, тем больше принятие самого себя со всеми своими недостатками.

Было выявлено, что жизнестойкости имеет обратно-пропорциональную связь с состояниями сниженной работоспособности и психическим состоянием. Жизнестойкость, как комплексная величина, имеет прямую взаимосвязь лишь с активной/ пассивной оценкой и отношением к жизни в целом. Вовлеченность в выбранной стезе повышает активность в учебной деятельности, мотивирует человека к лидерству, реализации, здоровому образу мыслей. Степень «Принятия риска» взаимосвязана с состоянием «Монотонии». Чем выше степень «Принятие риска, тем устойчивее позиция человека и уверенность в том, что любые изменения можно трансформировать в возможности. Чем выше уровень компонентов жизнестойкости, тем в меньшей степени проявляются состояния сниженной работоспособности в процессе обучения.



Практическая значимость данного исследования заключается в том, что полученные данные помогут спрогнозировать уровень профессиональной пригодности в зависимости от уровня жизнестойкости и доминирующего функционального состояния, а также разработать тренинговые программы по улучшению и стабилизации психологического тонуса.

Библиографические ссылки

1. Мадди С. Смислообразование в процессе принятия решений // Смысл. 2005. № 9. С. 19–21.
2. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 ; Юж.-Урал. гос. ун-т. Челябинск, 2006. 175 с.
3. Карякина Т. Н., Голубь О. В. Методы саморегуляции функциональных состояний личности // Вестн. Волгоград. гос. ун-та. Сер. 7. Философия. Социология и соц. технологии. 2006. № 5. С. 71–73.

© Нелюб Е. С., Черчес Т. Е., 2019

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Международная научно-практическая конференция

**«Актуальные проблемы
психологии труда:
теория и практика»**



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ КОРРУПЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕРЕЗ СТРУКТУРУ ВОЛЕВОГО АКТА

О. В. Агейко

*заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин,
Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: Olga_ageiko@mail.ru*

Проблема формирования личности, способной устоять силе коррупционного воздействия является одной из самых актуальных на современном этапе развития общества. Предпринята попытка проанализировать существующие методологические подходы к изучению коррупционного поведения, рассмотреть данный поведенческий акт через призму психических детерминант, а также через анализ структуры волевого акта.

Ключевые слова: *коррупция, коррупционное поведение, антикоррупционная устойчивость, поведенческий акт, воля, волевой акт.*

The problem of the formation of a person capable of resisting the power of corruption is one of the most pressing at the present stage of society development. This article attempts to analyze existing methodological approaches to the study of corruption behavior, to consider this behavioural act through the prism of mental determinants, as well as through the analysis of the structure of the will act.

Keywords: *corruption, corruption behavior, anti-corruption stability, behavioural act, will, strong-willed act.*

Весь жизненный путь человека и его мировоззрение неразрывно связаны с нормами поведения, принятыми в обществе. Соблюдение норм поведения является важным фактором существования человеческой цивилизации, удерживающим ее от состояния хаоса. Коррупция как явление общественной жизни носит безнравственный, противоречащий законодательству и принципам профессионализма характер, подрывая основы безопасности государства и нанося ущерб легитимности действующей власти и, как следствие, экономическому развитию страны в целом [8].

К сожалению, течение последних лет в Беларуси имеет место положительная коррупционная динамика. Так, в минувшем году было выявлено 1.922 случая взяточничества, что на 53,3 % больше показателя 2016 года. Рост числа случаев взяточничества отмечался и в 2016 году – на 12,8 % по сравнению с 2015-м. Других преступлений коррупционного характера в 2017 году также стало больше [1; 6].

Этот социальный феномен грозит нашей государственной безопасности. В отношении к коррупции сложилась двойственная ситуация: с одной стороны – работает государственная программа по борьбе с коррупцией, активизирующая страх угрозы наказания за содеянное, а с другой, имеет место малая эффективность этих мероприятий и большое количество жалоб со стороны граждан. К сожалению, сложившиеся подходы в отношении личности коррупционера рассматриваются крайне узко, не системно.

Почти все исследователи коррупции акцентируют внимание на том, что это особое, многоаспектное, системно организованное социальное явление, интегрирующее в себя экономическую, этическую и политическую составляющие [2]. Но есть в коррупции и психологическая составляющая, которая органически включена в этическую, управленческую, социальную, правовую и другие сферы, что для психологической науки создает

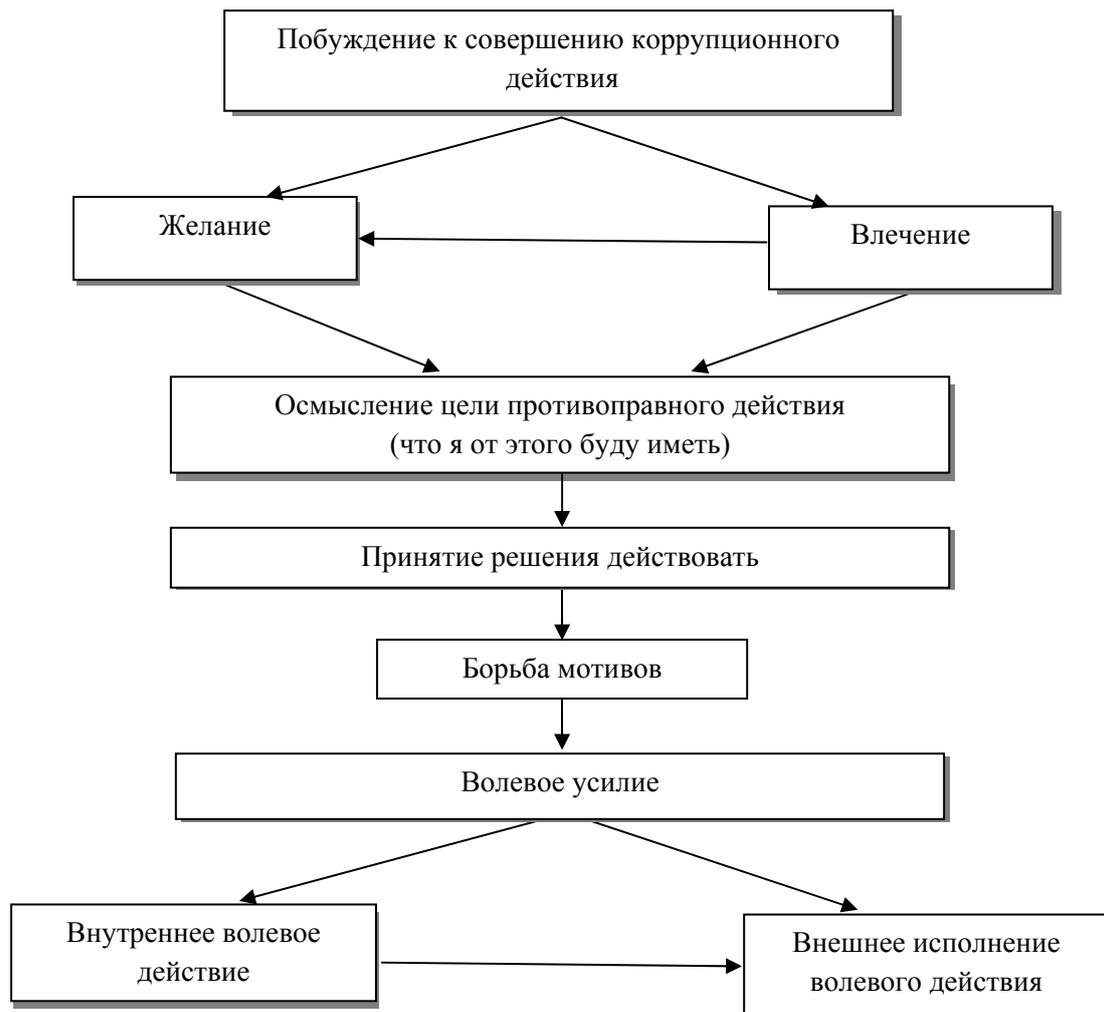


необходимость ее включения в междисциплинарное изучение, а для психологической практики – в ее искоренение. С нашей точки зрения, одной из причин вышесказанного является отсутствие четкой научно-психологической концепции проблемы коррупционного поведения, и как следствие, недостаточность знаний о психологии личности коррупционера.

Исследуя феномен коррупционного поведения в системе поведенческой парадигмы, и опираясь на авторскую концепцию О. Ванновской, мы предлагаем рассматривать поведенческий акт коррупционера с трех позиций – как нарушение антикоррупционной устойчивости, как влияние внешней среды (окружения), воздействующие на потенциального коррупционера и меняющее его волю, как ситуативный фактор, возникший резко и являющийся ненормативным кризисом для человека [3; 4].

Важным, с нашей точки зрения, является возможность рассмотреть коррупционное поведение через призму психических детерминант, изменение которых приводит к изменению мотивов и волевых действий. В выполнении любого волевого действия особое значение отводится второй сигнальной системе, которая осуществляет сознательную регуляцию поведения человека, активизируя не только моторную часть его поведения, но и является пусковым механизмом для памяти, воображения, мышления, внимания и, таким образом, влияет на формирование мотивов волевых действий.

С нашей точки зрения, интересным является рассмотрение феномена коррупционного поведения через призму психологической структуры волевого акта (см. рисунок).



Психологическая структура волевого акта



Мотивационное возбуждение коррупционера может быть обусловлено только какой-либо одной потребностью, вытесняющей по механизму все другие, менее существенные в данной конкретной ситуации. На силу и динамику мотивационного возбуждения человека, склонного к коррупции значимое влияние оказывает наличие релизера (облегчения), т. е. внешнего фактора, облегчающего развитие мотивации, обусловленное той или иной потребностью [5].

В мотивах волевых действий человека, совершившего коррупционное действие, следует различать мотив и само волевое действие. Под мотивами волевых действий коррупциогенной личности нами подразумеваются те причины, которые побуждают человека совершить данное противоправное действие. Мотивы коррупциогенной личности нами условно разделяются на две группы – основные и побочные. Условность определяется тем, что крайне затруднительным определением перечисление мотивов, входящих в первую или вторую группу, так как один и тот же мотив, как побудительная причина, может в одном случае быть основным мотивом, а в другом – побочным. Например, для одной личности стремление к карьерному росту, как способу самореализации, является основным мотивом, а получение определенной степени свободы и расширений сферы компетенций, приводящим к коррупционному поведению – побочным. В тоже время для другого человека, наоборот, степени свободы и расширений сферы компетенций является основным мотивом, а карьерный рост – побочным.

В основе любого волевого действия коррупционера находится осознанное понимание того, чего он должен и хочет добиться, т. е. коррупционер, если он психически адекватен, всегда осознает что и для чего он делает. После осознания цели и мотива возникает решение о совершаемых действиях. После того возникает самое сложное – борьба мотивов: брать или брать, поступать в противовес закону или остановится [2].

В основе мотивов волевых действий коррупционера лежат эмоции, чувства, потребности, интересы и склонности, и особенно его мировоззрение, взгляды, убеждения относительно самой коррупции как социального явления. Следует отметить, что далеко не всякое желание приводит к действию. Желание само по себе не сдержит активного элемента. Прежде чем желание превратится в непосредственный мотив, а затем в цель, оно оценивается человеком, т. е. «фильтруется» через систему ценностей человека, получает определенную эмоциональную окраску [2].

В результате наших исследований, мы пришли к выводу, что по отношению к коррупции может быть сформирована поэтапная эмоциональная зависимость, которая будет способствовать ослаблению волевого компонента и снижению антикоррупционной устойчивости человека. Нами выделены следующие этапы:

1) разовое получение вознаграждения и далее об этом коррупционер может не думать и даже забыть;

2) если после разового случая получения вознаграждения у человека возникли яркие, сильные позитивные эмоции, то он будет ждать следующего события, постоянно прокручивая в голове образ предстоящего события;

3) на третьем этапе человек начинает испытывать дискомфорт, возникает ощущение разочарования в случае не подкрепления взяткой, коррупцией, использованием своим служебным положением. На этом этапе происходит изменение ценностной сферы личности: приоритетной остается только одна ценность – взятка, которая превращаются в некий допинг, позволяющий испытывать ощущение комфорта.

4) человек существует в потоке финансов, отрывается от реальности, теряет чувство саморефлексии и уже не радуется тому, что получает. Происходит потеря значимости самих денег, и все больше возрастает интерес к процессу. Это состояние нами названо социальной булимией – когда человек понимает, что она за это будет наказан, что у него более чем достаточно материальных ресурсов для удовлетворения потребностей, но остановится не может.



Однако анализ волевого поведения человека с низкой коррупционной устойчивостью будет не полным, без рассмотрения его мотивации. Воля детерминирована мотивами и побуждениями, которые, в свою очередь, сами определяются потребностями, а также знаниями о вещах и о возможных способах, с помощью которых удовлетворяются эти потребности [2; 4; 8].

В. Вундт полагал, что психическая причинность получает высшее выражение в волевом акте [8].

С мотивационных позиций рассматривал волю и Э. Мейман [8]. Основным признаком волевого действия он считал предваряющее его принятие решения о совершении действия, когда действию предшествует полноценный психический акт, выработка представления о цели, получение согласия на эту цель. Достижение такого согласия на какое-то конкретное действие начинается с подбора и рассмотрения целей, с анализа их ценности, анализа последствий действия.

При изучении психических аспектов коррупций мы опирались на методологию И. М. Сеченова. Он выделил моральный компонент воли, что можно рассматривать как постулирование им участие в волевых актах нравственного компонента мотива («воля – деятельная сторона разума и морального чувства, управляющая движением во имя того и другого, и часто наперекор даже чувству самосохранения»). И. М. Сеченов подчеркивал, что просто так человек не станет проявлять силу воли, для этого нужна веская причина, мотив. «Безличной, холодной воли мы не знаем», – утверждал ученый [7; 8].

Таким образом, представленная выше проблема не исчерпывает потенциальные возможности психологической науки и практики в борьбе с коррупцией. Определяющим является то, что такие возможности имеются и активно развиваются, и психологии следует активно включаться в решение этой проблемы, которую трудно не признать вслед за Президентом Республики Беларусь – одной из главных на современном этапе развития.

Библиографические ссылки

1. Агейко О. В. Формирование антикоррупционной устойчивости как фактор эффективной профессиональной деятельности руководителя // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика : сб. материалов II Междунар. науч-практ. конф. (22 нояб. 2018 г., Красноярск) ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2018. С. 71–75.
2. Артемьев А. Б. Антропология коррупции. М. : Изд-во юрид. ин-та, 2016. С. 272.
3. Ванновская О. В. Личностные детерминанты коррупционного поведения // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2009. № 102. С. 323–328.
4. Ванновская О. В. Методологические проблемы исследования антикоррупционной устойчивости госслужащих // Акмеология 2005. Теоретические и прикладные проблемы : сб. ст. / сост. : Ю. А. Шаранов. СПб. : СПбАА, 2005.
5. Ильин Е. П. Психология воли. 4-е изд. СПб. : Питер, 2018.
6. Индекс восприятия коррупции 2016: положение России не изменилось [Электронный ресурс]. URL: <http://transparency.org.ru/research/indeks-vospriyatiya-korruptsii/indeks-vospriyatiya-korruptsii-2016-polozhenie-rossii-ne-izmenilos.html> (дата обращения: 15.03.2017).
7. Левин М. И. Мифы о коррупции, которые мешают с ней бороться | Forbes.ru [Электронный ресурс]. 2012. URL: <http://www.forbes.ru/sobytiya-column/vlast/78365-mify-o-korruptsii-kotorye-meshayut-s-nei-borotsya> (дата обращения: 27.05.2013).
8. Киселев В. В. Психологические детерминанты антикоррупционного поведения сотрудников государственной организации : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. М., 2016.
9. Шостак В. И., Лытаев С. А. Физиология психической деятельности человека. учеб. пособ. по психофизиологии / под ред. А. А. Крылова. СПб., 1999.



РОЛЬ ЭМОЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

М. О. Акимова

старший преподаватель,

*Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация*

E-mail: Maria.o.a@mail.ru

Статья посвящена выявлению роли эмоций в профессиональной деятельности практических психологов. Представлены подходы к определению понятий «эмоция», «эмоциональная сфера», «эмоциональность», «эмоциональная компетентность», «эмоциональная стойкость». Автор анализирует основные функции эмоций и отмечается, что эмоциональная компетентность практического психолога является основополагающей его общей профессиональной компетентности.

Ключевые слова: *эмоции, эмоциональная сфера, эмоциональность, эмоциональная компетентность, эмоциональная стойкость, практический психолог.*

This article identifies the role of emotions in professional activities of practical psychologists. The article presents approaches to the definition of such concepts as “emotion”, “emotional sphere”, “emotionality”, “emotional competence” and “emotional resilience”. The author analyses the main functions of emotions and notes that emotional competence of a practical psychologist is fundamental to his/her general professional competence.

Keywords: *emotions, emotional sphere, emotionality, emotional competence, emotional resilience, practical psychologist.*

Эмоциональная сфера специалиста является главной сферой его психического развития и содержит в себе субъективную оценку значимости для человека разных событий, предметов, явлений и людей в форме переживаний. Эмоции, чувства человека связаны с его деятельностью: деятельность вызывает разные переживания в связи с отношением к ней и успехами в выполнении, а эмоции и чувства стимулируют человека к деятельности, воодушевляют его, становятся внутренним побуждением, его мотивами. Проблеме исследования эмоциональной сферы человека в зарубежной и отечественной психологии придается большое значение ввиду того, что именно в этой сфере развиваются такие важные качества личности, как чуткость по отношению к другим людям, их переживаниям, собственное эмоциональное самоощущение, которое отображает целостное отношение человека к миру.

Роль эмоций в профессиональной деятельности практических психологов сложно переоценить, так как деятельность психолога как специфическое общественное явление имеет свои особенности, поскольку предусматривает процесс межличностного взаимодействия. Довольно часто профессиональные успехи психолога зависят от его личных и профессиональных качеств, от умения найти подход к клиенту, учесть его индивидуальность и особенности характера. В свою очередь клиент, обращаясь к психологу, возлагает большие надежды на его профессионально значимые качества, а также желает видеть в нем человека не только мыслящего, настоящего специалиста, но и эмоционального, понимающего, способного к сопереживанию и сочувствию.

Сегодня существует довольно много научных трудов, посвященных изучению эмоциональной сферы личности, особенностям ее развития и поиску эффективных форм ее



развития. Так, среди наиболее известных ученых следует назвать К. Э. Изарда [4], который понимал под эмоциями чувство, мотивирующее и направляющее восприятие человека, его мышление и действия. И. П. Ильин пишет, что чаще всего эмоции определяются как переживание, как душевное волнение [5, с. 12]. По мнению Р. С. Немова, эмоции – «...это класс психофизиологических явлений, которые представляют собой внутренние, субъективно переживаемые психические и физические состояния человека, сопровождаемые приятными или неприятными ощущениями» [7, с. 489]. Согласно С. Л. Рубинштейну, эмоции представляют субъективной формой проявления потребностей [9]. Ученый рассматривает сущность эмоций через отношение человека к действительности, отмечая, что чувства – это отношение человека к миру, к тому, что он чувствует и переживает относительно окружающей действительности, которые и составляют сферу чувств или эмоций личности.

В психологии под эмоциями также понимают общую активную форму переживания организмом своей жизнедеятельности. Различают простые и сложные эмоции. Переживание удовольствия от еды, бодрости, усталости, боли – это простые эмоции. Они свойственны и людям, и животным. Простые эмоции в человеческой жизни превратились в сложные эмоции и чувства. Характерный признак сложных эмоций заключается в том, что они возникают в результате осознания объекта, который вызывал понимание их жизненного значения (например, переживание удовольствия при восприятии музыки, пейзажа и т. п.) [4, с. 21].

Что касается чувств, то под ними понимаются специфические человеческие переживания, обобщенные отношения к потребностям, удовлетворение или неудовлетворение которых вызывает позитивные или негативные эмоции: радость, любовь, гордость, грусть, гнев, стыд и т. п. Эмоции и чувства, составляя собой эмоциональную сферу человека, характеризуются определенным качеством и полярностью, активностью и интенсивностью. Также основу эмоциональной сферы наряду с эмоциями и чувствами составляют потребности.

По определению Т. Н. Павлий, эмоциональная сфера является целостным классом явлений, который охватывает и примитивные влечения, и сложные формы эмоциональной жизни [8]. Эмоциональная сфера – это сложное психическое образование, которое включает базовые эмоции, чувства, их оценку, выполняет регулятивную, мотивационную, информационную функции, а также направлена на удовлетворение актуальных потребностей человека. Согласно мнению ряда ученых (П. К. Анохин, В. К. Виллюнас, К. Э. Изард, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. В. Симонов и др.), эмоциональная сфера осуществляет активацию, мотивацию и аффективную оценку действительности, организовывая целостные формы поведения, которые решают простые и сложные адаптационные задачи.

Эмоции в жизни человека выполняют целый ряд различных функций: коммуникативную (обеспечивает процесс общения между людьми, передавая информацию посредством внешних выражений); мотивационную (эмоции могут выступать в качестве самостоятельных источников активности человека); регулирующую (эмоции определяют общий уровень активности личности, они могут временно понижать ее или же повышать); сигнальную (в сознании эмоции служат сигналами, дающими информацию о том, что происходит в данный момент с организмом человека); защитную (эмоции способны предохранять организм человека от различных угроз его благополучию) [7, с. 491].

При анализе эмоциональной сферы человека необходимо также обратиться к тому, какое определение в специализированной литературе дают такому понятию, как эмоциональность. В психологии под эмоциональностью понимают личностное свойство, которое характеризует склонность человека быстро и ярко проявлять эмоции. Это легкая возбудимость и сфера проявления человеком своего темперамента, которая определяет частоту и степень выражения им эмоций и чувств, а также характеризуется впечатлительностью, чувствительностью и импульсивностью [2; 7].



Л. С. Выготский был в числе первых отечественных психологов, который пытался включить фактор эмоциональности в свою концепцию развития. Несмотря на то, что в теории Л. С. Выготского эмоциональность не рассматривается ни как условие, ни как механизм, ни даже как фактор психического развития, вводя в научный обиход понятие «социальная ситуация развития», он отмечал особую значимость феномена ключевого переживания, которое по своему содержанию, по мнению ученого, должно быть отнесено к области эмоциональных явлений [2, с. 631].

