



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 IV Международной научно-практической конференции
(20 ноября 2020 г., Красноярск)**

Красноярск 2020



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 IV Международной научно-практической конференции
(20 ноября 2020 г., Красноярск)*

CURRENT PROBLEMS WORK PSYCHOLOGY: THEORY AND PRACTICE

*Materials of the IV International scientific and practical conference
(on November 20, 2020, Krasnoyarsk)*

Электронное издание



Красноярск 2020

© СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2020

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 IV Междунар. науч.-практ. конф. (22 ноября 2020 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, 2020. – Режим доступа: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/>. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-86433-851-3

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 978-5-86433-851-3



Подписано к использованию: 18.12.2020. Объем: 1,5 МБ. С 270/20.

Корректura, 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

Азарёнок Н. В. Эффективная организация проектирования собственной жизни и профессионального развития	7
Бегалинова К. К. О некоторых аспектах профессионального формирования личности студента	11
Брасс А. А. Компетенция выработки и принятия стратегических решений в условиях неопределенности	15
Капанец Ю. В. Профессиональное самоопределение студентов первого курса специальности «Психология»	20
Красноперова Н. А. К вопросу о педагогическом взаимодействии преподавателя и студента в процессе обучения в вузе	25
Красноперова Н. А., Мессарович А. С. О дистанционном обучении студентов в вузе в условиях эпидемиологической обстановки	30
Кулько Е. И., Рубец С. Г. Система дополнительного образования: новые ориентиры	35
Рукоусев Д. А., Смирная А. А. Применение дифференцированной методики развития подвижности в суставах у подростков в профессиональной деятельности спортивного ушу	38
Степаненко Н. А. Биоэтический дискурс профессионального становления личности современных медицинских работников	43
Хоролец О. В. Антикоррупционное воспитание и самовоспитание в процессе формирования психолого-педагогических компетенций военнослужащих в Республике Беларусь	48
Черчес Т. Е., Крикало Е. А. Карьерные ориентации студентов-психологов с разным уровнем профессиональной идентичности	53

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Агейко О. В. Особенности формирования и развития профессиональной идентичности сотрудников ОВД	59
Войтко О. К. Общие способности как фактор успешности формирования профессиональной речевой деятельности студентов	63
Воробьева С. А., Шлегель М. В. Социально-психологическая работа с лицами без определенного места жительства	67
Гадилия А. М. Конструктивные модели поведения как условие эффективности деятельности будущего специалиста	71
Гудовский И. В. Особенности трудовой мотивации сотрудников современной организации	74



Заболоцкая М. В. Формирование уважительного отношения младших школьников к истории России (на примере «МАОУ СШ № 93 им. Г. Т. Побезимова» г. Красноярск)	80
Красноперова Н. А. Развитие коммуникативных и организаторских умений будущего бакалавра как необходимое условие эффективности в профессиональной деятельности	85
Микелевич Е. Б. Эскапизм сотрудников с конструктивной и деструктивной стратегиями совладения с завистью в служебных отношениях	90
Пономарева М. А. Психологические факторы эффективной профессиональной деятельности руководителя	94
Сутович Е. И. Использование психологической семантики в исследовании образов представителей конкретной профессии	99
Уткевич О. И. Мотивация в профессиональной деятельности	104
Шершнёва Т. В. Стресс в учебно-профессиональной деятельности студентов	107

РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Корнилова О. А. Опыт реализации метода проектов в образовании с помощью эвристической игры-дискуссии	113
Ливак Н. С., Шайтухина А. Н. Значение коммуникативной компетентности психолога в сфере образования	118
Ливак Н. С., Портнягина А. М. Технологии включения обучающихся в проектную деятельность	123
Сведения об авторах	127

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ



Международная научно-практическая конференция

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



ЭФФЕКТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Н. В. Азарёнок

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

Рассматриваются составляющие проектной деятельности и перенос ее основных аспектов на проектирование собственной жизни и профессиональное развитие.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, жизнь как проект, профессиональная деятельность.

The article discusses the components of project activity and the transfer of its main aspects to the design of one's own life and professional development.

Keywords: project, project activity, life as a project, professional activity.