Анализируя концепции С. Л. Рубинштейна, К. Э. Изарда, можно утверждать, что особенности эмоциональной сферы личности, ее эмоциональные состояния в большой степени влияют на все сферы жизни личности. Особенно значимым является влияние эмоциональной сферы на профессиональную деятельность. В процессе деятельности в зависимости от ее успеха или неуспеха у субъекта возникают позитивные или негативные переживания, которые определяются соотношением между целью и результатом действия [9].

Для определения роли эмоций в профессиональной деятельности практических психологов необходимо сначала проанализировать специфику этой профессии. Так, практическому психологу в своей профессиональной деятельности часто приходится переживать стрессовые ситуации, встречаться с проблемами, страданиями других людей, чувствовать себя бессильным перед обстоятельствами. Осуществление профессиональной деятельности психолога предусматривает специфические психические и эмоциональные нагрузки: стремление разобраться в проблемах клиентов, которые находятся в стрессовых или кризисных ситуациях, возможность стать объектом проявления негативных эмоциональных состояний и агрессии клиента. Отмечая важность эмоций для представителей психолого-педагогической сферы, Д. Гоулман подчеркивал особое значение наличия знаний у специалистов о своих эмоциях, сформированности у них умений управления своими эмоциями, распознавания эмоций других людей, поддержания взаимоотношений [3, с. 76–77].

Необходимо также подчеркнуть, что развитие эмоциональной сферы способствует формированию эмоциональной компетентности специалиста (в нашем случае практического психолога), которая предопределена выраженной потребностью в эмоциональном благосостоянии и включает развитие способности в эмпатии, умение дифференцировать собственные эмоции и эмоции других людей, самоконтроля и самомотивации. Эмоциональная компетентность представляет собой готовность и способность человека гибко управлять эмоциональными реакциями, как собственными, так и других людей, адекватно меняющимся ситуациям и условиям.

Следует отметить, что эмоции входят в эмоционально-волевой компонент психологической готовности психологов к профессиональной деятельности. Эмоциональный компонент направляет и регулирует деятельность, обеспечивая эмоциональную стабильность и нечувствительность к стрессовому влиянию посторонних факторов. Эмоциональная неготовность к деятельности, как отмечает в своем исследовании М. А. Кузнецов [6], выражается в деятельности неэффективности, неспособности настроиться на работу в эмоциональном плане, плохой переносимости монотонных, рутинных элементов деятельности. Эмоциональная готовность к профессиональной деятельности предусматривает умение специалиста произвольно руководить своим поведением, познавательной и общей активностью, направлять ее на решение профессиональных задач в условиях осуществляемой профессиональной деятельности.

В практической деятельности психолога особое место занимают навыки саморегуляции. Необходимо отметить, что именно эмоции являются фактором, определяющим специфику саморегуляции. Вместе с когнитивными процессами эмоции выполняют оценочно-регулирующую функцию в человеческих взаимоотношениях. Влияние эмоций на ход процессов регуляции оказывается в организации и направленности внешних действий, поведенческих реакций, выборочности познавательных процессов, четкости психомоторных и познавательных действий.



Также для реализации практическим психологом своей профессиональной деятельности важное значение имеет его способность сохранить эмоциональную стойкость, которая в стрессовых ситуациях предоставляет возможность адекватно регулировать поведение человека. Главным критерием эмоциональной устойчивости, как отмечает Е. А. Антонова, является эффективность деятельности профессионала в эмоциогенной ситуации [1, с. 102]. Важность эмоциональной стойкости в практической деятельности психолога определяется тем, что поскольку его работа связана с взаимодействием с клиентами разных возрастных групп, интересов, социального статуса, уровня культуры, воспитанности и т. п., она требует необходимость смягчения или маскировки некоторых черт собственного характера и других особенностей личности. Эмоциональная стойкость – один из показателей высокого уровня эмоциональной компетентности, которая является необходимой практическому психологу в силу специфики своей профессии, так как он постоянно сталкивается с проявлением негативных эмоциональных состояний и разного рода конфликтов.

Теоретический анализ проблемы влияния эмоций на профессиональную деятельность практических психологов дает возможность сделать следующие выводы:

Эмоции человека представляют собой особый класс объективных психологических состояний, отображающихся в форме непосредственных переживаний, ощущений, отношений человека к окружающему миру, к другим, к процессам и результатам деятельности. Эмоции человека – одна из важнейших сторон психических процессов, которая характеризует переживание человеком объективной действительности, его отношение к окружающей среде и самому себе.

Эмоциональная сфера рассматривается как одна из основных регуляторных систем, обеспечивающая активные формы жизнедеятельности организма. Эмоциональная сфера – неотъемлемая составляющая профессиональной деятельности практического психолога. Развитие эмоциональной сферы и эмоциональной компетентности являются необходимыми условиями психологического здоровья личности в целом и ее эффективности в межличностном взаимодействии и профессиональной деятельности в частности.

Эмоции и чувства имеют очень большое значение в практической профессиональной деятельности психолога, поскольку они обогащают отражение объективной действительности и являются вместе с потребностями, склонностями и интересами важными побуждениями к деятельности, регуляторами его активности. Также эффективность профессиональной деятельности практического психолога зависит от особенностей его эмоциональной сферы, умения контролировать проявления различных эмоций и правильно определять эмоциональное состояние своих клиентов.

Библиографические ссылки

1. Антонова Е. А. Эмоциональная устойчивость как фактор педагогической деятельности // Известия Саратовского университета. Т. 11. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. С. 100–104.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. : АСТ : АСТ МОСКВА ; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
4. Изард К. Э. Психология эмоций : пер. с англ. СПб. : Питер, 2014. 464 с.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 752 с.
6. Кузнецов М. А. Эмоциональная память : монография. Х. : Крок, 2005. 568 с.
7. Немов Р. С. Психологический словарь. М. : ВЛАДОС, 2007. 560 с.
8. Павлий Т. Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2000. № 4. С. 36–42.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 712 с.



ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ЛОЯЛЬНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ

Н. В. Азарёнок

доцент кафедры кадровой политики и психологии управления,
Институт государственной службы,
Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: azarionoknv@mail.ru

Приведены результаты теоретического анализа основных подходов к понятию «организационная лояльность», обосновывается связь данного понятия с эффективностью деятельности организации. Во второй части материалов описаны результаты исследования смысла понятия «организационная лояльность» с помощью семантического дифференциала у сотрудников с различными социально-демографическими и психологическими характеристиками.

Ключевые слова: эффективность, лояльность, организационная лояльность, организационная приверженность, социально-демографические характеристики.

The article presents the results of a theoretical analysis of the main approaches to the concept of “organizational loyalty”, substantiates the relationship of this concept with the effectiveness of the organization. The second part of the materials describes the results of study of the concept of “organizational loyalty” using the semantic differential for employees with various socio-demographic and psychological characteristics.

Keywords: efficiency, loyalty, organizational loyalty, organizational commitment, socio-demographic characteristics.

В самом общем виде под эффективностью понимается продуктивность использования ресурсов в достижении какой-либо цели [6]. Быть эффективным – означает достигать конечных целей и добиваться промежуточных результатов с оптимальным использованием имеющихся ресурсов. Исходя из анализа исследований, можно сделать вывод, что эффективность деятельности зависит от целого ряда факторов [10], в том числе и от позитивного и уважительного отношения к своей организации, что и является фундаментом организационной лояльности.

Содержание понятия «организационная лояльность» до сих пор не имеет единой характеристики. В. И. Даль в толковом словаре «лояльный» рассматривается как «доступный, милосердный, человечный, человеколюбивый, приветливый, благородный и правдивый, доброжелательный» [2, с. 228]. С. И. Ожегов говорит о «лояльном» как о держащемся в пределах законности, в пределах благожелательно-нейтрального отношения к кому-нибудь либо чему-нибудь [8]. Отметим, что происхождение слова французское (loyal) и означает в переводе «верный».

Рассматривая организационную лояльность как составляющую эффективности деятельности организации стоит акцентировать внимание на определении С. В. Коростелева, который считает, что «лояльность – позитивное, благожелательное, корректное, уважительное, честное отношение к компании, руководителю и сотрудникам, соблюдение существующих корпоративных правил, норм, предписаний, кодексов даже при несогласии с ними; это преданность во всех своих помыслах и начинаниях» [5, с. 126].

А. И. Калабин к уважительному отношению сотрудника непосредственно к руководству компании добавляет уважительное отношение и к решениям, принимаемым



руководством, «готовность выполнить указания руководства даже в случае несогласия с ним» [4, с. 129].

Описывая лояльность как удовлетворенность сотрудника условиями, вознаграждением, ростом и перспективами, коллективом Д. Г. Староверов обращает внимание, что лояльность дает сотруднику безопасность, проявляя себя как удовлетворенность защитой от внешних угроз [11].

В психологической литературе понятие «организационная лояльность», часто отождествляется с понятиями «организационная приверженность», «преданность», «верность организации», «благонадежность сотрудников». При этом, как утверждает А. Л. Потеряхин, особое внимание следует уделить разведению понятий «организационной лояльности» и «организационной приверженности». Именно эти два понятия чаще всего приравнивают друг к другу, так как они обозначают одно и то же явление, но при этом все определения приверженности отражают более высокий эмоциональный уровень отношения человека к организации. Исследователь считает, что организационную приверженность можно считать более высоким уровнем лояльности [9].

В рамках структуры организационной приверженности, М. И. Магура и М. Б. Курбатова дают иное соотношение понятий приверженности и лояльности. Выделяя основные компоненты приверженности (идентификация, вовлеченность и лояльность), последний элемент описывается как эмоциональная привязанность к организации, желание остаться её членом. Таким образом, по мнению М. И. Магуры и М. Б. Курбатовой, лояльность является структурным элементом приверженности, его эмоциональным наполнением [7].

Несмотря на значительное количество работ в зарубежной психологии, посвященных лояльности, ее концепция также до сих пор остается спорной. Разногласия касаются, например, того, является ли лояльность социально-психологической установкой (аттitudом) или поведенческим составляющим. Несмотря на то, что практически все исследователи считают, что лояльность служит уменьшению вероятности ухода работника из организации, описание психологической природы лояльности дается совершенно по-разному.

В рамках поведенческого подхода И. Винер (Wiener) рассматривает лояльность как степень намерения работника продолжать работу в организации, желание поддержать принадлежность к организации, склонность покинуть организацию, или как «социально одобряемое поведение, которое превышает формальные и/или нормативные ожидания, по отношению к объекту лояльности» [20, с. 48].

Н. Аранья (Aranua) отмечает, что одним из первых исследователей, предложивших теорию лояльности сотрудника по отношению к организации в рамках поведенческого подхода, был Г. Беккер (Becker). Согласно его теории, лояльность есть результат некоей «ставки», которую осуществляет человек, связывая «внешние интересы с соответствующим направлением деятельности» [14, с. 15]. А. С. Парасураман (Parasuraman) утверждает, что лояльность образуется, когда эти «ставки», такие как определяемые работой навыки, возраст или другие факторы, объединяются и воспринимаются сотрудником как накопленные инвестиции, вознаграждения или оцениваются как требующие меньших затрат по сравнению с такой же работой в другом месте. Лояльность, при этом, может быть результатом как накопленных инвестиций в организацию, так и сокращения возможностей [18].

С. Ким (Kim) акцентирует внимание, что в отличие от поведенческого подхода, лояльность в установочном подходе рассматривается как эмоциональное отношение сотрудника к организации [16]. При этом установочный подход предполагает, что лояльность образуется как комбинация опыта работы, восприятия организации и личных характеристик, которые ведут к позитивным чувствам по отношению к организации, которые, в свою очередь, становятся лояльностью.

Одно из наиболее распространенных на западе определений лояльности в рамках установочного подхода принадлежит Л. Портеру (Porter) и его коллегам. Исследователь



определяет лояльность как готовность сотрудника прилагать большие усилия в интересах организации, сильное желание оставаться в организации и принятие ее основных целей и ценностей [19].

В рамках подхода к лояльности как к attitude зарубежные исследователи описывают различные формы лояльности. Наибольшее внимание заслужила аффективная лояльность. Р. Брауном (Brown) аффективная лояльность в целом рассматривается как набор сильных положительных установок к организации [15]. Н. Аллен (Allen) и Дж. Мейер (Meyer) на основе концепции Л. Портера определили аффективную лояльность, как эмоциональную привязанность к организации, идентификацию и вовлеченность, предполагающую разделение целей и ценностей организации, готовность прикладывать дополнительные усилия в интересах организации и оставаться ее членом [13].

Именно трехкомпонентная концепция Дж. Мейера (Meyer) и Н. Аллен (Allen) в настоящее время признается самой распространенной. Авторы определяют организационную лояльность как особую психологическую связь между служащим и его организацией, которая снижает вероятность того, что служащий добровольно оставит организацию [17]. При этом они выделяют три компонента лояльности к организации: аффективный, продолженный и нормативный. Эти компоненты лояльности имеют непосредственное значение для пребывания или ухода из организации, но концептуально весьма различны. Аффективная лояльность относится к идентификации и вовлеченности, а также эмоциональной привязанности к организации, следовательно, служащие с сильной аффективной лояльностью остаются в организации, потому что они этого хотят. Сотрудники с сильной продолженной лояльностью остаются в организации, потому что им это выгодно. Такой вид лояльности основывается на распознавании затрат, связанных с уходом из организации. Служащие с сильной нормативной лояльностью остаются, потому что они чувствуют, что они должны так поступать. Этот вид лояльности основан на ощущении обязательств по отношению к организации.

В последнее время еще одной составляющей организационной лояльности в рамках эффективности деятельности организации выделяют ее ответственность за безопасность организации. При таком подходе сотрудники рассматриваются как потенциально нелояльные, основные усилия направлены на выявление и исключение предпосылок нелояльного поведения, под которым подразумевается сознательное нанесение ущерба организации [1]. И. Г. Чумарин, подтверждая взгляд на лояльность с точки зрения безопасности, пишет, что лояльный сотрудник – это сотрудник, добровольно следующий законным правилам и процедурам организации, при этом мерой лояльности предлагается считать степень этой добровольности [12].

По мнению В. И. Доминьяка, лояльность работника может означать:

- доброжелательность, приветливость, доступность работника как в отношении фирмы в целом, так и в отношении других сотрудников;
- честность, принципиальность;
- верность, преданность, приверженность;
- соблюдение правил, законов, отказ от предосудительных и недоброжелательных действий [5].

Также В. И. Доминьяк утверждает, что организационная лояльность может трактоваться, как верность сотрудников своей организации, где верность подразумевает не только отсутствие вреда, но и действия, приносящие пользу [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что организационная лояльность является важной составляющей эффективности деятельности организации. Особый интерес представляет анализ понимания смысла данного феномена сотрудниками организации в зависимости от различных социально-демографических и психологических характеристик этих сотрудников.



В нашем исследовании, в котором принимали участие 72 работника организаций частной и государственной форм собственности (30 мужчин и 42 женщины), с помощью авторского варианта семантического дифференциала (СД) были получены следующие результаты:

– женщины больше соотносят «организационную лояльность» с доверием ($U = 4495$, $p = 0,04$), следовательно, в их понимании «организационная лояльность» в большей степени проявляется именно как доверие к организации;

– работники, состоящие в браке, придают большее значение шкале покорность в оценке «организационной лояльности», чем работники, не состоящие в браке ($U = 447$, $p = 0,02$). То есть свои суждения и мнения об «организационной лояльности» работники, состоящие в браке, больше связывают с покорным отношением к ситуации, складывающейся в организации. Возможно, ответственность за собственную семью является фактором, формирующим продолженную лояльность, основанную на четком распознавании служащим затрат, связанных с уходом из организации;

– работники, у которых нет детей, оценивают «организационную лояльность» более бесполезной и связанной со свободой в действиях на рабочем месте, чем работники, у которых есть дети ($U = 442$, $p = 0,04$). При этом работники, у которых есть дети, значительно соотносят свою оценку «организационной лояльности» с добросовестностью труда ($U = 456$, $p = 0,03$) и, следовательно, можно предположить, более добросовестно подходят к выполнению своих рабочих обязанностей.

На наш взгляд, данный факт можно учитывать при формировании мотивации сотрудников, кадрового резерва организации.

Также с помощью корреляционного анализа было установлено, что чем выше проявление экстернальности у сотрудника, тем выше его понимание «организационной лояльности» как полезной, заинтересованной, обязательной, эффективной, ответственной, достоверной (положительная, слабая, но значимая связь) и мотивированной (положительная умеренная связь). Следовательно, экстерналы проявляют большую лояльность к организации.

Полученные результаты так же позволяют сделать вывод, что работники в возрастной группе от 18 до 23 лет больше по сравнению с другими сотрудниками отождествляют «организационную лояльность» с категорией счастья. Возможно, это связано с ощущением счастья от трудового процесса в своей первой организации ($H = 10,1$, при $p = 0,04$), так как большая часть данной возрастной группы – бывшие выпускники.

Обобщая можно сделать вывод, что организационная лояльность является составляющей эффективности деятельности организации. В свою очередь персональный смысл данного понятия во многом зависит от ряда социально-демографических и психологических характеристик самого сотрудника.

Библиографические ссылки

1. Азарёнок Н. В. Психосемантические составляющие организационной лояльности персонала // Проблемы управления. 2019. № 1 (71). С. 65–69.
2. Даль В. И. Толковый словарь русского языка: современная версия. М. : Эксмо, 2007. 575 с.
3. Доминьяк В. И. Основные подходы к определению понятия «организационная лояльность» // Лояльность персонала. Альманах. М. : ИД «Имидж-медиа», 2007. С. 43–53.
4. Калабин А. И. Наш человек не наш человек // Отдел кадров. 2004. № 11. С. 129–130.
5. Коростелева С. В. Что посеешь, то и пожнешь // Отдел кадров. 2004. № 11. С. 126–128.
6. Личная эффективность руководителя : учеб. пособие для предпринимателей / сост. С. Литвина. Томск : Луна-принт, 2014. 64 с.



7. Магура М. И., Курбатова М. Б. Современные персонал-технологии. М. : Управление персоналом, 2003. 388 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. М. : Русский язык, 1988. 750 с.
9. Потеряхин А. Л. Организационная лояльность персонала: определение понятия [Электронный ресурс] // Лаборатория информационно психологических технологий Александра Потеряхина. URL: <https://clck.ru/JW5vi> (дата обращения: 14.10.2019).
10. Слепко Ю. Н. Параметры оценки эффективности профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. № 2. Т. II. С. 216–220.
11. Староверов Д. Г. Лояльность персонала как фактор безопасности бизнеса [Электронный ресурс] // Амулет. URL: <http://www.amulet-group.ru/print.htm?id=49&str=5> (дата обращения: 14.10.2019).
12. Чумарин И. Г. Люди и организации: деструктивное противодействие // Люди и организации : сб. тез. Третьей Всерос. конф. (22.05.2000). СПб. : ЗАО «ИМАТОН-М», 2000. С. 63–64.
13. Allen N. J., Meyer J. P. Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity // Journal of Vocational Behavior. 1996. Vol. 49. Pp. 252–276.
14. Aranya N., Jacobson, D. An empirical study of theories of organizational and occupational commitment // Journal of Social Psychology. 1975. Vol. 97. Pp. 15–22.
15. Brown R. B. Organizational Commitment: Clarifying the Concept and Simplifying the Existing Construct Typology // Journal of Vocational Behavior. 1996. Vol. 49. P. 230–251.
16. Kim S.-W. Behavioral commitment among the automobile workers in south korea // Human Resource Management Review. 1999. Vol. 9. P. 419–451.
17. Meyer J. P., Allen N. J. A three-component conceptualization of organizational commitment // Human Resource Management Review. 1991. Vol. 1. P. 61–89.
18. Parasuraman S, Purohit Y, Godshalk V., Beutell N. Work and family variables, entrepreneurial career success, and psychological well-being // Journal of Vocational Behavior. 1996. Vol. 48. P. 275–300.
19. Porter L. W., Steers R. M., Mowday R. T., Boulian P. V. Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians // Journal of Applied Psychology. 1974. Vol. 59. P. 603–609.
20. Wiener Y., Gechman A. S. Commitment: a behavioral approach to job involvement // Journal of Vocational Behavior. 1977. Vol. 10. P. 47–52.

© Азарёнок Н. В., 2019



ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК МОТИВАТОР

А. А. Brass

*доцент кафедры экономического развития и менеджмент,
Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: brass1907@tut.by*

Рассмотрено целеполагание деятельности как фактор мотивации персонала современной организации, показана взаимосвязь целеполагания и ответственности человека за результаты выполняемой им работы.

Ключевые слова: *мотивация, целеполагание, смысл, деятельность, ответственность.*

The article considers the goal-setting of activity as a factor in motivating the personnel of a modern organization, and shows the relationship between goal-setting and the responsibility of a person for the results of his work.

Keywords: *motivation, goal setting, meaning, activity, responsibility.*

Достаточно очевидно, что проблема мотивации персонала сложна и многогранна. Несмотря на свою многовековую историю, она не имеет однозначного решения ни в теоретическом, ни в практическом плане. Количество мотивов трудового поведения человека в принципе бесконечно. Более того, в течение жизни у человека эти мотивы зачастую меняются. В предлагаемой статье рассматривается мотив целеполагания (смысла) человеческой деятельности. Актуальность и значимость данного мотива определяется тем, что для большинства людей важно ощущать, насколько результаты их труда влияют на благополучие если не всего человечества, то конкретного предприятия, коллектива или семьи. В конечном счете, их самих. Понимание этого демонстрирует компания Apple, где каждый новый сотрудник получает письмо следующего содержания: «У вас есть работа, и это работа всей вашей жизни. Ни одна деталь этой работы не должна ускользнуть от вашего внимания. В этой работе вы никогда не должны идти на компромисс. Ради этой работы вы должны быть готовы пожертвовать выходными. Такую работу вы будете выполнять в Apple. Люди приходят сюда не для того, чтобы оставаться в зоне комфорта. Они приходят, чтобы идти до конца. Они хотят, чтобы их работа что-то подарила миру. Что-то большое. Что-то невозможное в других компаниях. Добро пожаловать в Apple» [2].

Важность понимания целей труда исходит из того, что, как отмечал Виктор Франкл [3], люди нуждаются в представлении о собственном будущем и в возможности выбора путей, ведущих к этому будущему. Человек, не имеющий представления о будущем, становится пассивным. Он страдает от ужаса перед тем, что с ним может произойти [3] и не способен принимать сколько-нибудь значимые решения.

Рассматривая практику формирования целей во многих отечественных организациях, можно отметить следующие моменты:

1) цели формируются на высшем уровне управления, что вполне естественно. При этом хорошо, если они именно формируются, а не просто «спускаются сверху» без каких-либо объяснений;

2) руководство не спешит или вообще не видит смысла в том, чтобы транслировать их на нижние уровни управления, ограничиваясь выдачей распоряжений, в которых сказано, что надо делать, но ничего не сказано о том, почему и для чего это нужно. В результате человек не видит смысла в выполняемой им работе. Она превращается в труд Сизифа, который, будучи наказанным богами греческого Олимпа за свои грехи, закатывал на гору тяже-



лый камень. Но лишь только камень оказывался на вершине, он скатывался вниз, т. е. боги превратили работу в наказание. Причем наказанием была не физическая тяжесть, а отсутствие цели и смысла. Ведь боги вполне могли придумать что-то физически более тяжелое, но целенаправленное. Но это уже не было бы наказанием. Как известно, «устают не от работы, а от бесцельного хождения по коридорам». К сожалению, во многих организациях руководство, не помышляя о наказании работников, превращает их работу в сизифов труд, не объясняя людям, для чего они работают, где и кем используются результаты их труда.

Насколько быстро у человека, не видящего смысла своего труда, пропадает желание что-либо делать, демонстрирует один из экспериментов Дэна Ариели [1]. Группе студентов (условно ее можно назвать группа А) предлагали создавать не очень сложные конструкции из Лего. Каждую собранную конструкцию экспериментаторы забирали и прятали в ящик. За первую конструкцию студент получал 3 доллара, за следующую – 2 доллара 70 центов, потом 2 доллара 40 центов и т. д. Экспериментаторы хотели выяснить: при каком уровне денежных вознаграждений студенты скажут: «Хватит, мое время стоит дороже». Перед началом эксперимента учащихся предупреждали, что по завершении исследований все созданные ими фигурки будут разобраны и использованы в других экспериментах. В среднем студенты группы А собирали 9 конструкций, но были среди них и те, кто не возражал собрать несколько поделок вообще без оплаты. Условия эксперимента в другой группе (группа Б) были несколько изменены: пока студенты собирали вторую конструкцию, у них на глазах экспериментаторы уничтожали (разбирали) их предыдущую фигурку и затем из этого материала предлагали создать третью конструкцию и т. д. Получался сизифов труд (или цикл), не тяжелый физически, но с такой же эмоциональной составляющей. В результате среднее число собранных конструкций в группе Б было равно 5, и никто из участников не собирал более 7. Разумеется, есть люди, которым доставляет удовольствие что-либо конструировать из Лего, существуют и те, кто к этому совершенно равнодушен. В группе А была отмечена очень четкая корреляция между отношением человека к работе с Лего и количеством собранных им поделок. В группе Б эта корреляция полностью отсутствовала, даже любители отказывались от продолжения сборки, видя, как намеренно разрушаются результаты их труда. Студенты не занимались чем-то серьезным. Они не запускали людей в космос и не спасли кого-то от страшных болезней. Они, по сути, просто играли, получая за это небольшие деньги. Правда, у некоторых это занятие само по себе вызывало интерес. Но если в группе А это занятие имело пусть небольшой, но смысл (конструкции оставались жить некоторое время), то в группе Б смысла не было вовсе, и деньги прекращали свое мотивационное воздействие гораздо раньше.

Из этого следует, что работники организаций, должны видеть смысл, целеполагание своей деятельности. Они должны знать, кто является потребителем результатов их труда. Иначе желание продуктивно работать очень быстро пропадает. Продемонстрировать сотрудникам организации цель и смысл их труда не очень сложно и не очень дорого, но мотиватором является достаточно сильным. При этом важно, чтобы разъяснение смысла не сводилось к утверждению: «В соответствии с распоряжением (постановлением, инструкцией) ...». Ссылка на тот или иной нормативный акт способна ответить на вопрос: «Почему люди должны это делать?», что сути является принуждением, но не может ответить на вопрос: «Для чего (для кого) мы должны это делать?». А смысл работы человека определяется ответ именно на последний вопрос. Люди лучше мотивированы, если они осознают свою роль в достижении миссии и видения организации. Правда для этого миссия и видение должны быть не только сформулированы, но и донесены до сознания и (возможно, громкое слово) души сотрудников.

Помимо этого, целеполагание деятельности очень тесно связано с ответственностью за ее результаты. Перед кем, например, несет ответственность механик станции технического обслуживания (СТО). Перед директором станции, перед клиентом или перед своей



совестью. Проще всего отвечать перед директором: «Я за сегодняшний день сделал: 1) ...; 2) ...; 3) ... и т. д.». Сложнее – перед клиентом, ведь его не интересует, что конкретно сделано с машиной. Его интересует, сколько он сможет проехать до следующего ремонта и насколько безопасно в этой машине возить своих близких. Еще сложнее отвечать перед своей совестью, которая, если она есть, не позволяет с безразличием относиться к качеству своего труда. Отмечаем, что то, перед чем (или перед кем) человек несет ответственность во многом определяется поставленными перед ним целями, смысловой нагрузкой его работы. Если человек должен сделать 1) ...; 2) ...; 3) ... и т. д., то ответственность он будет нести перед тем, кто такую задачу ему поставил. Если цель – превратить обратившегося в СТО водителя в постоянного удовлетворенно-восхищенного клиента, то и ответственность перед ним. Если цель – отремонтировать машину «на совесть», то и ответственность перед собой. При этом необходимо учитывать следующие моменты:

1) нельзя каждый день ставить перед человеком цели разного уровня. Он не может сегодня делать: 1) ...; 2) ...; 3) ..., а завтра «на совесть»;

2) целеполагание, ориентированное на ответственность работника перед собой, изначально предполагает доверие его профессионализму и человеческой порядочности, что требует достаточно сложных, но не жестких процедур отбора персонала;

3) человек, привыкший работать «на совесть» очень высоко ценит свою профессиональную свободу и не нуждается в контроле (как говорили в Советском Союзе: «Лучший контролер это совесть»), но крайне негативно относится к ее ограничениям, которые неизбежно содержатся в прямых указаниях руководства. Соответственно, сотрудничать с такими людьми, с одной стороны, очень просто: нужно обеспечивать их работой и не вмешиваться в процесс. С другой стороны, очень сложно, так как они:

- сами предъявляют высокие требования к руководству и его компетенциям;
- хотят видеть смысл в выполняемой ими работе;

– склонны нарушать существующие правила и регламенты, соблюдение которых, по их мнению, мешает выполнению работы «на совесть»;

4) человек, стремящийся избежать ответственности перед собой, по мнению В. Франкла [3];

– постепенно игнорирует собственную личность, свои интересы и потребности, кроме наиболее примитивных;

– фаталистически относится к жизни, которая все сама «расставит по местам» (в действительности он просто предоставляет другим людям возможность принимать за него все решения);

– игнорирует личности, интересы и потребности других людей (это неизбежно следует из игнорирования себя), за исключением тех, кто принимает за него решения. Хотя ими он тоже всегда недоволен.

Таким образом, можно отметить следующее: работа людей в организации должна быть целенаправленной. Работники должны знать ради достижения каких целей (не путать с доведенными показателями) они работают, кто использует результаты их труда. Если работнику никто не может (не считает нужным) объяснить, для чего он должен трудиться, то его желание что-то делать пропадает очень быстро. В результате он будет делать минимум, необходимый для получения заработной платы. Поэтому одна из задач руководителей всех уровней – наполнить трудовую жизнь людей смыслом и сформировать у них чувство ответственности за результаты труда.

Библиографические ссылки

1. Ариели Д. Что создает нам хорошее ощущение от работы? [Электронный ресурс] // YouTube. URL: https://www.ted.com/talks/dan_ariely_what_makes_us_feel_good_about_our_work?language=ru#t-776823 (дата обращения: 11.08.2019).



2. Правила мотивации: 15 способов заставить персонал работать на полную [Электронный ресурс] // Коммерческий директор. URL: http://www.gd.ru/articles/3340-pravila-motivatsii?utm_source=letternews&utm_medium=letter%2cletter&utm_campaign=letternews_2015.07.25_top_of_gd_readers_65000%2cletternews_2015.07.25_gendirtop_sa_25_07_15_material_readers_64997&IdSL=409099106&IdBatch=2729360 (дата обращения: 12.02.2018).

3. Франкл В. Человек в поисках смысла : сб. М. : Прогресс, 1990. 368 с.

© Брасс А. А., 2019



АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕМЕНЦИИ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

С. А. Воробьева

*старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы,
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь
E-mail: Vorobjova_s@bk.ru*

К. В. Шабаев

*Студент 5 курса,
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь*

Обозначены направления арт-терапии, которые можно использовать в работе с пожилыми людьми, прежде всего, в условиях стационарных форм социального обслуживания (дома-интернаты, отделения круглосуточного пребывания). Применение данной технологии с одной стороны вызывает интерес у респондентов, с другой – тренирует психические познавательные процессы. Это позволит как можно дольше поддерживать функции человека в актуальном состоянии и предотвратить деменцию.

Ключевые слова: арт-терапия, нейрографика, деменция, психические познавательные процессы.

The article outlines the directions of art therapy that can be used in working with older people, especially in stationary forms of social services (boarding schools, departments of round-the-clock stay). The use of this technology on the one hand arouses interest among respondents, on the other hand, it trains mental cognitive processes. This will allow you to maintain human functions up to date and prevent dementia.

Keywords: art therapy, neurography, dementia, mental cognitive processes.

Одной из актуальных задач социально-психологической работы является сохранение и поддержание человека, группы или коллектива в состоянии активного, творческого и самостоятельного отношения к себе, своей жизни и деятельности. В ее решении важную роль играет процесс восстановления этого состояния, которое может быть утрачено в силу ряда причин. Актуальность оказания социально-психологической помощи и поддержки гражданам, утратившим способность к самостоятельной жизнедеятельности, объясняется тем, что происходит неуклонный, довольно быстрый процесс уменьшения в общей численности населения доли детей и молодежи и увеличение доли пожилых людей и инвалидов. В Республике Беларусь по данным Министерства труда и социальной защиты доля пожилых людей (60 лет и старше) составляет около 20 % от общей численности населения республики, инвалидов – 5,7 %. Такая демографическая ситуация имеет далеко идущие последствия и оказывает серьезное влияние на планирование и осуществление мероприятий в социальной политике государства. Особое внимание заслуживают пожилые люди, страдающие деменцией.

Деменция, согласно Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), включена в разряд психических расстройств, представляет собой хронический или прогрессирующий синдром, при котором страдает (деградирует) когнитивная функция (способность мыслить). На протяжении довольно длительного времени эта проблема



считалась исключительно медицинской. В настоящее время ее принято рассматривать в качестве мультидисциплинарной, так как она (деменция) оказывает физическое, психологическое, социальное и экономическое воздействие не только на страдающих ею людей, но и на тех, кто находится рядом с этим человеком – осуществляющие уход в домашних условиях или в условиях стационара.

Уход за человеком, страдающим деменцией, сегодня осуществляется учреждениями социального обслуживания в различных формах – на дому, сиделками, а также в стационарной (круглосуточной) формах, согласно установленному перечню медицинских показаний и противопоказаний для оказания социальных услуг. В настоящее время в Республике Беларусь функционирует 80 учреждений социального обслуживания, осуществляющих стационарное социальное обслуживание, 79 из которых находятся в коммунальной собственности (47 психоневрологических домов-интернатов для престарелых и инвалидов, 22 дома-интерната для престарелых и инвалидов общего типа и 10 домов-интернатов для детей-инвалидов с особенностями психофизического развития. Также, по состоянию на начало 2019 г. в нашей республике 64 отделения круглосуточного пребывания представляют социальные услуги пожилым гражданам в форме стационарного социального обслуживания, в том числе и по профилактике деменции. Отметим, что самое большое количество таких отделений – 21, расположены в Витебской области.

Несмотря на то, что по данным национальной статистики ежегодно происходит стойкое снижение смертности по причине психических расстройств и расстройств поведения (в 2015 году – 2 144 случая на общее число смертей 120 026, а в 2017 году – 1 523 случая на общее число смертей 119 311) [1], следует продолжать психологическую, социальную, медицинскую работу, направленную на активное долголетие. Реализация государственной социальной политики в современных условиях требует активного развития новых механизмов, основанных на предоставлении гражданам, страдающим деменцией, необходимого комплекса социально-психологических услуг, а также создания условий для социальной адаптации, реабилитации таких граждан в учреждениях социального обслуживания стационарного типа.

Люди, проживающие в стационарном учреждении постоянно, или длительное время находящиеся в отделении круглосуточного пребывания, могут впасть в депрессию, так как попадая в «изолированное» учреждение, они не чувствуют себя в привычных домашних условиях: родственники навещают все реже, или вообще не навещают (при их наличии), пожилые лишаются самостоятельности, те вопросы, которые решались ими самими, теперь за них решают сотрудники учреждения, появляется много свободного времени, которое не всегда знают, чем заполнить. Часто теряется интерес к происходящему вокруг. Все это приводит к психическим расстройствам. Вот почему сотрудникам стационарных учреждений необходимо разрабатывать и применять в своей деятельности различные формы социально-психологической работы с пожилыми людьми, чтобы как можно дольше психические процессы человека были в норме.

Арт-терапия рекомендуется как метод лечения людей с деменцией, поскольку она обладает существенным потенциалом для стимуляции, улучшения навыков общения и повышения самооценки (Killicket Allan, 1999). Различные виды деятельности предоставляют человеку благоприятную возможность для самовыражения и позволяют делать выбор, учитывая цвета и темы их произведений.

Терапия искусством включает в себя: изотерапию (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и др.), библиотерапию (лечебное воздействие чтением), иммаготерапию (лечебное воздействие через образ, театрализацию), вокалотерапию (лечение пением), кинезиотерапию (танцотерапия, хореотерапия, коррекционная ритмика – лечебное воздействие движениями).



Применяются две формы терапии искусством: пассивная и активная. При пассивной форме пациенты «потребляют» художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривают картины, читают книги, прослушивают музыкальные произведения. При активной форме клиенты сами создают продукты творчества: рисунки, скульптуры и т. д.

Инновационным методом арт-терапии является нейрографика. Данное направление образовалась недавно на стыке нейропсихологии и изобразительного искусства. Её основоположником является Павел Пискарёв. Авторский метод носит трансформационных характер. Проводились исследования о влиянии данного инновационного направления на работу головного мозга, в результате которых было доказано образование новых нейронных связей и повышенной активности коры головного мозга. Также нейрографика считается методом профилактики болезни Альцгеймера.

В основе изобретённого метода лежит две основные составляющие, это нейрон и графика. Нейроны отвечают за работу с информацией – её обработка, сохранение и передача. Графика как одна из форм изобразительного искусства характеризуется передачей образа на бумаге с помощью линий, пятен, штрихов и точек. Следовательно, нейрографика представляет собой метод изменения сознания с помощью графического рисунка, в результате которого образуются новые нейронные связи.

С помощью этой техники испытуемые смогут управлять своими эмоциями и управлять проблемными ситуациями. Нейрографика не требует творческих задатков и умения рисовать, этот метод доступен каждому, кто начнёт его использовать. Также этот метод способствует развитию ассоциативного мышления и воображения, улучшению памяти и увеличению количества положительных эмоций в жизни.

В основе авторской методики лежит работа с линиями. При прорисовке участниками линии, необходимо основываться на том, что линия должна быть живой, как в природе – она не прямая и не цикличная. Главное правило нейрографики основывается на принципе, что линия не должна повторять себя на своём пути, и она должна идти туда, где мы не ожидаем её увидеть. Это правило лежит в основе эффективности метода и требует его чёткого соблюдения. Линия ассоциируется с вектором, направлением или маршрутом, время так же линейно. Испытуемым важно ассоциировать её значение в проработке своей проблемы. Количество линий напрямую отражает сложность выбранной темы испытуемым и качество желаемого результата. Нейрографика применяется для разрешения актуальной жизненной ситуации участников, требующей поиска ресурсов для её благоприятного решения. Следует отметить, что помимо линий в авторском методе задействуются различные геометрические фигуры, которые несут особое смысловое значение [2].

Также целесообразно применять метод музыкотерапии. Этот метод прост в использовании и экономичен, не требует дополнительных затрат. Занятия по прослушиванию музыкальных композиций могут вызвать положительные эмоции, приятные ассоциации, воспоминания. Это помогает существенно улучшить не только настроение пожилого человека, но также ритм и мотив музыки окажут позитивное воздействие на участки мозга, актуализируют память, как познавательный процесс.

Таким образом, несмотря на то, что применение методов арт-терапии в работе с пожилыми людьми, требуют специальных знаний и умений, связанных со способностями специалиста, тем не менее они (методы) экономичны, так как не требуют больших материальных затрат и трудовых ресурсов. Их ценность связана с тем, что они имеют много вариаций – для людей с разными диагнозами (физическими и психическими), разным уровнем образования и пр. Главный принцип проведения арт-терапевтических занятий – принцип системности. Целесообразно дополнять другими методами профилактики деменции.



Библиографические ссылки

1. Демографический ежегодник Республики Беларусь – 2018 [Электронный ресурс]. URL: http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/naselenie-i-migratsia/naselenie/statisticheskie-izdaniya/index_10770/ (дата обращения: 21.03.2019).
2. Нейрографика [Электронный ресурс]. URL: <https://maryatekun.ru/nejrografika/> (дата обращения: 21.10.2019).

© Воробьева С. А., Шабашев К. В., 2019



ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ НА ЛИЧНОСТНУЮ СФЕРУ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

И. В. Гудовский

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики,
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Проблема влияния профессии на личность периодически возникает в фокусе внимания исследователей, но до настоящего времени остаётся актуальной и недостаточно разработанной. Профессиональная деформация в свою очередь достаточно резко снижает качество работы сотрудника, т.к. человек уже не может отдавать свой внутренний ресурс работе в виду его сокращения. Профессиональная деформация приводит к быстрому истощению, редукции профессиональных достижений, цинизму, холодности, отсутствию интереса к выполняемой деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессионально-личностные деформации, сотрудники правоохранительных органов.

The problem of the influence of the profession on the personality periodically arises in the focus of attention of researchers, but so far remains relevant and insufficiently developed. Professional deformation, in turn, dramatically reduces the quality of the employee's work, as man can no longer give his inner resource to work in view of its reduction. Professional deformation leads to rapid exhaustion, reduction of professional achievements, cynicism, coldness, lack of interest in the activities performed.

Keywords: professional activities, professional and personal deformations, law enforcement officers.

Вопросы, касающиеся взаимного влияния профессиональной деятельности и личностных особенностей специалиста, в течение нескольких десятилетий привлекали внимание представителей различных отраслей науки, в том числе психологов. Вопросом, занимающим особое место, является проблема профессиональной деформации специалиста, в данном случае – сотрудника правоохранительных структур.

Служебная деятельность в различных подразделениях полиции имеет свои отличительные характеристики. Так, выполнение функциональных обязанностей сопряжено с повышенной ответственностью сотрудников за свои действия. Несение службы нередко происходит в ситуациях с непредсказуемым исходом, характеризуется недостаточной определенностью ролевых функций, психическими и физическими перегрузками, необходимостью общаться с самым разнообразным контингентом граждан и требует от сотрудника решительных действий и способности пойти на риск. Эти специфические особенности профессиональной деятельности оказывают значительное влияние на личностные характеристики ее представителей и могут приводить к развитию у сотрудников милиции явления профессиональной деформации.

Следствием развития данного феномена могут быть такие поведенческие проявления сотрудников, которые влекут за собой нежелательные оценки окружающих и не совпадают с профессиональной этикой. В частности, статистические данные, свидетельствуют о том, что представителями подразделений милиции нередко совершались нарушения законности и служебной дисциплины. По официальным данным наблюдается увеличение количества



сотрудников, привлеченных к дисциплинарной ответственности за должностные проступки. В числе оснований применения дисциплинарных взысканий за нарушения законности преобладают нарушения норм УПК РФ, в частности, необоснованные отказы в возбуждении уголовных дел, отмечаются факты недобросовестное отношение к выполнению служебных обязанностей и невыход на службу без уважительных причин [3, с. 28].

Статистка показывает и тенденцию роста количества таких нарушений дисциплины сотрудниками органов внутренних дел, как совершение проступка в состоянии алкогольного опьянения, утрата табельного оружия, служебных документов, спецсредств и имущества.

Прокуратурой РФ ежемесячно регистрируются сообщения о следующих фактах противоправной деятельности сотрудников: незаконном привлечении к административной ответственности, сокрытии преступления от учета, необоснованном применении спецсредств, употреблении спиртных напитков на службе, незаконном хранении оружия, словесном оскорблении задержанных, отступлении от процессуальных норм в целях преодоления трудностей, возникающих при расследовании преступлений и т. д.

В научной литературе подобные факты нередко относят к проявлениям профессиональной деформации. Среди этих проявлений называют не только противоправные действия сотрудников милиции и нарушения ими дисциплины, но и некоторые личностные изменения, такие как, например, развитие жестких профессиональных стереотипов и перенос профессиональной роли в сферу внеслужебных отношений. Развитие проявлений рассматриваемого феномена объясняют действием разнообразных причин, связанных не только со спецификой служебной деятельности, но и с недостаточным уровнем профессиональных умений и навыков, особенностями процесса социализации и другими факторами.

Повышение степени криминализации повседневных социально-экономических отношений, возрастание правового нигилизма, падение уровня нравственности граждан, к сожалению, в том числе и сотрудников органов внутренних дел, негативно воздействует на возможность реального восстановления должного правопорядка в стране. Изменения, которые происходят с работниками полиции, требуют особого, более пристального внимания, поскольку эта работа предъявляет особые требования с точки зрения нравственности, психологической устойчивости. В связи с определенной спецификой деятельности сотрудников полиции постоянно существует реальная опасность нежелательных изменений в системе нравственных ценностей, в их мировоззрении, психическом и физическом состоянии. Совокупность этих изменений принято называть профессиональной деформацией или дезадаптацией [2, с. 36].