В последнее время в психологии активно развивается подход, согласно которому «человек рассматривается как субъект собственной жизни, несущий ответственность за собственные жизненные выборы, за собственное развитие» [1, с. 92]. Поэтому внимание исследователей привлекают особенности жизненных стратегий личности как способов построения своего жизненного пути.

Гарантией прогрессивного профессионального развития любого специалиста является активность самого человека, соотносимая, с теми правилами, принципами, которые он для себя определил. При построении профессионального жизненного плана предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, которым нужно к нему идти, оценка объективных и субъективных ресурсов, которые для этого понадобятся. Фактически создается целый проект собственной жизни и профессионального развития.

Понятие «Жизнь как проект» подразумевает рассмотрение своей жизни как творения своих рук, как того, что делаешь ты, ее автор [2]. Твоя жизнь может быть твоим проектом, именно тем, что планируешь и создаешь ты. Смысл такого утверждения хорошо сформулирован в метафоре: «План этой твоей жизни создавал не ты – почему же ты считаешь, что ты прожил свою жизнь?» Исходя из этого, организация собственной жизни, профессиональной деятельности может быть планируемым или непредсказуемым, пустым процессом.

В управленческой деятельности само понятие «проект» (от лат. Projectus – брошенный вперед, выступающий, выдающийся вперед) – временное предприятие, направленное на создание уникального продукта, услуги или результата [6]. Как показывает анализ публикаций и программ тренингов, большинство курсов «Жизнь как проект» сводится к умению использовать практики проектного научения в обычной жизни.

При этом, как советуют создатели подобных программ, для начала необходимо взглянуть на свою жизнь как на рабочий проект и ответить на ряд вопросов:

- Знаете ли вы свои цели?
- Какие приоритеты?
- Сколько вы хотите зарабатывать, как планируете этого добиться?



- Что для вас важно?
- Зачем вам нужны деньги?
- Как вы принимаете решения: на эмоциях или все тщательно обдумываете?
- Каким вы видите свой жизненный путь?
- Чего планируете достигнуть в итоге? [4].

В классическом подходе проектирования выделяют пять этапов: инициация, планирование, разработка, реализация и мониторинг, а также завершение. Первым и последним этапом в рамках планирования жизни и профессиональной деятельности мы управлять не в силах, и это необходимо принять. Но человеку вполне под силу планировать, реализовывать и осуществлять мониторинг развития своего проекта – жизни [5].

Жизнь как проект предполагает постановку целей жизни и видение плана жизни. Проект должен обязательно иметь начало и конец, и от замысла до реализации проходит определенные четыре стадии:

- 1) организация проектирования;
- 2) разработка проекта;
- 3) реализация проекта;
- 4) оценка результата и последствий реализации проекта.

Все эти стадии оцениваются сквозь призму существующей и желаемой ситуации.

«Проект – жизнь» – достаточно большая задача, поэтому подчиняется определенным требованиям к постановке таких задач: возможность реализации; наличие времени начала и завершения задачи; наличие точной цели; наличие чек-листов; зависимость задачи от владельца задачи; сохранность и легкость доступа к информации; формализм и строгость.

Требования к любому проекту могут также зависеть от ряда так называемых верхнеуровневых требований:

- 1) непосредственно от владельца задачи. В случае проектирования жизни от нас самих, наших ценностей, установок и даже амбиций;
- 2) исходя из опыта прошлых задач. Есть опыт – есть определенный набор требований. Поэтому необходимо составление так называемых уроков опыта, выписывание в процессе выполнения задачи всего того, что можно было бы сделать лучше. Эта рекомендация уместна и при проектировании жизни и профессионального развития;
- 3) от среды самой задачи, под которой понимаются ограничители решения, заданные организаторами какой-то определенной задачи. Например, при проектировании профессиональной деятельности реализация какой-нибудь задачи может быть ограничена возрастным цензом, который ввели организаторы обучения или конкурса;
- 4) от других людей, задействованных в решении вашей задачи, от их мнения, действий. Эти требования могут быть задействованы в разной степени.