А. С. Петров считает, что профессиональная деформация – явление, объективно сопутствующее развитию человека в его профессиональной деятельности, если он повседневно не работает над собой. В отличие от других профессий, где деформация одного сотрудника не «бросает тень» на его коллег и не нивелирует социальную ценность их труда, в деятельности сотрудника правоохранительных органов такое явление имеет более тяжкие последствия. Здесь ошибки одного персонифицируются в общественном сознании как недостаток (и) всех сотрудников, порождая соответствующий стереотип – «там все такие» [1, с. 6].

Специфика деятельности сотрудников правоохранительных структур содержит в себе элементы отрицательного воздействия на личность сотрудника и способствует кризису мотивационной сферы в профессии, снижению профессионально значимых целей и интересов, утрате удовлетворения службой, постоянному чувству физической усталости и эмоциональной опустошенности и, как следствие, росту числа психосоматических и соматических заболеваний. Результатом этого часто становится нарушение законности, служебной дисциплины, профессионально-этических норм. Это происходит при отсутствии у сотрудника достаточного уровня психологической и нравственной устойчивости, что приводит к развитию профессиональной деформации.



Рассмотрим причины, вызывающие профессиональную деформацию сотрудников полиции. Деадаптация индивида в коллективе полиции может привести к снижению коэффициента сплоченности коллектива, возникновению конфликтных ситуаций (так как деадаптированная личность потенциально конфликтна), падению уровня работоспособности коллектива и снижению профессиональной отдачи, ухудшению уровня служебной дисциплины в подразделении и т. д. В случае деадаптации молодого сотрудника практический психолог УВД-полиции должен провести с ним психокоррекционную работу либо следует решить вопрос об увольнении или переводе его в другое подразделение. Профессиональная деформация личности сотрудника полиции – это негативное изменение его личностных черт и качеств, приводящее к искажению общественной и моральной направленности его профессиональных действий и других поведенческих актов.

Следует отметить, что сотрудник ежедневно выполняя определенную профессиональную работу, как бы выполняет одну и ту же роль и, естественно, она формирует определенный стереотип поведения или шаблон выполнения этой роли. В результате происходит перенос сложившегося поведения в другие сферы жизни, другие межличностные отношения.

Например, когда сотрудник после общения с правонарушителями начинает вести себя подобным образом в семье, в других местах, где от него ждут выполнения совсем других социальных ролей, (отца, супруга, сына, пассажира в транспорте и т. п.), то это один из признаков проявления профессиональной деформации. А такое, как известно, встречается очень и очень часто.

Отрицательное воздействие деформации в том, что усиливаясь, она начинает мешать качественно выполнять работу, а главное затрудняет общение в обычной жизни, приводит к появлению множества мыслительных и речевых штампов. Формируется излишняя обобщенность восприятия. Человек воспринимается не как индивидуальность, личность, а как носитель заданной профессиональной роли. На характер деформации влияет не только профессия, ведомство, но и занимаемый пост.

Надо отметить, что проблема нравственного потенциала кадров сотрудников специальных служб оперативных аппаратов, во многом схожа для всех развитых стран. Так, в книге «ФБР: Взгляд изнутри на самое мощное в мире правоохранительное агентство» прослеживается тот факт, что, несмотря на жесткий отбор кандидатов на службу, в ведомстве далеко не все обстоит благополучно с дисциплиной сотрудников, их отношением к службе, моральным обликом. Отмечаются также наиболее распространенные проступки сотрудников ФБР: (и это в благополучной Америке!) употребление спиртных напитков на службе; использование информации расследуемых дел в корыстных целях; приписки к расходам; потребление наркотиков; установление «деловых отношений» с торговцами наркотиками; аморальное поведение в быту (личной жизни) и прочее. Как отмечает руководство ФБР, только 20 % оперативного состава работают с инициативой и полной отдачей, 60 – относятся к категории «среднячков», а остальные 20 % – просто балласт. Последние и составляют наибольшую часть нарушителей.

Причиной возникновения деформации личности сотрудника в определенной степени служит сама система управления, т.е. чем больше должностных инструкций, приказов, тем жестче система, тем ярче проявление процесса деформации, т.к. она создает штампы, установку поведения, которые личность принимает безоговорочно.

К объективным факторам, способствующим профессиональной деформации сотрудников относятся:

– своеобразие социальной сферы, в которой действует сотрудник. Прежде всего, это криминально зараженная среда, где доминируют враждебные остальному обществу нормы, ценности, идеалы. Для успешного выполнения профессиональных функций, будь то оперативно розыскные, следственные или профилактические, сотрудник должен не только



знать своеобразие этой среды, но и при необходимости внедряться в нее, сохраняя свои исходные социальные качества. При этом наблюдается общая закономерность: чем полнее сотрудник адаптировался к экстремальным (в том числе криминальным) условиям, чем дольше действует в них, тем сложнее ему возвращаться к общесоциальным нормам, ценностям, идеалам;

– специфика служебной деятельности, прежде всего, необходимость соблюдения служебной тайны. Невозможность актуального обсуждения эмоционально острых моментов профессиональной деятельности с близкими людьми порождает отчуждение, психотравмы, способствует нарастанию конфликтности в сфере семейно-бытовых решений. Постоянная опасность, командировки в «горячие точки», необходимость совершать рискованные действия при выполнении профессиональных функций поддерживают высокий фон (уровень) эмоционального и физиологического напряжения.

Это напряжение способно деформировать характеристические черты личности сотрудника, а в наиболее тяжелых формах ведет к психосоматическим заболеваниям (стенокардия, ишемическая болезнь сердца, язва желудка, гастрит, колит, невротическая импотенция и т. п.).

Такие объективные факторы организации служебной деятельности, как ненормированный рабочий день, непрогнозируемая возможность физических и психологических перегрузок, нахождение под постоянным контролем вышестоящих должностных лиц и общественного мнения (ввиду публичного характера многих профессиональных функций) требуют от сотрудника предельной устойчивости личностных структур и постоянного внутренних физиологических и психологических резервов.

Безусловно, существенное влияние оказывают и субъективные факторы, в особенности такие, как:

– низкий профессиональный уровень и нежелание совершенствовать профессиональные качества;

– недостаточная развитость морально-деловых и волевых качеств;

– неумение отделять интересы дела от интересов карьеры;

– неорганизованность, отсутствие навыков и умений контролировать свое поведение, желание любым путем снять психологическую нагрузку (пьянство, разгильдяйство, расхлябанность и т. д.).

Однако деление причин на объективные и субъективные относительно, так как они переходят друг в друга.

Немаловажную роль в деформации личностных структур сотрудника способны сыграть объективные социально-экономические факторы. Так, нарастающее расслоение общества по уровню жизни, при котором многие из «новых русских» достигли своего благополучия криминальными средствами, порождает у некоторых сотрудников недовольство своим материальным положением, сомнение в правильности своих профессиональных действий. И, как следствие, возникает возможность переориентации с общенациональных ценностей, правовых норм на эгоцентрические, достижение которых возможно криминальным путем.

Таким образом, профессиональная деформация развивается под влиянием факторов, относящихся к внешней среде деятельности (общение с правонарушителями, решение задач применения к ним мер профилактики и пресечения и т. д.), а также факторов внутрисистемного взаимодействия (отношение с руководителями и сослуживцами, совместное выполнение служебных задач и т. д.).

Часто проявления профессиональной деформации являются следствием обращения работника к неадекватным защитным механизмам в своей деятельности: рационализации (объяснения своих незаконных действий интересами раскрытия и расследования преступления и т. п.); вымещения (например, словесного оскорбления задержанных и т. п.); заме-



щения (например, достижение ложного ощущения своей профессиональной значимости за счет внешней атрибутики деятельности и т. п.); изоляции (сокращения контактов с другими людьми вне рамок своей правоохранительной системы, сужение коммуникативных связей) и др.

Библиографические ссылки

1. Петров А. С. Проблема профессиональной деформации личности сотрудника органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. Омск : Изд-во Омск. акад. МВД России, 2009. № 2(14). 156 с.

2. Профессиональная этика сотрудников правоохранительных органов : учеб. пособие / под ред. А. В. Опалева, Г. В. Дубова. М. : Щит-М, 2011. 190 с.

3. Соколов И. И., Сысоев А. М., Горностаев С. В. Профессиональная деформация личности сотрудников уголовно-исполнительной системы: возникновение, развитие, профилактика : монография / под ред. И. И. Соколова. Рязань : Академия права и управления Минюста России, 2012. 259 с.

© Гудовский И. В., 2019



РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. А. Красноперова

доцент кафедры психологии и педагогики,
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: krasnopervanina@yandex.ru

Современная профессиональная подготовка направлена на формирование у обучающихся компетенций, предусматривающих умение устанавливать контакты с другими людьми, организовывать взаимодействие и эффективную коммуникацию как в социальной, так и в профессиональной сфере. Способность работать в коллективе, выполнять командную работу, проявлять лидерство, выстраивать эффективную коммуникацию предполагает наличие коммуникативной способности как интегрального качества, обеспечивающего высокий уровень социальной и профессиональной активности, позитивное влияние на межличностные отношения в профессиональном взаимодействии.

Ключевые слова: компетенция, коммуникация, взаимодействие, способности, общение, студент, бакалавр.

The modern professional training is targeting to developing competencies among students that include the ability to establish contacts with other people, organize interaction and effective communication in both social and professional spheres. The ability to work in a team, to carry out teamwork, to show leadership, to build effective communication presupposes a communicative ability as an integral quality that provides a high level of social and professional activity, a positive impact on interpersonal relationships in professional interaction.

Keywords: competence, communication, interaction, abilities, communication, student, bachelor.

Особую значимость в подготовке бакалавров к будущей профессиональной деятельности приобретает развитие у студентов способности построения эффективной коммуникации в различных ситуациях взаимодействия, расширения профессиональных контактов, продуктивной работы в команде.

Профессиональная подготовка студента в вузе предусматривает освоение системы компетенций, совокупность и структура которых определены в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3++). В данном документе представлен комплекс общепрофессиональных, профессиональных и универсальных компетенций. Особо выделены категории универсальных компетенций: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие и др., предусматривающие развитие способности будущего бакалавра осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, определять круг задач в рамках поставленных целей, реализовывать свою роль в команде, осуществлять деловую коммуникацию, воспринимать межкультурное разнообразие общества, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития и т. п. [2].

Большое значение в профессиональной деятельности приобретает способность вступать в коммуникативные отношения с другими людьми, ориентироваться в ситуации обще-



ния и управлять ею, оценивать условия коммуникации с конкретными субъектами (адресная коммуникация), поддерживать общение, конструктивно взаимодействовать. Будущему бакалавру необходимо осознавать значимость коммуникативных способностей для своей будущей профессии, уметь использовать навыки публичной речи, аргументации, ведения дискуссии, осуществлять некоторые виды делового общения, проявлять готовность к позитивному, доброжелательному стилю общения, созданию социально и психологически благоприятной среды в коллективе, применять методы регуляции собственной деятельности.

Это обуславливает цель данного исследования: изучить уровень проявления коммуникативных и организаторских способностей студентов 2-го курса (активно-созидательный, формально-исполнительский, утилитарно-прагматичный), оценить уровень самоконтроля в общении. Для этого использовалась диагностика коммуникативных и организаторских склонностей личности в социальном взаимодействии (модификация методики Н. П. Фетискина) [1], оценка самоконтроля в общении (М. Снайдер) [3].

В тестировании приняли участие 45 студентов второго курса гуманитарной направленности в возрасте от 18 до 20 лет.

Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей личности в социальном взаимодействии (модификация методики Н. П. Фетискина) показала следующее (рис. 1):

– 42,2 % опрошенных продемонстрировали коммуникативные и организаторские склонности и сформированную потребность в коммуникативной и организаторской деятельности. Это активно-созидательный (высокий) уровень проявления данных способностей. Такие студенты быстро ориентируются в трудных ситуациях, находят друзей, непринужденно ведут себя в новом коллективе и стремятся расширить круг своих знакомых. Помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принимать самостоятельные решения в трудных, нестандартных ситуациях. Отстаивают свое мнение и добиваются принятия своих решений. Любят организовывать игры, различные мероприятия. Настойчивы и одержимы в деятельности.

– Формально-исполнительский (средний) выявлен у 48,9 % студентов. Они стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое, умеют сориентироваться в трудной ситуации, но по требованию обстоятельств, не проявляют инициативу, а руководствуются указаниями или рекомендациями значимого лица; предпочитают проводить время наедине с собой.

– 8,9 % испытуемых не стремятся к общению, в новой компании или коллективе чувствуют себя скованно. Испытывают трудности в установлении контактов с людьми, устанавливают их только в личностно-значимых ситуациях. Не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды. Редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений. Потенциал их склонностей очень избирателен и ситуативен, с расчетом на получение личной пользы. Это характеристика утилитарно-прагматического (низкого) уровня проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

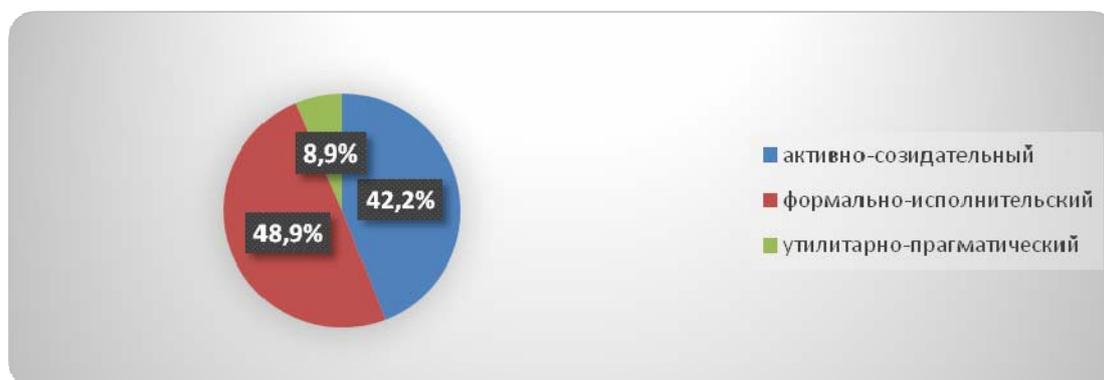


Рис. 1. Уровни проявления коммуникативных и организаторских склонностей студентов



Тест на оценку самоконтроля в общении показал, что 51 % студентов имеют средний уровень коммуникативного контроля, они искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, при этом в своем поведении считаются с окружающими людьми; 37,8 % студента имеют высокий коммуникативный контроль, они легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, чувствуют какое впечатление производят на окружающих; остальные студенты (11,2 %) имеют низкий коммуникативный контроль, демонстрируют устойчивое негибкое поведение, способность к искреннему самораскрытию в общении, прямолинейность. Можно сделать вывод, что тестируемая группа в большинстве склонна к среднему уровню коммуникативного контроля (рис. 2).

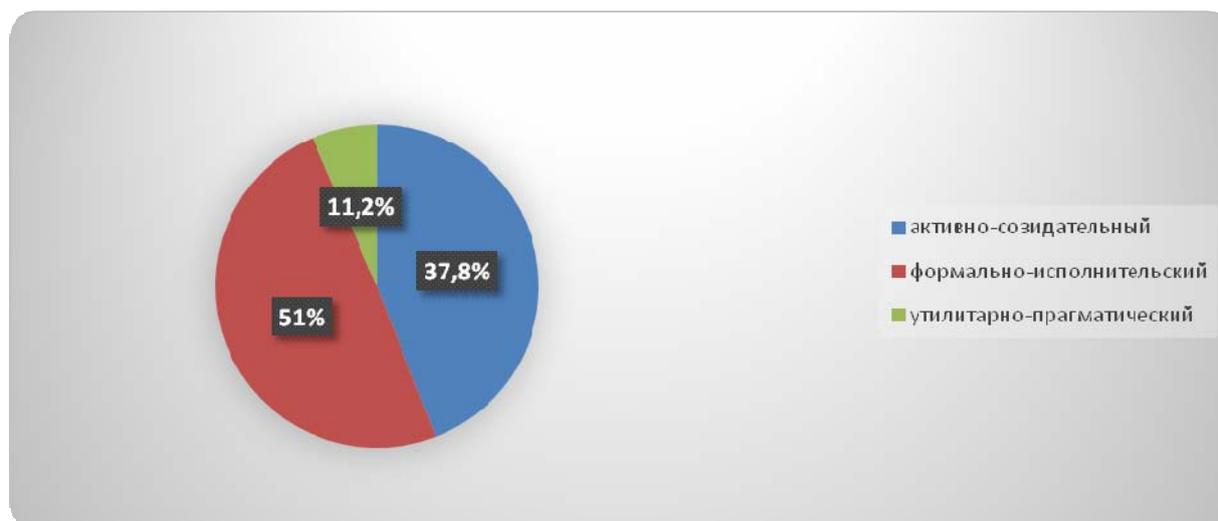


Рис. 2. Уровни проявления коммуникативного контроля студентов в общении

Результаты диагностического исследования свидетельствуют о значимой потребности в общении и развитых коммуникативных и организаторских склонностях. Однако значительная часть студентов проявляет ситуативную потребность в коммуникации с другими, только если это требуется. Потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью и зависим от других. Трудности в установлении контактов с другими испытывает незначительное количество опрошенных.

Полученные данные свидетельствуют, что студентам требуется психолого-педагогическая поддержка по формированию и развитию изучаемых качеств, активизации коммуникативной и организаторской деятельности, предоставлению возможностей активного участия и обогащения опыта межличностного взаимодействия.

В процессе исследования коммуникативных особенностей студентов осуществлялись подбор игр и упражнений, тем для беседы со студентами, составление психологического портрета группы. В целях улучшения результатов, был проведен коммуникативный семинар-тренинг по улучшению коммуникативной самоэффективности в социальном и профессиональном взаимодействии.

Проводились упражнения на установление контакта:

- «Круг знакомств»;
- упражнение «Если бы я был животным...»;
- упражнение «Таблички с именами»;
- упражнение «Три изменения в одежде»;
- «Здравствуй, я рад тебя видеть вновь»;
- игра «Рукопожатие или поклон»;



- игра «Комплименты, или скажи, что я хорошая (ий)»;
- упражнение «Возьми и передай».

Участники поочередно приветствовали всех членов группы, выражая искреннюю радость в связи с новой встречей, запоминали имена друг друга, благодаря чему создавалась комфортная непринужденная обстановка. В процессе знакомства использовались ритуалы приветствия, принятые в разных культурах. Уделялось внимание развитию невербальной коммуникации.

Формированию представления о себе и об окружающих способствовали:

- упражнение «Место, где я себя прекрасно чувствую»;
- упражнение «Ты мне нравишься, потому что...»;
- упражнение «Никто не знает»;
- упражнение «Моё любимое занятие».

Данные упражнения дают возможность участникам группы рассказать о себе и узнать о других, отметить личностные особенности, формировать уважение, чуткость и внимательность к окружающим людям, интерес и стремление к общению.

Для формирования умения выражать свои мысли и чувства в корректной форме были подобраны:

- упражнение «Спинная почта»;
- упражнение «Что ты сказал?».

Эти упражнения формируют желание и умение у участников слушать и слышать своего собеседника, тренируют невербальные формы коммуникации.

Использовались также методики самоконтроля эмоциональных состояний:

- упражнение «Противоположные движения»;
- упражнение «Не смеяться»;
- упражнение «Куда девать свою ярость?»;
- упражнение «Договоритесь».

Занятия данными упражнениями направлены на тренировку умения произвольно регулировать свое состояние в различных ситуациях, что важно для обретения способности уверенно вести себя в эмоционально напряженных, стрессогенных условиях; формируют представление о том, что есть более мягкие, но не менее действенные способы проявления ярости, недовольства.

Заключительными упражнениями семинара-тренинга были:

- «Полет высоко в небо» (релаксационный текст);
- «Подарки по кругу»;
- «Пожелания».

Студентам предлагалось нарисовать подарки, которые участники дарили друг другу на память с самыми теплыми пожеланиями.

Составить психологический портрет группы помогло упражнение-диагностика «Картинки». Студентам предлагалось нарисовать картину «Какой я вижу нашу группу?», обсудить, подвести итоги в процессе беседы.

В результате реализации программы совершенствовались коммуникативные навыки обучающихся путем активного игрового взаимодействия; была создана благоприятная атмосфера для сплочения студентов в коллективе; сформировано положительное отношение друг к другу и умение общаться так, чтобы общение приносило радость; студенты учились устранять психологические барьеры, ограничивающие эффективность общения; формировались отношения партнерства и сотрудничества, навыки совместной деятельности. Они учились задумываться над своими поступками, жить в коллективе, учитывая интересы и возможности окружающих.



Библиографические ссылки

1. Ковчина Н. В., Игнатова В. В. Социальная психология. Социальное взаимодействие в профессиональной сфере : сб. заданий, упражнений, ситуаций / Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2015. 81 с.
2. Красноперова Н.А. Готовность будущего бакалавра лесного дела к социальному взаимодействию как основа профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. Ялта : РИО ГПА, 2019. Вып. 64. Ч. 1. С. 176–179.
3. Красноперова Н. А., Игнатова В. В. Психология общения: межличностные отношения и взаимодействие [Электронный ресурс] : учеб. пособие / СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2018. 92 с. URL: http://library3knew/pdf/izdv/izdv_sibgtu/Krasnopyorova_Psikhologiya_2019.pdf (дата обращения: 11.08.2019).

© Красноперова Н. А., 2019



ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

С. А. Месникович

доцент, Институт психологии,
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: mpm@yandex.ru

И. В. Журавлёва

преподаватель, Институт психологии,
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: zuravlowa@yandex.by

Актуализируется проблема формирования профессиональной идентичности студентов. Приводятся результаты диагностики представлений о жизни и профессии студентов педагогического профиля обучения.

Ключевые слова: *идентичность, профессиональная идентичность.*

The problem of formation of professional identity of students is updated. The results of diagnostics of ideas about life and profession of students of pedagogical profile of education are given.