Как в классическом проектировании, так и в проектировании собственной жизни и профессиональной деятельности обязательно необходимо знать допущения и ограничения реализации проекта. Ограничения – понимание тех границ, за которые мы не можем заступить, и их использование. Например, финансовые, связанные со здоровьем и ряд других, такие ограничения накладывают определенные правила реализации проекта. Допущения – определенные аксиомы, точки, которые нам важны, так как они есть или могут произойти. И если же это происходит, то приходится пересматривать весь проект. Поэтому, при проектировании жизни и профессионального развития очень важно уметь определить возможные ограничения и допущения.

Руководители проектов часто говорят о «тройном ограничении» – содержании проекта (объем работ), времени и стоимости, – которое приходится учитывать при согласовании разнообразных требований проекта. Качество исполнения проекта зависит от уравнивания этих трех факторов (см. рисунок). Проекты с высоким качеством организации



дают требуемый продукт, услугу или результат, соответствующие содержанию проекта, вовремя и в пределах установленного бюджета. Взаимоотношения между этими факторами таково, что, если один из них изменится, то с большой долей вероятности будет затронут как минимум еще один фактор [8].



Проектный треугольник

Управляя проектами, руководители вынуждены реагировать на возникающие неопределенности и риски. Риск проекта – это неопределенное событие или условие, которое будет иметь положительное или отрицательное воздействие как минимум на одну цель проекта, если оно произойдет. Работа с рисками – это работа на предотвращения. Следовательно, риски в проектировании жизни и профессиональной деятельности, особенно отрицательные риски, надо находить и предугадывать.

При осуществлении проектирования жизни важно знать стейкхолдеров проекта. Стейкхолдер (англ. *stakeholder*), заинтересованная сторона, причастная сторона – физическое лицо или организация, имеющая права, долю, требования или интересы относительно системы или её свойств, удовлетворяющих их потребностям и ожиданиям [7]. Фактически стейкхолдер – это лицо (юридическое или физическое), имеющее определенные интересы, права или требования. В современном мире стейкхолдеры – это организации или группы отдельных лиц, которые являются основой успеха любой организации. Главными стейкхолдерами предприятия являются:

- инвесторы, вкладывающие в компанию свой капитал с определенной долей риска в целях получения дохода на него;
- кредиторы, временно предоставляющие предприятию заем в обмен на некоторый заранее установленный доход, и заинтересованные в информации, позволяющие им определить, будут ли своевременно осуществлены выплаты по кредиту;
- менеджеры предприятия, поскольку финансовая информация позволяет сделать наиболее достоверную оценку эффективности управления предприятием;
- работники предприятия, заинтересованные в получении информации о способности предприятия своевременно выплачивать зарплату, производить пенсионные и прочие выплаты;
- поставщики, заинтересованные в информации, позволяющей им определить, будут ли своевременно выплачены полагающиеся им суммы;
- потребители (клиенты предприятия), заинтересованные в стабильности поставок, как следствие финансовой респектабельности предприятия;



– общественные и государственные организации, поскольку от успешного функционирования предприятия зависит благосостояние экономической инфраструктуры региона.

Понятно, что при проектировании жизни и профессионального развития невозможно использовать все описанные группы заинтересованных, но определить главных стейкхолдеров вполне уместно.

При составлении проекта и пунктов планирования очень помогает метод ИСР (иерархическая структура планирования). Иерархическая структура работ (ИСР) (англ. Work Breakdown Structure, WBS; иногда Структура декомпозиции работ, СДР) – это иерархическое разбиение всей работы, которую необходимо выполнить для достижения целей проекта, на более мелкие операции и действия до такого уровня, на котором способы выполнения этих действий вполне ясны и соответствующие работы могут быть оценены и спланированы. Она включает также определение промежуточных результатов всех составляющих эту структуру работ. То есть разбиение задачи на подзадачи. ИСР описывает все результаты/ работы, которые должны быть получены/ выполнены для завершения проекта. Все, что не вошло в ИСР в рамки проекта не входит [3].

Таким образом, использование системы классического проектирования вполне уместно и для проектирования жизни и профессионального развития.