Keywords: *identity, professional identity.*

Повышение качества современного образования актуализирует проблему психологического сопровождения формирования идентичности у юношей и девушек. Идентичность представляет твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения ею собственным «Я» независимо от изменений самосознания и ситуации. Это способность личности к полноценному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития. [4, с. 6].

Для студентов идентичность выступает условием эффективности будущей профессиональной деятельности. В связи с названным обстоятельством, важность приобретает изучение профессиональной идентичности в условиях вузовской подготовки.

Согласно Т. В. Мищенко, профессиональная идентичность рассматривается в трёх значениях: во-первых, как ведущая тенденция становления субъекта профессионального пути и, соответственно, ведущий показатель его профессионального развития. Во-вторых, как эмоциональное состояние, переживаемое человеком на различных этапах профессионального пути, возникающее на основе отношения к профессиональной деятельности и профессионализации в целом как средству социализации, самореализации и удовлетворения притязаний личности, а также на основе отношения личности к себе как субъекту профессионального пути, как профессионалу. В-третьих, профессиональная идентичность – это подструктура профессионального пути субъекта, которая реализуется в форме функциональной системы, нацеленной на достижение определённого уровня профессионализма [2, с. 20].

В последние десятилетия учёными рассматриваются различные стороны профессиональной идентичности студентов, такие как коммуникативная, личностная и др. Так, например, Н. В. Писаренко установила, что коммуникативная идентичность студентов, не-



зависимо от их поло-ролевой принадлежности характеризуется: интеракциями, как с положительными, так и отрицательными конституирующими персонажами «Других» и репрезентируется респондентами в категориях интернализированных персонажей (фигурах «Других»), присвоенных социально-психологических ролях, рефлексивных самохарактеристиках «прямого» и «зеркального» коммуникативных векторов и нерефлексивных характеристиках своей личности. Наиболее значимыми идентификациями у студентов являются те, которые связаны с социально-психологическими ролями «друга» и «ребёнка». Менее значимыми оказались гендерные роли и социально-психологическая роль «взрослого». Вместе с тем, имеются гендерные различия коммуникативной идентичности студентов, свидетельствующие об усвоенных и сконструированных в процессе гендерной социализации «мужских» и «женских» социальных позициях во взаимоотношениях с «Другими» и стереотипах самоопределения [2, с. 20–21].

Л. Д. Межеричкая, исследуя личностную идентичность студентов вузов установила, что специфика проявления личностной идентичности обусловлена содержанием ее структурных компонентов (когнитивного, эмоционального, ролевого). Когнитивный компонент проявляется в наличии состояний моратория и внутреннего локуса контроля (интернальности). Эмоциональный компонент проявляется в виде чувства интереса и эмоциональной наполненности жизни, желания участвовать в жизни других людей (социального интереса). Ролевой компонент выражает себя через компетентности взаимодействия, т. е. социальные и личные роли, реализуемые в общении и деятельности. Признаками стабилизации личностной идентичности студентов являются:

– интеграция через понятия и суждения частных образов «Я» в связанную систему согласованных самоопределений, развитие интернальности (когнитивный компонент, параметры «Локус контроля Я» и «Мораторий»);

– субъективное восприятие своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом, определяющее целенаправленное отношение к жизненным ситуациям; чувство общности с другими людьми (эмоциональный компонент, параметры «Процесс жизни», «Социальный интерес»);

– осознание себя субъектом психологических ролей, способность к решению в действии личных и социальных ситуаций, нахождение в ролевой самореализации новых видов поведения для осуществления жизненных задач (ролевой компонент, параметры «Личные роли», «Социальные роли») [2, с. 22–23].

Нами была предпринята попытка изучения представлений об отношении студентов – педагогов к жизни и профессиональной деятельности. Мы исходили из понимания того, что именно представления, как основа ценностно-смысловой сферы личности, отражают особенности формирования идентичности субъекта. В качестве диагностического инструментария использовалась методика «Незаконченные предложения» (модификация А. Н. Кошелевой). Обработка результатов осуществлялась с применением контент-анализа с последующим частотным анализом. В исследовании приняли участие студенты первого и второго курсов филологического факультета БГПУ имени М. Танка.

Согласно полученным данным завершённые фразы (предложения «Моя жизнь...»), выражающие личностный смысл отношения к жизни, были разделены на следующие категории:

1. Насыщена.
2. Загружена.
3. Радует меня.
4. Только начинается.
5. Это учебная деятельность.
6. Приобретение профессии.
7. Бывает разной.



По мнению респондентов, *самое главное в жизни сейчас...*

1. Приобрести профессию.
2. Овладеть учебной деятельностью.
3. Найти своё место в мире.
4. Понять, чего хочу.
5. Получить диплом.
6. Быть собой.
7. Любить и быть любимой, (данная категория относится только к женской выборке).
8. Стать хорошим педагогом.

Профессия для человека.....:

1. Важна.
2. Является показателем его личностного развития.
3. Источник заработка.
4. Путь самореализации.

Представленные категории расположены в порядке убывания индекса частотности. Они свидетельствуют о важности профессии учебной деятельности для студентов, а также о значимости получения образования. Полученные данные могут быть использованы для психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональной идентичности обучающихся в вузе.

Библиографические ссылки

1. Межеричкая Л. Д. Психологические средства стабилизации личностной идентичности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск, 2009. 24 с.
2. Мищенко Т. В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2005. 23 с.
3. Писаренко Н. В. Коммуникативная идентичность студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Том. гос. ун-т. Томск, 2004. 22 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. М. : Прогресс, 1996. 344 с.

© Месникович С. А., Журавлёва И. В., 2019



ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РАБОТНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕРСПЕКТИВНОГО КАДРОВОГО РЕЗЕРВА

М. А. Пономарева

доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом,
Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: Ponomareva_Marina@tut.by

Рассмотрена диагностика профессиональных и личностных качеств работников как условие формирования эффективного перспективного кадрового резерва. Представлены результаты эмпирического исследования, согласно которому у сотрудников выявлены различные типы направленности: управленческая, социальная, научно-исследовательская, гуманитарная. Автор предлагает для включения кандидатов в перспективный кадровый резерв диагностировать профессиональный тип личности, определить уровень социальной компетентности, выявить специфику мотивационной сферы кандидата.

Ключевые слова: перспективный кадровый резерв, диагностика, мотивация, управленческая направленность, социальная компетентность.

In the article the author considers diagnostics of professional and personal qualities of employees as a condition of formation of effective perspective personnel reserve. The work presents the results of empirical research, according to which employees have identified various types of orientation: management, social, research, humanitarian. The author proposes to diagnose the professional type of personality, to determine the level of social competence, to identify the specifics of the motivational sphere of the candidate for inclusion of candidates in the prospective personnel reserve.

Keywords: perspective personnel reserve, diagnostics, motivation, management focus, social competence.

На современном этапе развития в Республике Беларусь происходят глобальные изменения в экономических, общественных отношениях. Поэтому возросла практическая значимость и актуальность вопросов кадровой политики. Одним из ключевых направлений этой области является создание кадрового резерва. Качественно подготовленный и дееспособный резерв – важнейшее и неперемное условие эффективного управления, оптимальности принимаемых решений, обеспечения преемственности руководителей. Особое значение сегодня приобретает перспективный кадровый резерв, формируемый из числа молодежи в возрасте до 31 года, имеющих коммуникативные, лидерские и организаторские способности, стремление и желание осуществлять управленческую деятельность.

Создание эффективного резерва предполагает использование адекватных методов и методик отбора сотрудников, оценку успешности их профессиональной деятельности, создание условий для личностного роста работников. Наличие резерва позволяет осуществлять целенаправленную подготовку сотрудников на конкретные рабочие места, организовывать процесс обучения работников и рационально использовать их потенциал в системе управления.

Ключевым аспектом формирования состава будущих управленцев является поиск, отбор и диагностика специалистов, претендующих быть зачисленными в резерв. Вопросы создания резерва кадров были проанализированы в различных исследованиях [1; 3]. Ана-



лиз литературы по проблеме исследования позволяет констатировать, что несмотря на некоторые различия в теоретических и методологических вопросах, можно выделить общность взглядов исследователей на ключевые аспекты процесса формирования перспективного кадрового резерва.

Большинство исследователей констатируют, что резерв кадров – это специально сформированная группа работников, обладающих потенциалом и способностями к эффективной управленческой деятельности.

Главной задачей создания резерва кадров является выделение специалистов, способных и подготовленных к реализации управленческих функций в современных условиях, обеспечение на этой основе преемственности управления [4, с. 106]. Основой создания резерва кадров выступает *диагностика профессиональных и личностных качеств*, которая помогает определить не только значимые качества личности, но и потенциальные возможности, скрытые, иногда для самого человека, ресурсы развития; позволяет правильно охарактеризовать собственный профессиональный уровень и выявить внутренние помехи карьерному росту и самоактуализации. Определение личностного и профессионального потенциала – первая ступень прогнозирования вектора и детерминант его развития, базовое условие формирования руководителя высокого уровня.

Задачи нашего исследования определили разработку основных направлений в области психологической диагностики кандидатов для включения в перспективный кадровый резерв:

- диагностировать профессиональный тип личности испытуемых;
- проанализировать уровень социальной компетентности испытуемых;
- выявить специфику мотивационной сферы личности.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Академии управления в 2018 году. В качестве респондентов выступили кандидаты для зачисления в перспективный кадровый резерв, в количестве 84 человек (50 мужчин и 34 женщины), в возрасте от 23 до 30 лет.

Эксперимент проводился индивидуально с каждым испытуемым. Ход диагностики контролировался персональным компьютером. Данные испытуемого имели зашифрованный кодовый знак. Длительность процедуры 240 минут. Методиками диагностики были использованы следующие: идентификатор типов личности Майерс–Бриггс, тест «Социальная компетентность руководителя» (разработка Н. А. Дубинко [2]), который позволяет определить направленность сотрудника и потенциальные способности в определенной сфере деятельности, и методика определения мотивации в работе, разработанная на основе двухфакторной теории мотивации Герцберга.

Результаты методики Майерс–Бриггс позволяют выделить 16 психологических типов которые, можно объединить в четыре группы, различающиеся ориентацией на сферы жизни:

1. Управленческая направленность.
2. Социальная направленность.
3. Научно-исследовательская направленность.
4. Гуманитарная направленность.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что 46 % испытуемых характеризуются управленческой направленностью. Такие сотрудники стремятся к руководству организацией, умеют рационально распределять обязанности, внедрять рациональные технологии, выбирать оптимальные управленческие действия. Проявляют настойчивость, лидерские и организаторские способности, гибкость мышления. Умеют грамотно расставлять приоритеты, эффективно распределять время, управлять своими эмоциями и поведением. Могут быть успешными руководителями на всех уровнях.

22 % работников, являющихся кандидатами для зачисления в перспективный кадровый резерв, имеют социальную направленность. Такие работники ориентированы на управленческую деятельность в области социального обеспечения, здравоохранения,



торговлю, рекламу, сервис, услуги и досуг. Ценят человеческие взаимоотношения. Проявляют эмпатию, отзывчивость, коммуникативную компетентность. Умеют быстро устанавливать контакты с конкурентами, эффективно проводить переговоры, однако могут проявлять эмоциональную неустойчивость, так как болезненно реагируют на несправедливость.

Научно-исследовательская направленность определена у 20 % испытуемых. Такие люди ориентированы на научную работу, разработку теорий, концепций и прогнозов. Они имеют стратегическое мышление, владеют способностью прогнозировать развитие ситуации в условиях дефицита информации, моделировать проблемы и искать ресурсы для их разрешения. Ищут оригинальные способы решения задач, предлагают нетрадиционные методы развития. Такие сотрудники могут успешно руководить научно-творческими командами, опытно-конструкторскими подразделениями, составлять программы долгосрочного развития организации.

Гуманитарная направленность выявлена лишь у 12 % кандидатов. Это свидетельствует об ориентации человека на культурно-просветительскую деятельность, идеологическую работу, журналистику, психологическую составляющую в работе, искусство, педагогику. У таких людей можно отметить выраженные творческие способности, повышенную чувствительность, развитую эмоциональную сферу личности. Ориентированы на решение вопросов культурного, воспитательного, образовательного и социального характера. Умеют организовать эффективные коммуникационные связи с окружающими, однако их нельзя отнести к числу успешных руководителей. Оптимально реализовать себя могут на идеологической работе, в психологической сфере, в воспитательной деятельности.

Интересно отметить, что по результатам проведенного исследования тип ESTJ («менеджер») выявлен у 36 % испытуемых. Такие люди характеризуется высоким чувством ответственности и развитыми управленческими компетенциями. Обладают умением анализировать ситуацию, прогнозировать результат в краткосрочной и долгосрочной перспективе. Способны принимать грамотные управленческие решения. Вместе с тем, такие сотрудники могут испытывать проблемы в ситуациях неопределенности и кризиса; не всегда прислушиваются к мнению подчиненных; нетерпимы к любому нарушению порядка. Высокий уровень личной ответственности не позволяет им отдыхать, поэтому могут проявляться признаки эмоционального выгорания личности.

Компьютерный тест «Социальная компетентность руководителя» предназначен для выявления у тестируемых уровня социальной компетентности, который проявляется при предъявлении им гипотетических ситуаций социального взаимодействия и требует принятия управленческого решения. Социальная компетентность в управлении – способность руководителя, определяющая успешность эффективного общения с подчиненными и коллегами, включающая умение понимать и прогнозировать собственное поведение и поведение других людей, требующая адекватных управленческих действий. Выявляет умение принимать оптимальные решения в ситуациях неопределенности, конфликтного напряжения.

Испытуемым предлагаются 14 ситуаций для анализа. Описанные ситуации включают фотографии сотрудников и краткую характеристику проблемы, которая требует быстрого решения. Цель методики: изучить характер применения управленческих действий в ситуациях неопределенности, выявить уровень социальной компетентности руководителя и адекватность принятых управленческих решений.

Шкалы методики: Контроль. Поддержка. Организация. Дипломатия. Подавление. Потакание. Формализм. Манипуляторство.

Слушателям предлагается принять решение в условиях неопределенности или нестабильности. Задания представлены игровыми модулями, и их выполнение позволяет выявить степень сформированности управленческих компетенций: от процесса планирования, мотивации, контроля до разрешения конфликта с различными типами сотрудников.



Кандидатам предлагают краткие текстовые описания проблемных ситуаций. Необходимо представить себя руководителем организации и принять оптимальное управленческое решение. Анализируя ответы кандидатов, обращаем внимание не только на совпадение с эталонными ответами, но и умение аргументировать свою позицию, использовать свой профессиональный опыт для убеждения окружающих в эффективности выбранной стратегии.

Тестовая методика «Социальная компетентность руководителя» позволила сравнить частоту применяемых управленческих действий руководителями различных типов направленности.

Испытуемые с доминирующими типами «управленческая направленность» и «социальная направленность» чаще всего при принятии решений используют такие управленческие действия, как контроль и организация. Данный тип руководителей в своей деятельности способен применять административный ресурс, санкции в случае отсутствия исполнительской дисциплины, проявлять жесткость и требовательность. Склонны к систематическому контролю подчиненных. Их управленческие действия характеризуются ориентацией на выявление проблем.

Респонденты с типом «социальной направленности», в отличие от «управленческой», чаще используют поддержку и дипломатию. В своей деятельности они направлены на внешнее и внутреннее стимулирование работников, формирование позитивного микроклимата, чуткое отношение к окружающим, создание атмосферы открытости и доверительности в общении. В сложных ситуациях предпочитают детально изучить вопрос, прояснить проблему, а лишь затем принимать решение. Такие сотрудники дискомфортно чувствуют себя в конфликтных ситуациях и стараются их избегать.

Испытуемые с «гуманитарной направленностью» проявили склонность к таким управленческим действиям, как поддержка, потакание, манипуляция, что приводит в управлении к отрицательной тенденции – неуместном, иногда внешнем сочувствии, поддержке приятельских отношений в ущерб достижению цели. Избегают ответственности на любом уровне.

У работников с научно-исследовательской ориентацией проявляется стратегическое мышление, умение прогнозировать и моделировать развитие ситуаций. Отличаются независимостью суждений, самостоятельностью, стремлением к инновациям и нестандартным решениям ключевых задач. Ориентированы на экспериментальную деятельность, интересуются вопросами реорганизации предприятий, разработкой новых концептуальных положений в области бизнеса. Лучше всего справляются с проблемами образовательного, культурного характера.

Для определения мотивации к работе использовался еще один инструментарий, основанный на двухфакторной теории мотивации Ф. Герцберга, – методика определения мотивации в работе. Этот тест выявляет ведущие мотивы, которые стимулируют человека к работе, индивидуально для каждого испытуемого по 9 направлениям (финансовые мотивы, признание и вознаграждение, ответственность, отношения с руководителем, продвижение, достижения, содержание работы, сотрудничество).

Из проведенного эмпирического исследования следует, что первое место в мотивации труда всех сотрудников независимо от гендерного признака, занимает финансовая составляющая. То есть для каждого испытуемого важно вознаграждение, которое он получает за вложенный труд.

Далее результаты значительно отличаются. Так, например, достижения наиболее важны для испытуемых мужского пола, чем для испытуемых женского пола, что немало важно сказывается на мотивации, ведь финансовая составляющая напрямую зависит от достижений. А вот отношения с руководителем, наоборот, значительно важнее для испытуемых женского пола, и незначительны для испытуемых мужского пола. Это говорит



о морально-психологической составляющей в работе. Тогда как сотрудничество и содержание работы для испытуемых мужского пола значительно преобладает над отношением с руководителем. Можно предположить о том, что испытуемые мужского пола менее подвержены морально-психологическому воздействию в коллективе и более направлены на содержание работы, чем испытуемые женского пола.

Выявленные результаты свидетельствуют, что такие важные мотивы, как стремление к успеху, достижению позитивного результата оказались на достаточно низком уровне у кандидатов, хотя они необходимы в управленческой деятельности. Мотив избегания неудач (отношения с руководителем), напротив, выражен достаточно ярко в системе мотивации работников. Возможно, это связано с хорошей адаптацией сотрудников к организации и стилю управления, к требованиям и предписаниям руководителя.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование мотивационной сферы, позволяет сделать вывод, что финансовые мотивы занимают лидирующую позицию среди большинства сотрудников. В условиях современной экономической ситуации можно прогнозировать, что такие сотрудники будут не удовлетворены заработной платой, а следовательно, не мотивированы в полной мере к работе. Как следствие, текучесть кадров, недобросовестное выполнение своих обязанностей, нарушение этики поведения (превышение служебных полномочий и т. д.).

Таким образом, диагностика профессиональных и личностных качеств кандидатов, претендующих на включение в перспективный кадровый резерв, является главным инструментом и предпосылкой успешной управленческой деятельности. Результаты диагностики позволяют выявить способности к управленческой деятельности сотрудников; определить сильные стороны работников, недостаточно развитые компетенции, необходимые для осуществления руководящей деятельности в различных сферах.

Диагностика профессиональных и личностных качеств кандидатов является значимой не только для принятия решения о зачислении в перспективный кадровый резерв, но и для определения направлений целенаправленной работы по актуализации выявленного потенциала и развитию недостаточно выраженных компетенций.

Библиографические ссылки

1. Березина Н. С. Методические рекомендации по работе с резервом руководящих кадров государственных органов и иных государственных организаций. Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2006. 49 с.
2. Дубинко Н. А. Психология профессиональной деятельности руководителя: пособие. Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2008. 226 с.
3. Коростелёва Т. В. Молодежный кадровый резерв организаций. Портфель инновационных образовательных программ : учеб. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ун-т, 2015. 162 с.
4. Пономарева М. А. Профессиональный отбор и аттестация сотрудников. Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2015. 135 с.

© Пономарева М. А., 2019



ДЕТСКИЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ ЛАГЕРЬ – ТЕРРИТОРИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТРАНСТВА

А. М. Портнягина

*старший преподаватель кафедры психологии труда и инженерной психологии,
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация*

В. А. Ковальчук

*специалист по социальной работе МБУ СО «Центр «Радуга», магистрант,
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация*

Статья посвящена проблемам инклюзии в России, так как проблема инклюзии является одной из наиболее дискуссионных в современном обществе. Рассматриваются инклюзивные практики, на примере программы реализованной в детском оздоровительном лагере. Использование данного опыта по совершенствованию механизмов развития инклюзии позволит повысить эффективность инклюзивной практики.

Ключевые слова: *инклюзия, ограниченные возможности здоровья, социальная адаптация, детский лагерь.*

The article is devoted to the problems of inclusion in Russia, since the problem of inclusion is one of the most controversial in modern society. The article discusses inclusive practices, using the example of a program implemented in a children's recreation camp. Using this experience to improve the mechanisms of development of inclusion will increase the effectiveness of inclusive practices.

Keywords: *inclusion, disability, social adaptation, children's camp.*

В Красноярске проживает более 3 тысяч семей с детьми-инвалидами. Одна из важнейших социальных проблем людей с инвалидностью – проблема их социальной адаптации и инклюзии в общество, а также проблема отношения к людям с инвалидностью. Несмотря на то, что в мире утвердилась социальная модель понимания инвалидности и, связанная с ней, инклюзия инвалидов в общество, в российской действительности, к сожалению, до сих пор, преобладает стремление к сегрегации.

Политика же инклюзии декларирует необходимость изменения общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению любого другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, людей с ОВЗ). Введение понятий «инклюзия» и «инклюзивное образование» выражает не просто признание неоднородности общества и его культуры, но и изменение отношения в обществе к этому разнообразию – осознание его ценности, осознание ценности различий между людьми. Эта новая парадигма мышления, преодолевающая границы, разделяющие людей на «нормальных» и «особых» (ненормальных, инвалидов, иных и т. д.), изменяет и образовательную систему.

Идея инклюзии родилась в рамках масштабных изменений в понимании прав человека, его достоинства, идентичности, а также в результате осознания ценности человеческого многообразия и отличий между людьми. Начиная с Саламанкской декларации 1994 г., в документы ЮНЕСКО и ООН вошло понятие инклюзии и инклюзивного образования. Политика инклюзии направлена на преодоление барьеров, препятствующих включению в социальную жизнь, в том числе и в образование, любого человека (людей различных рас,



вероисповеданий, культуры, людей с ОВЗ). Это понимание инклюзии характерно для многих международных программ в сфере образования, в том числе британских.