Библиографические ссылки

1. Доценко Л. И. Проектирование, организация и преобразование жизни как функция субъекта собственно жизни // Интеграция образования. 2008. № 2. С. 92–96.
2. Жизнь как проект [Электронный ресурс] // Психологос. Энциклопедия практической психологии. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/zhizn-kak-proekt> (дата обращения: 21.10.2020).
3. Иерархическая структура работ (ИСР) [Электронный ресурс] // Forpm. URL: <https://clck.ru/ReZyG> (дата обращения: 28.10.2020).
4. Либман А. Жизнь как проект. 2012. 42 с.
5. Методы управления проектами [Электронный ресурс] // Forpm. URL: <https://clck.ru/RWPgK> (дата обращения: 21.10.2020).
6. Проект (в управленческой деятельности) [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <https://clck.ru/NXjEf> (дата обращения: 21.10.2020).
7. Стейкхолдер [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B5%D0%B9%D0%BA%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%B4%D0%B5%D1%80> (дата обращения: 26.10.2020).
8. Что такое управление проектами [Электронный ресурс] // Управление проектами. URL: https://ielf.ucoz.ru/blog/upravlenie_proektami/2013-11-28-560 (дата обращения: 26.10.2020).

© Азаренок Н. В., 2020



О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

К. К. Бегалинова

*профессор кафедры религиоведения и культурологии философского факультета,
доктор философских наук
Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан
E-mail: kalima910@mail.ru*

Рассматриваются проблемы профессионального формирования личности студента в образовательно-воспитательном процессе, анализируются основные подходы к ней в педагогической и психологической науке. Показывается, что в развитии личности наблюдаются две взаимосвязанные линии – биологическая и социальная и раскрывается их влияние на профессиональное формирование личности студента. Особое внимание уделяется критериям профессионального роста студента.

Ключевые слова: *личность студента, психическое развитие, профессионализм, формирование, социализация, творческая адаптивность.*

The article examines the problems of professional formation of a student's personality in the educational process, analyzes the main approaches to it in pedagogical and psychological science. It is shown that there are two interconnected lines in the development of personality – biological and social, and their influence on the professional formation of the student's personality is revealed. Particular attention is paid to the criteria for the professional growth of a student.

Keywords: *student personality, mental development, professionalism, formation, socialization, creative adaptability.*

Человек рассматривается сложным биопсихосоциокультурным существом, который на определённом этапе своего индивидуального развития приобретает личностные качества. Личность – это социальные качества человека. Понятие личности выступает одним из сложнейших понятий в философии человека. Как правило, в западной культуре личность связывается с лицом человека, с его душой. В восточных языках – со всем его телом как единство телесного и духовного.

Но в целом любая философская система понимает под личностью, прежде всего такие качества, как автономность (независимость, самостоятельность), свобода, самосознание (самоконтроль, саморегуляция). Всестороннее развитие и формирование личности – это главная цель воспитания. Личность студента – объект изучения не только педагогики и психологии, но и социологии, истории, медицины, этики, эстетики и многих других наук, которые с разных сторон, в различных связях и отношениях изучают формирующуюся личность.

Мысли о формировании личности студента содержатся в трудах Я. А. Коменского, А. Дистервега, К. Д. Блонского, А. С. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, С. Л. Рубенштейна, А. Н. Леонтьева, З. Фрейда, К. Юнга, Д. Уотсона, К. А. Маслоу, К. Роджерса и других ученых. Остановимся на основных положениях, изложенных в трудах некоторых из них.



Теория К. Юнга ориентирована на следующие типы выделения людей.

1. Экстравертированный – общительный человек, проявляющий всегда и везде особый интерес к тому, что происходит вокруг. Внешний мир ставит выше своих внутренних субъективных переживаний.

2. Интровертированный – все внимание человека направляется на самого себя, и он становится центром собственных интересов. Личность ставит себя и свой индивидуальный внутренний мир выше того, что происходит вокруг.

Наиболее существенный вклад в теорию личностного развития внесен Э. Эриксоном. Им описаны восемь жизненных психологических кризисов, неизбежно наступающих у каждого человека:

- 1) раннее младенчество (от рождения до 1 года);
- 2) позднее младенчество (от 1 года до 3 лет);
- 3) раннее детство (около 3–5 лет);
- 4) среднее детство (от 5 до 11 лет);
- 5) половое созревание, подростковая юность (от 11 до 20 лет);
- 6) ранняя зрелость (от 20 до 45 лет);
- 7) средняя зрелость (от 40–45 до 60 лет);
- 8) поздняя зрелость (старше 60 лет).