Для инклюзии тупики и барьеры являются предметом преобразования. Поэтому по определению инклюзия не может быть тупиком. Носители инклюзивного мышления всегда, анализируя ситуацию, ищут пути и ресурсы для преодоления тупика, что позволяет «центрам», реализующим инклюзию, следовать парадигме развития. Применяя инклюзивное мышление к анализу ситуации, мы постараемся идентифицировать тупики и барьеры в современной системе и пути их преодоления.

В данной статье, мы хотим рассказать об одном из ярких примеров создания «инклюзивной среды» в рамках реализации подпрограммы «Усиления социальной защищенности отдельных категорий граждан» муниципальной программы «Социальная поддержка населения города Красноярска» МБУ СО центром «Радуга» на базе ДОЛ «Гренада». Центром «Радуга» была разработана программа по созданию инклюзивной среды. Описаны особые потребности детей с ОВЗ и разработаны рекомендации по созданию специальных условий с учетом особенностей детей.

За летний период 2019 года на базе ДОЛ «Гренада» было реализовано 6 инклюзивных лагерных смен по программе творческой реабилитации. В инклюзивных сменах приняли участие 110 семей, детей с ОВЗ (ДЦП, РАС, умственная отсталость, энцефалопатия, шизофрения и др.)

Лагерь сегодня – это уникальная площадка для развития у ребенка социальных навыков, возможности для приобретения образовательного, развивающего, поискового опыта как самостоятельной, так и совместной деятельности. Проживание разных социальных ролей, поиск собственной модели успешного поведения, самореализация в группе сверстников – все эти факторы позволяют ребенку с ограниченными возможностями здоровья развивать важные социальные навыки (коммуникативные, лидерские, навыки решения проблем).

Идея инклюзивного лагеря – в интенсивном общении и взаимодействии людей, которые в обычной жизни сталкиваются редко. Условия лагеря «Гренада» позволяют создавать инклюзивную среду для детей с ограниченными возможностями, площадок для творчества, общения, спорта и отдыха, и избавления от комплексов в компании ребят с разным уровнем умственных, физических возможностей, а также достижение ими, по возможности, наиболее высокого уровня функциональной активности, возможность реализации себя как полноценного члена общества. Для самого лагеря – инклюзивный компонент проекта заключается в идее того, что на любой оздоровительной смене могут появиться дети с ограниченными возможностями здоровья, и программа смены должна быть выстроена с учетом их участия в любой тематике без изменения текущей программы.

Сопровождение ребенка в лагере – это составная часть комплекса медицинских, педагогических, психологических и творческих усилий специалистов для полноценного вхождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в открытую социальную среду.

Процесс инклюзии в рамках данной программы в детском оздоровительном лагере реализуется посредством конкретных механизмов:

- включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в педагогическую и творческую программу детского оздоровительного лагеря;
- коммуникативного контакта детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих нарушения здоровья;
- включения родителей, чьи дети имеют нарушения здоровья и нуждаются в инклюзии, в программу детского оздоровительного лагеря, участия в итоговых творческих программах.

Специалист МБУ СО «Центр «Радуга» Алёна Сметанова отмечает: «Программа летнего отдыха реализовывалась через игровые методы, позволяющие вовлечь участников



в активное освоение окружающего мира. При выборе игр акцент делался на их видовое многообразие: игры соревновательного характера чередовались с играми на развитие сотрудничества и взаимопомощи, ролевыми играми. Естественная тяга к творческому самовыражению, к игровому освоению мира, к искусству общения являлась основой адаптационной деятельности. Участие детей-инвалидов в массовых мероприятиях, в творческой деятельности, художественной самодеятельности являлась базой для гармоничного физического и нравственного развития».

Все мероприятия, реализуемые в рамках настоящей программы, были направлены на снятие физического и психологического напряжения семей с детьми-инвалидами, обеспечение максимального развития каждого ребенка, сохранения его неповторимости, раскрытие его потенциальных талантов. Все дела первых двух дней совместного пребывания направлены на знакомство детей и сплочение временных детских коллективов. Основным период смены был насыщенным и продуктивным для детей обеих категорий, ряд коллективных творческих дел, которые способствовали раскрытию различных талантов и способностей детей. Встречи со взрослыми, состоявшимися людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, реальные жизненные истории, которые помогали детям с ОВЗ понять, что они могут многого добиться в жизни, несмотря на свои недуги, а здоровые дети могли почувствовать, что от их поддержки и внимания зависят будущие успехи их новых друзей. Организация ряда мастер-классов с целью научить детей чему-то новому, а также проведение ярмарки талантов, где каждый ребенок сможет попробовать научить других тому, что он любит делать и что у него хорошо получается.

Также очень важен сам момент заезда и первые несколько часов пребывания детей с ОВЗ в лагере, которые должны быть наполнены радостью, чтобы ребята почувствовали, что их здесь ждали, и что им здесь рады. Это помогает им быстрее адаптироваться к новым условиям, побороть свои страхи и смущение.

Положительный эффект такой формы работы возможен для обеих категорий детей.

Для здоровых детей: распространение среди детей доброжелательного, сочувственного отношения к людям с ограниченными возможностями; создание условий для формирования ценностного отношения к жизни и своему здоровью.

Для детей с ОВЗ: возможность смены обстановки; создание условий для осознания ребёнком себя как полноценного члена общества; создание условий для социализации и реабилитации детей: как правило, дети с ОВЗ имеют ограниченный круг общения. В детском лагере появляется возможность общения с более широким кругом детей и взрослых, сюда же входят и люди с подобными заболеваниями – продуктивное общение с ними поможет понять ребенку, что он не одинок в своей проблеме.

Директор МБУ СО «Центр «Радуга» Марина Мельникова: «По завершению смен дети и родители не хотели уезжать, они нашли новые контакты, друзей, обменивались номерами телефонов для дальнейшего общения. Дети, которые прежде никогда не рисовали, раскрыли в себе талант к художественной деятельности, другие начали петь или танцевать, каждый уезжал с большим количеством поделок и подарков для родных. Каждый ребенок открылся для общения, раскрыл свои таланты и узнал много нового и интересного. Во время таких инклюзивных смен ни разу не было ситуации, когда бы здоровые дети некорректно повели себя по отношению к ребяташкам с ограниченными возможностями. Наоборот, обычные мальчики и девочки относились по началу довольно бережно к тем, кто в силу обстоятельств не может встать с коляски и побежать вместе со всеми, а со временем привыкли общаться на равных».

Учитывая динамику психоэмоционального состояния детей с ограниченными возможностями здоровья можно сделать вывод о том, что реализация инклюзивных проектов в детском оздоровительном лагере с выстроенной системой психологического сопровождения способствует развитию позитивного самовосприятия участников в открытой соци-



альной среде. Также благодаря системе психолого-педагогического сопровождения дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, преодолевают коммуникативные барьеры и снижают ощущение «социальной изоляции», формируют позитивные установки на взаимодействие и выстраивание межличностных отношений. Система детского лагеря в этой связи может стать площадкой, где для ребенка с ограниченными возможностями здоровья создаются такие условия, в которых он будет искать ресурс для развития и саморазвития, будет иметь возможность пробовать, ошибаться, рисковать и искать при этом свой путь.

Практика проведения инклюзивных смен еще недостаточно обширна, чтобы достоверно говорить об эффективности такой формы работы. Однако именно в ней нам видится возможность успешной социализации детей с ОВЗ. Ведь это процесс реального включения таких детей в среду сверстников, в значимую активную творческую и общественную жизнь, что в одинаковой степени необходимо для всех членов общества. Проведение инклюзивных смен способствует изменению взглядов общества на проблемы людей с ОВЗ в целом.

Библиографические ссылки

1. Алехина С. В. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. М. : МГППУ, 2013. 324 с.
2. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 21–23 июня 2017 г.) / гл. ред. С. В. Алехина. М. : МГППУ, 2017. 512 с.
3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: главы из книги ; пер. с англ. И. С. Аникеев, Н. В. Борисова. М. : Перспектива, 2011. 142 с.
4. Царегородцева Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение в летнем лагере // Пед. образование в России. 2017. № 5. С. 55.

© Портнягина А. М., Ковальчук В. А., 2019



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ В ИССЛЕДОВАНИИ ОБРАЗОВ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОНКРЕТНОЙ ПРОФЕССИИ

Е. И. Сутович

профессор кафедры идеологической работы,
Институт пограничной службы Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: Sutovich@yandex.ru

Анализируются возможности использования семантического дифференциала в исследовании образной сферы личности специалиста. Обращается внимание на наличие в экспериментальной психологической семантике двух видов методик: широкопрофильных и специализированных. Указывается на возрастающий интерес исследователей к проблеме разработки специализированных семантических дифференциалов, использование которых позволяет в достаточно поной степени описать сформированный у конкурентной профессиональной группы образа того или иной объекта. Описывается процесс разработки специализированного семантического дифференциала «Эталонный образ офицера-пограничника».

Ключевые слова: психологическая семантика, метод семантического дифференциала, специализированный семантический дифференциал, «эталонный образ офицера-пограничника».

The article analyzes the possibility of using the semantic differential in the study of the figurative sphere of a specialist's personality. Attention is drawn to the presence in experimental psychological semantics of two types of techniques: wide-profile and specialized. The growing interest of researchers in the problem of development of specialized semantic differentials, the use of which allows to describe the image of an object formed in a competitive professional group to a sufficiently large extent, is pointed out. The process of developing a specialized semantic differential "Reference image of a border guard officer" is described.

Keywords: psychological semantics, semantic differential method, specialized semantic differential, "reference image of a border guard officer".

В качестве методологической основы исследования образной сферы личности специалиста в современной психологической науке выделяется широкий перечень теорий и концепций. В то же время с начала нового тысячелетия отмечается активизация интереса ученых к использованию в данном направлении экспериментальной психологической семантики (психосемантики), что обусловлено возможностью анализа скрытых (латентных) составляющих образной сферы личности представителя конкретной профессии, которые зачастую трудно выявить с помощью иных методов исследования.

Как наука о месте, роли и функционировании значений и смыслов в психическом отражении, психосемантика (от греч. psychikos – душевный, греч. semantikos – обозначающий) начала формироваться в отдельную область знаний во второй половине XX века.

Со временем целевое назначение психосемантики расширилось в аспекте выявления и определения психологических закономерностей категориального знания, ее проблемы начали рассматриваться в рамках психологии восприятия, образа, сознания и самосознания личности, а также когнитивной и дифференциальной психологии [4]. Широкие возможности экспериментальной психологической семантики приобрела в аспекте анализа образа человека, и образа представителя определенного профессионального сообщества, в част-



ности. Такое использование психологической семантики, согласно мнению Е. Б. Шестопал, объясняется тем, что «в языковом сознании носителя отдельно взятого языка зафиксирован свой способ видения мира, поэтому языковое значение определяется в первую очередь в рамках национальной культуры» [4, с. 23]. Роль семантики в формировании образа конкретного субъекта, представителя той или иной профессии автором выделяется в качестве программирующего элемента его поведения и деятельности [4].

Современная психологическая наука обладает широким перечнем психологических семантических методов и методик. Особое место среди них отводится методу семантического дифференциала, который, согласно мнению Л. Ф. Бурлачук, следует рассматривать как «(греч. *Semantikos* – обозначающий и лат. *Differentia* – разность) метод количественного и качественного индексирования значений при изменении эмоционального отношения индивидуума к объектам, при анализе социальных установок, ценностных ориентаций, субъективно-личностного смысла, различия аспектов самооценки и т. д.» [1, с. 407]. Автор обращает внимание на то, что «семантический дифференциал в психологической диагностике выступает как вспомогательный методический прием анализа индивидуального и группового понимания содержания понятий, эмоциональных отношений, установок и т. д. На его базе могут строиться различные психодиагностические методики» [1, с. 470]. Пространство шкал между противоположными значениями, согласно результатов исследования автора, воспринимается респондентами в качестве непрерывного континуума градаций выраженности значений, переходящего от средней нулевой точки к различной степени одного или противоположного ему признака [1].

Анализируя возможности использования семантического дифференциала в процессе проведения психологических исследований, согласно мнению В.Ф. Петренко, следует обратиться к работам Ч. Осгуда (*Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957*), одного из разработчиков данного метода психологической диагностики. В соответствии с результатами исследования Ч. Осгуда, у респондентов в ответ на слова-стимулы наблюдается реакция, не проявляющаяся в поведении, но имеющая с ней определенное сходство. В этой связи автором было сделано предположение о том, что метод семантического дифференциала предоставляет респонденту возможность оценить объект, соотнося интенсивность возникшей у него реакции-переживания с заданной экспериментатором оценочной шкалой, отметив определенное число («дискретный балл»). Автором рассматриваемого метода также отмечалось, что коррелируемые между собой шкалы группируются в факторы, которые и образуют семантическое пространство исследуемого объекта. Психологический механизм, положенный в основу группировки шкал в факторы, по мнению Ч. Осгуда, представляет собой явление синестезии, т. е. «психологического феномена, обусловленного тем, что объекты одной чувственной модальности описываются на языке другой модальности» [3, с. 148].

Рассматривая возможности использования семантического дифференциала в целях изучения того или иного феномена представителями психологической науки отмечаются как сложности, так и достоинства указанного подхода. Например, в публикациях В. П. Серкина обращается внимание на необходимость в процессе применения в исследовании семантического дифференциала выделения ограниченного набора оценочных шкал и возможного отсутствия значимых для респондентов шкал. К достоинствам применения семантического дифференциала автором относятся: компактность методики, возможность использования бланков и работа с большими группами респондентов; достаточно полное отражение категориальной системы значений, соответствующих представлениям определенного индивида или группы; выделение структуры неосознаваемых смыслов, связанных с рассматриваемым феноменом и т. д. [5]. В то же время результаты проведенного теоретического анализа обозначенной проблемы свидетельствуют о том, что значимым в аспекте рассмотрения обозначенного вопроса преимуществом семантического оценивания является стимул



оценивания, в качестве которого может быть выделен почти любой объект, событие, ситуация, социальная роль личности, отношения и т. д.

При всех диагностических возможностях метода семантического дифференциала и широте перечня существующих методик, разработанных на его основе в научной литературе [4–6, и др.] поднимается вопрос о правомерности их использования в целях изучения образов представителей определенных профессий. Особое внимание обращается на использование в экспериментальной психологической семантике методик семантического дифференциала двух видов: широкопрофильных (коннотативных) и специализированных (предметно отнесенных, денотативных).

Анализируя вопрос о репрезентативности психосемантических методик, В. П. Серкин указывал на то, что в ряде ситуаций оценивание значений из большого ряда предметных областей, таких как политика, личность, искусство, профессия и т. д., по некоторым шкалам стандартного семантического дифференциала вызывает у респондентов затруднения, так как им трудно связать стимул (значение стимула) со шкалами [5]. Следует отметить, что результаты проведенного социально-психологического исследования в полной мере согласуются с мнением В. П. Серкина в аспекте необходимости разработки специализированных методик диагностики образа представителя конкретного профессионального сообщества, деятельность которого описывается с использованием специальной терминологии, или образ которого формируется в специфических условиях. В качестве факторов, детерминирующих потребность в разработке подобного рода методик целесообразно выделить:

- а) индивидуально-психологические особенности личности, образ которой анализируется;
- б) информационные источники, из которых респондент получает информацию об изучаемом объекте;
- в) каналы, по которым осуществляется передача информации об объекте, а также формы ее подачи;
- г) индивидуально-психологические особенности респондентов, у которых анализируемый образ формируется;
- д) наличие сторонних лиц, влияющих на процесс формирования исследуемого образа.

Достоинством использования специализированного семантического дифференциала является также возможность получения значимых данных не только с помощью указанной методики, но и ее рабочего варианта. Например, в исследовании С.В. Славнова, в целях изучения структурно-динамических характеристик образа успешного профессионала налоговой полиции была применена анкета из 59 пунктов: 9 из которых представляли униполярные конструкты, в которых описаны мотивационные особенности субъекта; 50 – биполярные конструкты, описывающие его профессионально важные качества. Результаты проведенного автором исследования свидетельствуют о том, что образ успешного профессионала у опытных и успешных сотрудников более дифференцирован, так как семантическое пространство имеет более высокую размеренность и внутреннюю интегрированность, т. е. не содержит семантически противоречивых характеристик, объединенных в единый фактор [6].

Результаты теоретического анализа широты возможностей использования метода семантического дифференциала в процессе изучения образной сферы личности способствовали определению в качестве одной из задач проводимого в органах пограничной службы Республики Беларусь социально-психологического исследования разработку специализированного семантического дифференциала «Эталонный образ офицера-пограничника».

Процедура разработки указанного психологического диагностического инструментария соответствовала описанной в публикациях В. П. Серкин [5] и включала ряд этапов:



– обзор научной литературы, теоретическое описание и определение понятия-стимула «эталонный образ офицера-пограничника»;

– выделение шкал-дескрипторов (описаний-стимулов) для оценки рассматриваемого феномена на основе использования ассоциативного эксперимента и полуформализованного интервью, проводимого с офицерами органов пограничной службы Республики Беларусь [7];

– выделение второго набора шкал-дескрипторов на основе анализа нормативных, правовых и иных правовых актов Государственного пограничного комитета Республики Беларусь, а также научно-популярной литературы, в которой описывались требования к личности офицера пограничного ведомства;

– неоднократное предъявление небольшим группам респондентов (офицерам с выслугой 20 и более лет в органах пограничной службы Республики Беларусь) перечня шкал-дескрипторов с последующим обсуждением и уточнением формулировок;

– оценка первичного варианта методики двумя группам респондентов, имеющими противоположный уровень осведомленности в анализируемой области (курсантами в возрасте 17–18 лет, обучающихся на 1-ом курсе государственного учреждения образования «Институт пограничной службы Республики Беларусь», и офицерами) и обработка полученной первичной матрицы результатов оценки шкал с помощью процедур редукции данных (процедуры выделения семантической универсалии, факторного и кластерного анализов);

– оценка рабочего варианта методики 200 офицерам органов пограничной службы Республики Беларусь, представителям разных воинских частей в воинском звании от лейтенанта до полковника и обработана полученных результатов с помощью математических процедур редукции данных;

– проверка надежности разрабатываемой методики.

Окончательный вариант бланка специализированного семантического дифференциала «Эталонный образ офицера-пограничника» включал 35 шкал-дескрипторов и предполагал описание семантического пространства сформированного у офицера рассматриваемого феномена исходя из его 3-х компонентной структуры: «Грамотность», «Целесообразность», «Стрессоустойчивость».

Учитывая разнообразие составляющих образа «Я – офицер-пограничник» («Я-в профессии», «Я-реальный офицер-пограничник», «Я-идеальный офицер-пограничник» и т. д.) и возможность их сопоставления с «эталонным образом офицера-пограничника», значимые данные могут быть получены в процессе применения специализированного семантического дифференциала «Эталонный образ офицера-пограничника» в практике профессионально-психологического отбора офицерских кадров. Полученные данные могут быть также использованы при анализе проблем самореализации военнослужащего в избранной профессии, профессии «пограничник».

Интересным представляется сравнение результатов, полученных с помощью специализированного семантического дифференциала «Эталонный образ офицера-пограничника» и иных специализированных семантических дифференциалов, например, специализированного семантического дифференциала для оценки профессионала (В. П. Серкин). Такого рода анализ может представлять интерес как для акмеологии, так и психологии профессионально-самоопределения в аспекте выделения военнослужащим образа-цели профессионального развития и построения в соответствии с данным образом пути своего профессионального развития.

В связи с тем, что понимание одного и того же факта, события, явления, а также их интерпретация и оценка, осуществляемая военнослужащими с разной выслугой лет, воинским званием и т. д. имеет определенные специфические особенности, интерес представляет сравнительный анализ семантического оценивания «эталонного образа офицера-



пограничника» разными категориями офицеров (возраст, выслуга лет и т. д.). Полученные результаты, несомненно, будут иметь широкое практическое применение в аспекте совершенствования процесса подготовки кадрового состава органов пограничной службы Республики Беларусь.

Библиографические ссылки

1. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. 3-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер Пресс, 2008. 687 с.
2. Леонтьев А. А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова. М. : Наука, 1971. С. 7–19.
3. Сказочный семантический дифференциал / В. Ф. Петренко, О. В. Митина, М. П. Гамбарян и др. // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 148–161.
4. Шестопад Е. Б. Психологический профиль российской политики 1900-х. Теоретические и прикладные проблемы политической психологии: монография / Е. Б. Шестопад. М. : РОССПЭ, 2000. 431 с.
5. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: учен. пособие. М. : Изд-во «ПЧЕЛА», 2008. 382 с.
6. Славнов С. В. Структурно-динамические характеристики образа успешного профессионала налоговой полиции // Психологический журнал. 2003. № 1. Т. 24. С. 82–90.
7. Сутович Е. И. Теоретические и прикладные аспекты формирования и функционирования образа офицера-пограничника у военнослужащих органов пограничной службы на начальных этапах профессионального становления : монография. Минск : ГУО «ИПС РБ», 2013. 204 с.

© Сутович Е. И., 2019



МОТИВАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. И. Уткевич

*доцент, Витебский государственный технологический университет,
г. Витебск, Республика Беларусь*

Рассматриваются роль мотивации в профессиональной деятельности. Показывается, что на стадии оперативно-тактической мотивации беспокойство детерминировано стремлением соответствовать новому социальному статусу. Долговременная стратегическая мотивация определяется стремлением повысить социальный статус. Причем если мотивация вначале носит исключительно прагматический характер, то с течением времени она может приобрести преимущественно социальный характер.

Ключевые слова: *беспокойство, мотив, мотивация, потребность, социум.*

The article discusses the role of motivation in professional activities. It is shown that at the stage of operational-tactical motivation, anxiety is determined by the desire to comply with the new social status. Long-term strategic motivation is determined by the desire to improve the social status. Moreover, if at first motivation is exclusively pragmatic, then over time it can acquire a predominantly social character.

Keywords: *anxiety, motive, motivation, need, society.*

Повышение эффективности профессиональной деятельности является одной из актуальных проблем современного общества. Этот процесс может быть осуществлен различными способами. На наш взгляд, наиболее значимый из них – психологический. Он представляет собой многовекторный феномен.

В современной психологической литературе существуют различные определения понятия «мотив». Кроме того, необходимо отметить, что в научной литературе сформировались определенные отличия в понимании таких категорий как «мотив» и «мотивация». Слово «мотив» в русский язык пришло из латинского языка. Этимологически оно связано со словом «moveo», что приблизительно можно перевести как «двигаю». В одном из современных психологических словарей дается следующее определение данной категории: «Мотив – материальный или идеальный предмет, который побуждает и направляет на себя деятельность как поступок и ради которого они осуществляются» [4, с. 224]. В дальнейшем мы будем придерживаться именно этого определения.

Важно понимать, что в рамках приведенной нами дефиниции категория «мотив» носит не только объективный, но также и субъективный характер. Дело в том, что с одной стороны, тот идеальный или материальный предмет, который воспринимается субъектом деятельности в качестве мотива, существует онтологически, то есть вне зависимости от самого этого субъекта. Так, например, если мотивом человеческой деятельности являются деньги или материальные блага, то они существуют в обществе помимо желания какого-нибудь человека получить их. Однако с другой стороны, данный мотив одновременно и субъективен, так как начинает существовать лишь при наличии условия у определенного субъекта получить деньги посредством своей деятельности. Если же такого условия не существует, то индивид имеет дело не с реальным мотивом, а с собственными фантазиями. В качестве подобного классического псевдомотива можно привести рассуждения одного из героев «Мертвых душ» Н. В. Гоголя – Манилова. Он был чрезвычайно озабочен тем, как усовершенствовать свое хозяйство: «Иногда, глядя с крыльца на двор и на пруд, говорил он о том, как бы хорошо было, если бы вдруг от дома провести подземный ход или



чрез пруд выстроить каменный мост, на котором бы были по обеим сторонам лавки, и чтобы в них сидели купцы и продавали разные мелкие товары, нужные для крестьян. При этом глаза его делались чрезвычайно сладкими и лицо принимало самое довольное выражение, впрочем, все эти прожекты так и оканчивались только одними словами» [1, с. 24].

Категория же «мотивация», несмотря на то, что она концептуально тесно взаимосвязана с категорией «мотив», на наш взгляд, носит исключительно психологический, то есть только лишь субъективный характер. Мотивация описывает внутреннюю оценку человеком своего фактического состояния, а также его стремление к изменению этого состояния. Необходимо отметить, что глубокий анализ категории «мотивация» был дан еще знаменитым немецким мыслителем эпохи Просвещения Г. Лейбницем. «Беспокойство, – писал он, – есть главный, если даже не единственный стимул, побуждающий людей к промыслу и деятельности» [2, с. 164]. Таким образом, согласно точке зрения Г. Лейбница, у человека, который находится в состоянии полного удовлетворения своим жизненным положением, не может быть никакого стимула к перемене этого положения. А поэтому он и не будет стремиться действовать, а успокоится в статичности своего настоящего онтологического бытия.

Развивая данную точку зрения, американский ученый прошлого столетия Л. фон Мизес указывает на то, что подход Г. Лейбница в целом правильный, но, по его мнению, этот подход должен быть дополнен. «Чтобы заставить человека действовать, – полагает американский исследователь, – простого беспокойства и представления о более удовлетворительном состоянии недостаточно. Необходимо третье условие: ожидание, что целенаправленное поведение способно устранить, или, по крайней мере смягчить чувство беспокойства. Если это условие не выполняется, то никакое действие невозможно» [3, с. 17].

Итак, согласно точке зрения Л. фон Мизеса, для того, чтобы заставить человека действовать, необходимо сформировать у него, во-первых, состояние беспокойства, связанного с неудовлетворенностью его нынешним состоянием; во-вторых, представление о более удовлетворительном состоянии; и, наконец, в-третьих, ожидание того, что его целенаправленное поведение способно устранить, или, по крайней мере смягчить чувство беспокойства. По нашему мнению, данную точку зрения можно сформулировать в сжатом виде следующим образом: у человека необходимо сформировать потребность.

Общепринято, что потребности представляют собой универсальную форму связи живых организмов с внешним миром, и являются источником активности этих организмов. Таким образом, потребности, как внутренние сущностные силы организма, побуждают его к осуществлению качественно определенных форм активности (деятельности), необходимых для сохранения и развития индивида или некоей социальной общности. Конечно, животные не осознают свои потребности, они воспринимают их только лишь в качестве беспокойства. Данное состояние может быть характерно и для человеческого индивида. Однако люди отличаются тем, что они способны прийти к осмыслению своих подлинных потребностей.

Безусловно, что подобного рода психологический процесс требует достаточно продолжительного времени. В отношении же профессиональной деятельности можно утверждать, что она требует также и целенаправленных усилий как со стороны самих индивидов, так и со стороны их социального окружения. Естественно, что на первом этапе своего профессионального становления человек имеет дело с различным соотношением между этими усилиями. Так, например, выпускник школы или профессионального колледжа, лица, сталкивающийся с коренным изменением своего социального статуса (теперь он не просто учащийся, а профессиональный работник), может отреагировать на данное изменение состоянием повышенного беспокойства. Отметим, что такое качественно новое состояние способно привести субъекта деятельности не только к позитивной, но также и к негативной мотивации, вследствие которой у него может развиваться потребность (стрем-



ление) к игнорированию профессиональных требований. Таким образом, становление уже в начале трудовой деятельности ее позитивной мотивации имеет особо значимый смысл, является одной из главных задач трудового коллектива и социума в целом. Надеяться на то, что профессиональная мотивация сформируется сама по себе, стихийно, конечно можно, но лучше всего, чтобы это произошло также и при сознательном участии и помощи рабочего коллектива.

Говоря о роли и значении мотивации в профессиональной деятельности, важно понимать, что данная мотивация для субъекта может носить как долгосрочный, стратегический характер, так и относительно короткий, оперативно-тактический характер. Естественно, что с течением времени значение первой постепенно повышается. Это особенно заметно может проявляться в постоянном повышении квалификации, являющемся неотъемлемой частью всей профессиональной деятельности в целом. Вначале мотивом является желание овладеть самым минимум профессиональных умений, знаний и навыков. Затем в качестве основного мотива профессиональной деятельности могут выступать самые различные, не только прагматические соображения, однако, на наш взгляд, сейчас у большинства молодых специалистов таковые стоят на первом месте.

В дальнейшем оперативно-тактический уровень может перерасти (но не обязательно перерастет) в стратегический уровень. Он также детерминируется чувством беспокойства, но это чувство носит принципиально иной качественный характер. Данное чувство связано не со стремлением соответствовать своему новому социальному статусу, а со стремлением повысить этот статус. Конечно, на этом уровне роль прагматической мотивации достаточно высока. Однако постепенно возрастает и роль иных мотивов, носящих преимущественно социальный характер, например, общественная значимость профессии.

Таким образом, в отличие от оперативно-тактической мотивации, стратегическая мотивация профессиональной деятельности детерминируется не просто стремлением к совершенствованию в узкой области своей профессии, а ко всей этой деятельности в целом. Следовательно, роль и значение мотивации в профессиональной деятельности заключается в том, что благодаря осознанию мотивов этой деятельности, индивид структурирует свои усилия, целенаправленно направляя их в первую очередь на ту ее сферу, которая, по его мнению, соответствует данной мотивации.

Библиографические ссылки

1. Гоголь Н. В. Мертвые души // Собр. соч. В 7 т. Т. 5. М. : Худож. лит., 1978. С. 24.
2. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии // Соч. В 4 т. Т. 2. М. : Мысль, 1984. 686 с.
3. Мизес Л. фон. Человеческая деятельность. Трактат по экономической теории. М. : Экономика, 2000. 876 с.
4. Психологический словарь / под. ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М. : Астрель : АСТ : Транзиткнига, 2006. 479 с.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ



Международная научно-практическая конференция

**«Актуальные проблемы
психологии труда:
теория и практика»**



ЗНАЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. С. Ливак

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики,
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: nlivak@mail.ru

А. Н. Шайтухина

главный специалист по взаимодействию с муниципальными органами
опеки и попечительства, усыновления,
Министерство образования Красноярского края,
г. Красноярск, Российская Федерация

В системе образования актуальна проблема развития и внедрения профессиональных образовательных программ обучения педагогов-психологов. В данной статье рассматривается проблема формирования и развития коммуникативной компетенции психолога в сфере среднего образования, а также контент-анализ проективных методик по определению уровня осведомленности школьников старших классов о деятельности психолога. Акцент делается на особенностях коммуникативной компетентности психологов, рассматривают как главную, ключевую компетентность, которой должен обладать психолог.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, компетентность, коммуникативные компетенции, система образования.

In the education system the problem of development and introduction of professional educational programs of education of teachers-psychologists is relevant. This article discusses the problem of formation and development of communication competence of the psychologist in the field of secondary education, as well as content analysis of projective methods to determine the level of awareness of high school schoolchildren about the activities of the psychologist. The emphasis is on the peculiarities of communicative competence of psychologists, considered as the main, key competence that a psychologist should have.

Keywords: professional standard, competence, communicative competences, education system.

Современная система образования ориентирована на компетентностный подход в связи с переходом в рыночных условиях на профессиональные стандарты в практически во всех сферах труда. Данный факт обусловил задачу формирования, развития и идентификации профессиональных компетенций, в том числе и психолога в системе образования. Профессиональная деятельность психолога в средней школе должна быть сосредоточена на учениках, создании психолого-педагогических условий для их развития в школьной окружающей среде, а также на решении социальных и психологических проблем.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования предъявляют высокие требования к профессиональным компетенциям современного психолога, что особенно важно для учреждений, реализующих образовательную деятельность. В стандарте четко прописаны требования к трудовым функциям, образованию и опыту работы психолога. При этом стандартом же определяются такие направления как: непосред-



ственное консультирование обучающихся, педагогов и родителей по возникающим психологическим проблемам и другим профессиональным вопросам; просветительская работа в области современных психологических исследований; информирование о различных видах психологической помощи [5]. Реалии же современного образовательного процесса обусловлены противоречиями.

Противоречие заключается в том, что на практике в большей степени деятельность психолога сводится к ведению различной документации, написанию планов и отчетов, протоколов, журналов и т. п., и в меньшей, к непосредственному взаимодействию самого психолога и участников образовательного процесса, т. е. выполнению его основных трудовых функций.

Изучение проблем соответствия качественной реализации трудовых функций в профессиональной деятельности психологов требованиям стандартов посвящены труды таких исследователей как Ю. М. Забродин, Э. В. Пахальян и др. Остро стоит вопрос о дефиците компетенций для реализации трудовых функций.

Проблематика данной деятельности определена тем, что уникальный контакт между психологом и учеником школы, который уже сам по себе может стать мотивационным инструментом к развитию самого ребенка, мало изучен, так как трудовые функции самого психолога на практике сводятся к написанию отчетов и проведению стандартизированных психологических диагностик. Из-за методической загруженности, непосредственно входить в личный контакт с учеником не всегда предоставляется возможным. И это обуславливается не только загруженностью бумажной работы, но и недостаточно развитой коммуникативной компетенцией самого психолога.

В психолого-педагогической науке, как правило, дифференцируют понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональные знания». Понятие «профессиональная компетентность» определяет особенность предмета деятельности как способность к выполнению профессиональных обязанностей. Уровень компетентности – особенности результатов образовательной практики для конкретного человека. Компетентность состоит в том, для чего это необходимо (образовательный стандарт, программа обучения, заказчик служб образования, требования работодателя и т. д.), и интерпретируется как конечное изображение результата, который должен быть обеспечен в результате получения образования.

Некоторые исследователи полагают, что компетентность не сводится к знаниям, а существуют в способностях сделать что-то успешно, привести в жизнь это знание. Так, Иванов Д. А. уточняет, что компетентность – это особенность, данная человеку в результате оценки эффективности его действий, направленных к разрешению определенного круга задач или проблем, значимых для этого сообщества [3]. Компетентность в данном случае понимается как способность. По нашему мнению, термин «компетентность» описывает сложную систему действий, включая способности и другие компоненты действия, обеспечивающие возможность достигнуть желательного результата и соответствовать профессиональным требованиям. При этом компетентность также включает умение применить знание, личные качества для реализации успешной деятельности в определенной области, действия и качество предмета деятельности.

В психологии при изучении коммуникативной компетентности используются два подхода: теоретический и практический. В рамках теоретического подхода исследователи рассматривают понятие коммуникативной компетентности, процессы, условия и факторы, определяющие ее изменение, развивают теоретические понятия и модели коммуникативной компетентности, определяют ее место и роль в эффективной коммуникации и взаимодействии, отмечают его структуру [1]. Одни авторы рассматривают коммуникативную компетентность как отдельную особенность личности (Петровская Л. А., Сидоренко Е. В., Цветкова Л. А., Муравьева О. И., Макаровская И. В.), другие – как часть более широкого



понятия (Куницына В. Н., Спивек В. А.), третьи – как часть других сфер знания, и как отдельная особенность личности в то же время (Жуков Ю. М.), четвертые – как отдельное качество и определенное условие сознания группы людей (Емельянов Ю. Н.).

Представители практического подхода сосредотачивают внимание на развитии и улучшении коммуникативной компетентности. Были выявлены три пути развития компетенций:

- 1) разработаны методы развития коммуникативных способностей (Л. А. Петровская, В. П. Захарова, Н. Ю. Хрящева, А. С. Прутченков, Е. В. Сидоренко, С. И. Макшанов);
- 2) разработаны программы повышения коммуникативной компетентности (Г. Н. Николаева, Е. М. Горюнова, И. К. Гаврилова и т. д.);
- 3) разработаны практические рекомендации для эффективной коммуникации (И. Атва-тер, Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков).

Выделяют различные типы коммуникативной компетентности:

- 1) продуктивный и репродуктивные (Л. А. Петровская);
- 2) первичный и вторичный (Ю. Т. Осипова);
- 3) общий и профессиональный (Ю. Н. Емельянов);
- 4) компетентность слушания и компетентность заявления (И. В. Макаровская).

Э. Ф. Зеер, И. Г. Климкович, А. В. Хуторской, Н. В. Яковлева и другие авторы рассматривают компетентность через призму деятельности. Возможно, в этом отношении «компетентность», «коммуникативная компетентность», «профессиональная компетентность» используется в научных работах в качестве синонимов.

В наиболее общем мнении коммуникативная компетентность психолога как специалиста может быть характеризуема как определенный уровень формирования личного опыта и профессионального опыта в связи с взаимодействием с людьми, рядом с которыми требуются развитые коммуникативные способности для успешного функционирования в профессиональной среде.

Главными источниками приобретения коммуникативной компетентности считаются: языковые навыки коммуникации, опыт межличностного общения в делах, ежедневной и специальной ситуации; знания, общая эрудиция и научные методы обучения в коммуникации. Важный комплекс коммуникативного знания и навыков, которые являются коммуникативной компетентностью индивидуальности, сформирован из этих источников.

Резюмируя вышеизложенное, мы определяем, что коммуникативная компетентность – ведущая профессиональная компетенция психолога, которая включает:

- 1) высокий уровень разработки речей, разрешающий человеку в ходе коммуникации свободно чувствовать и передать информацию;
- 2) способность активного слушания, создание обратной связи;
- 3) понимание невербального языка коммуникации;
- 4) способность правильно оценить собеседника как индивидуальность и выбрать собственную коммуникативную стратегию в зависимости от этой оценки;
- 5) способность вести себя в соответствии ситуации и использовать ее специфические особенности для достижения собственных коммуникативных целей;
- 6) вызвать положительное восприятие индивидуальности в собеседнике.

Предполагается, что в образовательном учреждении обучающиеся в достаточной степени осведомлены о специфике деятельности психолога – педагога, следовательно, о его трудовых функциях, для реализации которых необходима сформированная коммуникативная компетенция. В своем исследовании мы провели контент-анализ по заявленной тематике, где с помощью проективной методики «Если бы я был (а) психологом» сделали попытку выявить осведомленность школьников о специфике деятельности психолога.

Контент-анализ заключался в ответах на открытые вопросы:

1. Чем можно объяснить то, что современные подростки не ходят к психологу?



2. Как Вы считаете, каким должен быть школьный психолог, и какими качествами он должен обладать?

Результаты позволили выявить общие тенденции в рамках представлений о коммуникативной компетенции психолога, а именно определить смысловые дефиниции, которые относящиеся к проблеме (табл. 1).

Таблица 1

Сводная таблица смысловых дефиниций вопроса № 1

Слово/ фраза	Количество повторений в текстах	Частота повторений в текстах, %
Проблема (проблемы, проблемой)	17	29,82
Подросток	10	17,54
Психолог	9	15,79
Боятся (бояться)	8	14,04
Переживание (переживать)	4	7,02
Стеснение	4	7,02
Помочь	3	5,26
Доверие	2	3,51

Наибольший процент (29,82 %) составляет слово «проблема», принято считать, что к психологу, как правило, обращаются с проблемами. Далее выделяем понятия «подросток» (17,54 %) и «психолог» (15,79 %). Для нас они не будут играть важной роли, так как эти слова содержатся в самом вопросе и являются частями таких фраз, как «Я считаю, что подросток не ходит к психологу, потому что...». Можно обратить внимание на то, что большинство пишут о том, что подростки замкнуты в себе и поход к психологу показался бы им постыдным. Так некоторые боятся посещать кабинет психолога из-за неодобрения социума, то есть, друзей, семьи и учителей, при этом подросток боится, что результаты беседы в кабинете будут озвучены родителям или вовсе окажутся в «чужих руках» (табл. 2).

Таблица 2

Сводная таблица смысловых дефиниций вопроса № 2

Слово/ фраза	Количество повторений в текстах	Частота повторений в текстах, %
Понимать (понимание)	6	25
Добрый (добром, доброта)	3	12,5
Доверие	3	12,5
Общий язык	3	12,5
Открытый	3	12,5
Искренний (искренность)	2	8,33
Помочь (помощь)	2	8,33
Терпеливый	2	8,33

Наибольший процент (25 %) составляет слово «понимать». Согласно классическому толкованию (словарь Ожегова) смысла «понимание», трактуется как «способность человека осмысливать, постигать содержание, значение и смысл чего-нибудь». Подростки во взаимодействии с психологом ожидают понимания их проблем, их восприятия и осмысления. Если обратиться непосредственно к самим ответам на вопросы, то можно отметить, что подростки писали, о том, что психолог должен быть объективным по отношению к ситуации, уметь находить общий язык с ребенком и стремиться помочь ему в решении его



личных проблем. При этом ни в одном из ответов на вопрос не была задета тема психодиагностики. То есть, дети писали в основном в рамках коммуникативной компетенции, а именно о том, что он, к примеру, должен быть коммуникабельным, понимающим, интересоваться современной молодежью.

Таким образом, мы можем говорить о том, что современные подростки рассматривают деятельность психолога в диапазоне коммуникативной компетенции. Особо хотим подчеркнуть, что учащиеся вообще не затрагивали тему психодиагностики, а также работы с отчетами и документацией в принципе, так как, на наш взгляд они все же в большей степени понимают работу данного специалиста с точки зрения непосредственно общения ученика и психолога-педагога.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что профессиональная деятельность психолога в средней школы рассматривается с ракурса его коммуникативной компетенции, а не формализованных отчетов. Следовательно, с учетом реализации трудового функционала, в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, психологу в школе необходимо акцент на коммуникативной стороне профессиональной деятельности. Данная тема требует дальнейшего изучения не только в исследовательской части, а в большей степени, разработки практических рекомендаций по развитию коммуникативных компетенций.

Библиографические ссылки

1. Буртовая Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития: на примере студентов – будущих педагогов-психологов : дис. ... канд. псих. наук. Томск, 2004. 176 с.
2. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2000. № 11. С. 14–20.
3. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М. : Чистые пруды, 2007. 32 с.
4. Юнда А. В. Психологические особенности профессиональной коммуникации судебного психолога-эксперта : дис. ... канд. псих. наук. Волгоград, 2008. 295 с.
5. NsPortal.ru Педагог-психолог в сфере образования: профессиональный стандарт. [Электронный ресурс]. URL: http://nsportal.ru/sites/default/files/2016/01/15/prof_standart_psychologist.pdf (дата обращения: 18.10.2019).

© Ливак Н. С., Шайтухина А. Н., 2019



ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ ТРУДА

Н. С. Ливак

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики,
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: nlivak@mail.ru

Рассматривается процесс формирования у будущих специалистов проектных компетенций, которые направлены, в качестве определенной установки, на разработку и реализацию конкретных мероприятий для решения социально-значимых проблем общества.

Ключевые слова: проект, проектные компетенции, команда проекта, стиль принятия решений.

The article considers the process of formation of project competences among future specialists, which are directed, as a certain setting, to the development and implementation of specific measures to solve socially important problems of society.

Keywords: project, project competencies, project team, decision style.

Современные условия рынка труда актуализированы переходом к соответствию специалистов требованиям профессиональных стандартов с учетом компетентного подхода. Также в образовательной среде переход к ФГОС++ связан с введением новых требований к формированию универсальных компетенций, где важной составляющей являются проектные компетенции. Примером является такая компетенция как УК-2, заключающаяся в способности определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений (для уровня бакалавриата) и способности управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла (для уровня магистратуры).

Для дальнейшего рассмотрения темы, необходимо уточнить понятия «компетенция». В психологической науке большинство авторов дают схожее понятие определению компетенций и рассматривают ее как совокупность навыков, знаний, способов взаимодействия. А. Я. Кибанов понимает под компетенцией совокупность профессионально-квалификационных, физических, психомотивационных и специфических характеристик личности [1]. В. Д. Шадриков отмечает, что термин «компетенция» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки специалиста [2]. О. В. Нестерова в своей работе «Handbook по дисциплине «Модели профессиональных компетенций» отмечает, что модель компетенций применяется для обозначения полного набора компетенций (с уровнями и без них) и индикаторов поведения. Модели включают детальное описание стандартов поведения персонала конкретного отдела или стандарты действий, ведущих к достижению специальных целей [3].

Одним из инструментов формирования универсальных компетенций является проектный подход в системе образования. В настоящее время в сфере труда также можно констатировать преимущества использования проектных компетенций в деятельности организации, так как они помогают транслировать стратегические приоритеты, осуществлять подбор сотрудников по заданным критериям, управлять карьерным продвижением персонала, полностью формировать программы обучения на основании зон риска, выделять кадровый резерв и влиять на организационную культуру. Следовательно, формирование



у будущих психологов труда проектных компетенций напрямую обусловлено построением их траектории карьеры.

В исследованиях РМІ к навыкам, необходимым для разработки и реализации проектов, была применена «Модель развития компетенций менеджера проекта» (рис. 1), в которой описываются три ключевые группы проектных компетенций:

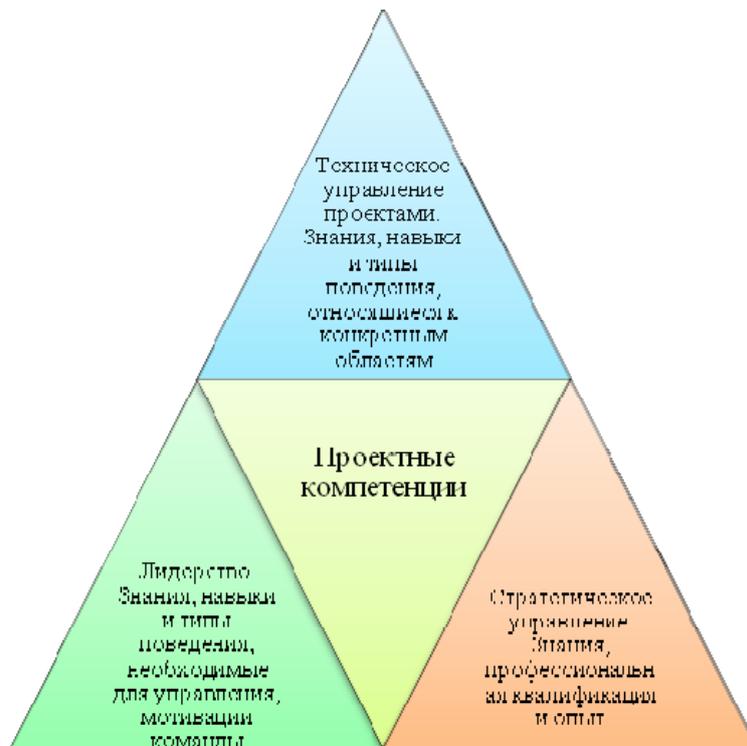


Рис. 1. Модель проектных компетенций

В большинстве подходов базовым набором проектных компетенций являются «soft skills» или, так называемые, «мягкие компетенции». К ним относят: позитивный и оптимистический настрой; способность к сотрудничеству и построение доверительных отношений в команде; эффективные копинг-стратегии в конфликтных ситуациях; принятие обратной связи с признательностью и предоставление обратной связи в конструктивном формате; лояльность и соблюдение этических норм; демонстрация высоких моральных качеств; ответственность за принимаемые решения и т. п.

Для формирования проектных компетенций у будущих специалистов в образовательной среде в рабочие учебные планы вводятся дисциплины, ориентированные на проектную деятельность. В процесс подготовки психологов труда (по направлению 44.03.01 Педагогическое образование профиль Психология трудовой деятельности) введена учебная дисциплина «Основы психолого-педагогического проектирования». Основной целью изучения является овладение системой теоретических знаний, практических навыков и умений психолого-педагогического проектирования, а именно: изучение основ и систематизация знаний проектной деятельности; выработка умений психолого-педагогического проектирования в профессиональной деятельности.

В процессе изучения обучающиеся знакомятся с азами проектирования, проектной культурой в профессиональном пространстве, функциями и принципами проектной деятельности, овладевают инструментами оценки результатов проектной деятельности. Важным требованием к проектной деятельности является наличие команды проекта, соответственно, одной из ключевых проектных компетенций является способность работать



в команде. Данная компетенция является приоритетной для раскрытия потенциала будущих специалистов, так как командная деятельность представляет собой качественно новую форму взаимодействия при реализации стратегии организации любой формы управления. С целью ее формирования в процессе обучения студентам предлагается разработать и провести пилотное апробирование проекта, направленного на решение социально-значимых проблем общества. Примером такого проекта является проект «Культура семьи – культура страны», который направлен на формирование у подростков семейных ценностей и традиций для укрепления института семьи.

На первом этапе обучения проектированию предлагается тестирование на определение командных ролей с помощью методики М. Белбина. Главным для построения эффективной команды является нахождение и поддержание необходимого баланса ролей для конкретного проекта. Уже в самом начале обучающиеся выявляют свою ролевую позицию в команде проекта, определяют недостающие роли и распределяют зоны ответственности в проекте. Командные роли являются кластерами поведения членов команды проекта. Деятельность команды и поведение каждого ее участника осуществляется на основе определенных «предписаний» – правил работы, которые представляют собой совокупность принятых членами команды ключевых положений и норм поведения, которые регламентируют внутреннюю организацию команды, «разделение труда», координацию, согласование и единство действий, помогают определить четкую систему контроля. Таким образом, команду проекта в процессе обучения можно определить как объединение обучающихся, обладающих необходимыми взаимодополняющими проектными компетенциями (рис. 2).



Рис. 2. Взаимодополняющие проектные компетенций членов команды

Далее на следующем этапе начинается работа над созданием проекта. Наиболее общепринятой схемой проекта является следующий алгоритм: определение проблемы (проблемная ситуация) – социальный заказ для конкретной целевой аудитории – формирование паспорта проекта с целями и задачами – определение ресурсов – верификация и корректировка – построение модели (конструкт) – проект. За основу паспорта проекта можно использовать предложенную преподавателем схему (см. таблицу) или разработать свою с учетом всех требований, предъявляемым к компонентам проекта:

Визуализация проекта позволяет увидеть сильные и слабые стороны, учесть проблемные места, усилить проект ресурсами и т.п. Итогом является обратная связь от целевой аудитории после полной или частичной реализации проекта.



Примерная схема паспорта проекта

Увидеть возможность	Целевая аудитория (ЦА): Первичная ЦА: Вторичная ЦА:	Проблемы и потребности ЦА (какие проблемы и потребности испытывает ЦА)			Желаемые результаты (каких жизненных улучшений ждет ЦА после решения проблемы)	
Действовать	Решение проблемы (как команда предлагает решить проблему ЦА)	Бюджет проекта (необходимые ресурсы, расходы, источники выручки)	План реализации проекта (основные действия команды во время реализации проекта): Первичный план: Вторичный план:	Вооружение ЦА новыми знаниями, умениями и навыками (как команда научит ЦА самостоятельно улучшать свою жизнь)	Потенциальные риски, трудности	Возможные партнеры Проекта (государственные организации, фонды, общественные движения, компании – все, кто может быть заинтересован в реализации проекта)
Обеспечить прогресс	Ожидаемые результаты проекта (как улучшится жизнь ЦА после участия в проекте)	Способы измерения результатов (как команда будет измерять результаты проекта)			Устойчивость проекта (продолжит ли ЦА использовать полученные знания, умения, навыки после окончания проекта? Возможно ли масштабирование проекта – фандрайзинг?)	

Разработка и реализация проекта для обучающихся выступает одной из ключевых задач в образовательном процесса. Критерием эффективности командной работы будет выступать достижение цели проекта, улучшение качества жизни целевой аудитории проекта, а также удовлетворенность командной деятельностью самих обучающихся, и это можно рассматривать как необходимое условие для внедрения проектного подхода в образовательных процесс. В профессиональном отношении эффективность команды проекта – это, прежде всего, нацеленность обучающихся на конечный результат, инициатива и творческий подход к решению задач, активное и заинтересованное обсуждение возникающих проблем. Таким образом, сформированные проектные компетенции позволят будущим специалистам быть более конкурентоспособными и востребованными на рынке труда.

Библиографические ссылки

1. Кибанов А. Я., Каштанова Е. В. Управление персоналом: теория и практика. Организация профориентации и адаптации персонала : учеб.-практ. пособие. М. : Проспект, 2015. 56 с.
2. Шадриков В. Д., Мазилев В. А. Общая психология : учебник для академического бакалавриата / под ред. В. Д. Шадрикова. М. : Юрайт, 2015. С. 15.
3. Нестерова О. В. Handbook по дисциплине «Модели профессиональных компетенций в управлении персоналом» // Программа магистерской подготовки по направлению человеческими ресурсами. 2011. С. 9.



АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТИ В ОБУЧЕНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИМ НАВЫКАМ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ

Н. Н. Пыжова

*доцент кафедры кадровой политики и психологии управления,
Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: pyzhova@bk.ru*

Приведены результаты исследования, посвященного анализу потребностей в обучении руководителей, преимущественно, государственных органов и организаций. Выявлены наиболее важные компетенции, которые имеют значение для практической деятельности управленцев. Проанализированы представления руководителей о том, чему необходимо обучать их подчиненных.

Ключевые слова: *потребность в обучении, обучение взрослых, управленческие компетенции, обучение руководящих кадров.*

The results of the study devoted to the analysis of training needs of managers, mainly, state bodies and organizations are presented. The most important competences which are important for practical activity of managers are revealed. The ideas of managers about what needs to be taught to their subordinates are analyzed.

Keywords: *the need for training, adult education, management competencies, training of management personnel.*

Проблема обучения руководящих кадров в современном, динамично развивающемся обществе является ключевым фактором эффективного стратегического управления. Парадокс современного рынка труда характеризуется «кадровым голодом» в сфере компетентных управленцев при одновременном избытке неквалифицированных соискателей. Глобализация экономики и возможность работы на удаленном доступе создают ситуацию, при которой крупные компании имеют возможность конкурировать за более обученный персонал и привлекать в число своих сотрудников наиболее талантливых кандидатов.

Однако для большого количества организаций приобрести на рынке труда высококомпетентный, полностью подходящий под требования должности управленческий персонал – сверхтрудная задача. К числу недостаточно конкурентоспособных в этом отношении организаций можно отнести государственные предприятия, бюджетные организации, органы государственной службы, которые не в состоянии предоставить соответствующие рынку условия оплаты труда и социальные пакеты. Для решения проблемы замещения вакантных руководящих должностей они все чаще обращаются к внутреннему рынку труда. Отношение к резерву управленческих кадров становится со стороны руководителей все более внимательным, а обучение управленческим навыкам – значимым элементом кадровой политики.

Как отмечалось многими авторами, обучение взрослых отличается от обучения лиц младшего возраста [1; 2; 4]. Особенности обучения взрослых характеризуются следующими признаками:

- 1) взрослые в большей степени способны брать на себя ответственность за свои действия, по этой причине они часто сопротивляются управлению извне;
- 2) взрослые люди испытывают потребность в объяснении смыслов, в обосновании новых знаний, в целостном видении предмета изучения;



3) обширный и многосторонний жизненный опыт дает взрослому человеку основание сопоставлять приобретаемое знание с собственной «картиной мира», оно может быть отвергнуто по причине внутреннего сопротивления, требующего изменения ранее сформированных убеждений;

4) у взрослого человека есть мотивация к обучению, он, чаще всего, понимает, какое именно знание ему необходимо приобрести для будущей успешности, и в этом состоит «назревшая необходимость» в обучении;

5) любое новое знание, приобретаемое взрослым человеком, должно иметь практическую направленность;

6) принимая решение об обучении, взрослый человек делает осознанный выбор в пользу этой альтернативы и жертвуя другими делами, поэтому его требования к качеству обучения достаточно высоки.

Одним из важнейших этапов построения системы обучения взрослых является анализ потребности в обучении, который позволяет подобрать действительно работающие методы, методики и программы формирования необходимых знаний и навыков.

Этот этап часто игнорируется при планировании обучения руководящих кадров или осуществляется формальный подход к анализу потребностей. В результате организация затрачивает средства, но не получает должного эффекта.

П. Мучински предложил подходить к анализу потребности в обучении взрослых людей в контексте различных уровней управления:

– на *уровне организации*: анализ потребности в обучении необходим при проведении изменений, целенаправленных преобразований, когда меняются стратегия организации, ключевые показатели конкурентоспособности и требования, диктуемые внешней средой;

– на *уровне задач*: анализируется состояние рабочих мест, производительность труда и эффективность рабочих процессов, а также показателей результативности, отличающихся от целевых;

– на *уровне личности*: выявляют несоответствие требованиям должности профессиональных, квалификационных и личностных качеств работников, уровня их креативности, интеллекта, мотивации, коммуникативных навыков и др. [3].

В качестве источников информации о потребностях в обучении могут быть результаты оценки компетенций, экспертная оценка руководителей, коллег, партнеров или самооценка работника. В качестве основного инструментария часто используется анкетирование.

В нашем исследовании проводился анализ потребности в обучении слушателей управленческих специальностей, проходящих переподготовку и Институте государственной службы, с целью приведения учебных программ и учебно-методических материалов в соответствие запросам практики. Все слушатели на момент обучения занимали руководящие должности. В исследовании приняло участие 50 человек, среди них: мужчин – 17, женщин – 33; руководителей, работающих в коммерческих организациях – 7 чел, 43 – представители государственных предприятий и государственных органов. По уровням управленческой иерархии: руководителей высокого уровня – 7 человек, среднего уровня – 19, низового уровня – 24 человека.

Для исследования применялся метод анкетирования. Некоторые вопросы анкеты были сформулированы в открытой форме. Например: «Опишите наиболее сложные задачи, которые вам приходится решать в управленческой деятельности», «В чем вы видите причины, вызывающие затруднения?», «Почему это важно для вас?» и др. В некоторых пунктах анкеты респондентам предлагалось оценить в баллах степень значимости тех или иных управленческих компетенций для их деятельности. Были выделены следующие кластеры компетенций:

– профессиональные: постановка задач, контроль исполнения, адаптация к изменениям и др.;



- коммуникативные: понимание особенностей коммуникативных процессов, владение техниками эффективной коммуникации, деловых переговоров и др.;
- организаторские: проведение совещаний, формирование команд, стимулирование подчиненных, принятие критики и др.;
- лидерские: навыки делегирования, мотивирования, влияния и др.;
- деловые: видение целей, «общей картины», понимание выгод, затрат, прогнозирование рынка, распределение ресурсов, клиентоориентированность и др.;
- аналитические: умение анализировать информацию различного содержания, разрабатывать альтернативные варианты и принимать оптимальные решения.

Кроме того, испытуемым предлагалось выбрать, какие направления обучения были бы полезны для их сотрудников.

Полученные результаты подвергались качественному и количественному анализу, для чего использовались методы описательной статистики и контент-анализа. Исследование показало: 1) наиболее сложными в управленческой деятельности являются задачи отбора и подбора компетентного персонала, их оценка при назначении на должность. На эту проблему указало 48 % опрошенных; 2) с проблемой организации работы подчиненных, в том числе их мотивацией, управления трудовой дисциплиной сталкиваются 29 % руководителей; 3) 23 % испытуемых основные сложности связывают с самоорганизацией, планированием собственного времени и информационной перегрузкой.

На вопрос «Что необходимо знать и уметь для преодоления возникающих трудностей?» были получены следующие ответы:

35 % опрошенных ответили, что важно уметь работать с резервом кадров, обучать и развивать подчиненных;

29 % указали на необходимость уметь анализировать рабочие процессы и информацию;

29 % выделили важность планирования и управления временем;

7 % – умение организовывать деятельность других людей.

В таблице представлено ранжирование значимых для управленческой деятельности кластеров компетенций.

Результаты ранжирования компетенций по значимости для руководителей

Ранг	Кластер компетенций	Характеристика компетенций	Наиболее важная компетенция	Средний балл (по 5-балльной шкале)
1	Лидерские навыки (умение оказывать влияние и вести за собой)	умение осуществлять обратную связь, делегировать полномочия, мотивировать сотрудников на достижение целей, конструктивно влиять на подчиненных и приводить их к достижению целей	Умение делегировать	4,3
2	Коммуникативные навыки (компетентность в коммуникации)	Понимание особенностей коммуникативных процессов, владение техниками эффективной коммуникации, деловых переговоров	Умение эффективно вести переговоры и деловые встречи	4,1



Окончание таблицы

Ранг	Кластер компетенций	Характеристика компетенций	Наиболее важная компетенция	Средний балл (по 5-балльной шкале)
3	Профессиональные управленческие навыки (функции управления)	Формирование целей, постановка задач, планирование, контроль исполнения планов и сроков, сотрудничество с коллегами для достижения результатов, обучение и саморазвитие, стремление к достижению миссии, адаптация к изменениям	Навыки контроля исполнения планов и сроков	4,0
4	Организаторские навыки (умение работать с людьми)	Проведение регулярных совещаний, организация и поддержка командной работы, выражение признания подчиненным, вознаграждение сотрудников за результаты, конструктивное принятие критики	Организация и поддержка командной работы	3,8
5	Аналитические навыки	Владение техниками анализа рабочей информации, анализа финансовой информации, денежных потоков, умение разрабатывать альтернативные варианты и принимать оптимальные решения в проблемных ситуациях	Умение разрабатывать альтернативные варианты и принимать оптимальные решения в проблемных ситуациях	3,7
6	Деловые компетенции (направленные на внешнюю среду)	Видение «общей картины», понимание выгод, затрат, добавленной стоимости, прогнозирование рынка, распределение ресурсов, клиентоориентированность, забота об имидже организации	Клиентоориентированность	3,2

Вторая часть анализа потребностей в обучении была посвящена тому, каким, с точки зрения руководителей, навыкам и умениям нужно учить их подчиненных. Результаты исследования позволили сделать следующие выводы: самыми важными для своих подчиненных руководители называют управление конфликтами (37,7 %), управление стрессом (37 %), эффективным коммуникациям (37 %), работе в команде (36 %). Далее следуют навыки управления временем (31,9 %), постановки и достижения целей (26,1 %) и соблюдения трудовой дисциплины (17,4 %).

Самым неважным для своих работников руководители считают навыки английского языка (0 %), знание продуктов и услуг организации (0%), знание рыночной ситуации (0 %), умение проводить совещания (0 %), компьютерную грамотность (0 %), навыки работы с клиентами (5,8 %), лидерские навыки (5,8 %).

Таким образом, исследование позволило проанализировать, что слушатели Академии управления считают для себя наиболее полезным в практике руководства людьми и в профессиональной управленческой деятельности. Полученная в результате анализа информация позволит правильно расставить акценты и подобрать наиболее эффективные методики



формирования важных управленческих компетенций, разработать соответствующие методические рекомендации, скорректировать подходы к обучению и сделать его более эффективным.

Обучение руководителей должно быть направлено не только на улучшение их профессиональных навыков, но и на их личностный рост, что предполагает изменение определенных качеств человека, позволяющих ему открывать свои возможности и реализовывать потенциал.

Библиографические ссылки

1. Завьялова Е. К., Латуха М. О. Управление развитием человеческих ресурсов: учебник. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2017. 252 с.
2. Макарова И. К. Управление человеческими ресурсами: уроки эффективного HR-менеджмента : учеб. пособие. М. : Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2013. 424 с.
3. Мучински П. Психология, профессия, карьера. СПб. : Питер, 2004. 539 с.
4. Яхонтова Е. С. Стратегическое управление персоналом : учеб. пособие. М. : Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2013. 384 с.

© Пыжова Н. Н., 2019



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агейко Ольга Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск Республика Беларусь.

Азарёнок Наталья Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и организационной психологии Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Акимова Мария Олеговна, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Ашилова Мадина Серикбековна, асс. профессор кафедры медиакоммуникации, кандидат философских наук, доктор PhD, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, г. Алматы, Республика Казахстан.

Брасс Александр Анатольевич, кандидат экономических наук, доцент Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Бегалинов Алибек Серикбекович, сениор-лектор кафедры медиакоммуникации и истории Казахстана, кандидат философских наук, доктор PhD, Международный университет информационных технологий, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, г. Алматы, Республика Казахстан.

Бегалинова Калимаш Капсамаровна, профессор кафедры религиоведения и культурологии, доктор философских наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

Воробьева Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы Витебского государственного университета имени П. М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь.

Гадилля Алла Михайловна, доцент кафедры педагогики и психологии Белорусского государственного экономического университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Гудовский Игорь Витальевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Журавлева Инна Викторовна, преподаватель Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Игнатова Валентина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Красноперова Нина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.



Ковальчук Вадим Александрович, специалист по социальной работе, МБУ СО «Центр «Радуга», магистрант Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Кулько Екатерина Ивановна, старший преподаватель Белорусской государственной сельскохозяйственной академии, г. Горки, Республика Беларусь.

Курыло Ольга Владимировна, старший преподаватель Белорусской государственной сельскохозяйственной академии, г. Горки, Республика Беларусь.

Ливак Наталия Степановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Мартинovich Наталья Евгеньевна, старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы Витебского государственного университета имени П. М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь.

Маркелов Матвей Олегович, магистрант Института физической культуры, спорта и туризма Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Российская Федерация.

Месникович Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Нелюб Екатерина Сергеевна, педагог-психолог, ГУО СШ № 36 г. Минска, Республика Беларусь.

Полещук Юлия Анатольевна, доцент кафедры общей и организационной психологии Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Пономарева Марина Авинировна, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Портнягина Анастасия Михайловна, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Пыжова Наталия Николаевна, доцент кафедры кадровой политики и психологии управления, Академии управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Рубец Сергей Григорьевич, кандидат технических наук, доцент Белорусской государственной сельскохозяйственной академии, г. Минск, Республика Беларусь.

Смирная Анастасия Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.



Сутович Елена Иосифовна, кандидат психологических наук, профессор кафедры идеологической работы Института пограничной службы Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Томилова Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Уткевич Ольга Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Витебского государственного технологического университета, г. Витебск, Республика Беларусь.

Черчес Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Шабашев Кирилл Витальевич, студент, Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь.

Шабашёва Инна Викторовна, старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы Витебского государственного университета имени П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь.

Шайтухина Александра Николаевна, главный специалист по взаимодействию с муниципальными органами опеки и попечительства, усыновления Министерства образования Красноярского края, г. Красноярск, Российская Федерация.

Шершнёва Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии Белорусского национального технического университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Шушерина Ольга Анатольевна, доцент кафедры высшей математики Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.