Психоаналитическая теория З. Фрейда определяет структуру личности по трем составляющим:

1) «Оно» – это собственно бессознательное, включающее в себя глубинные влечения, мотивы и потребности. «Оно» действует в соответствии с так называемым принципом удовольствия. «Оно» является продуктом унаследованным человеком от животных, биологического опыта;

2) «Я» – сознание ориентируется на принцип реальности. «Я» – это, как правило, самосознание человека, восприятие и оценка им самим собственной личности и поведения;

3) «Сверх-Я» – руководствуется идеальными представлениями, принятыми в обществе нормами морали и ценностями. «Сверх-Я» – это итог воздействия общества на сознание и подсознание человека, принятие им норм и ценностей общественной морали. Основными источниками формирования личности являются родители, воспитатели, учителя, преподаватели, другие люди, с которыми данный человек вступал в длительное общение и личные контакты на протяжении своей жизни, а также произведения литературы и искусства.

Сущность психических свойств, состояний и процессов (темперамент, характер, половые различия, интересы, склонности, идеалы, настроения) изучают такие науки, как педагогика и психология.

Как живое существо, человек подчиняется основным биологическим и физиологическим законам, как социальное – законам развития общества.

Как биологический индивид, человек характеризуется жизненно важными физиологическими потребностями, что сугубо важно для всестороннего развития личности студента (потребность в еде, сне, полноценном отдыхе). Человек рождается не только биологическим индивидом, организмом, но и социальным существом.

Социальный индивид обладает способностью осваивать окружающий мир, овладевать знаниями, умениями, нормами и правилами поведения. Будучи личностью, он обладает способностью совершать выбор, строить свой жизненный путь, координировать свое поведение в системе социальных отношений с окружающими людьми. Эти уровни иерархически организованы, высший из них – личность, низший – организм.

Таким образом, в развитии личности наблюдаются две взаимосвязанные линии – биологическая и социальная. Эти две линии хорошо прослеживаются в процессе развития человека, начиная с момента его появления на свет. Человек рождается как биологическое



существо и формируется в процессе воспитания личностью. Соответственно, будучи биологическим существом, человек в процессе своей жизнедеятельности вырабатывает и развивает в себе множество социальных свойств и качеств, определяющие его общественную сущность.

Психолог С. Л. Рубинштейн писал, что личность характеризуется таким уровнем психического развития, который позволяет ей сознательно управлять собственным поведением и деятельностью [1]. Вот почему способность обдумывать свои поступки и отвечать за них, способность к автономной деятельности есть существенный признак личности. Для полноты характеристики человека как общественного существа нельзя обойти такое понятие, как индивид (с латинского – единичность). Как понятие, оно обозначает отдельного представителя человеческого рода безотносительно к его качествам.

Появившись на свет, человек растет физически, отмечается увеличение его отдельных органов и систем. У него появляется речь, обогащается его словарный запас. Он овладевает множеством социально-бытовых и моральных умений, трудовых навыков и привычек.

Под развитием следует понимать взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественно-политических взглядов и убеждений.

Формирование же выступает как результат развития личности и обозначает ее становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств. Формировать – означает «придавать форму чему-нибудь... устойчивость, законченность, определенный тип» [2, с. 233]. Формирование рассматривается в психолого-педагогической науке как процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов социальных, экономических, идеологических, психологических. Воспитание – один из важнейших, но не единственных факторов формирования личности. Формирование подразумевает некую законченность человеческой личности, достижение уровня зрелости, устойчивости.

Формирование личности есть объективный и закономерный процесс, в ходе которого человек выступает не только как объект воздействия, но и как субъект деятельности (субъект воспитания – педагог-эдвайзер, объект воспитания – студент академической группы). Современной наукой доказано, что личность человека формируется и раскрывается в процессе активного взаимодействия с окружающей его предметной и социальной средой.

Формирование личности студента осуществляется в процессе социализации и направленного воспитания в университете (овладения учебной деятельностью и дальнейшим формированием как профессионала). Формировать профессиональную личность в педагогическом процессе – значит воспитывать в личности студента позитивное, гуманное отношение к будущей инженерной профессии, личностный интерес, склонность, способность, системное стремление совершенствовать свою квалификацию, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь в области избранной профессии.

Студент в процессе обучения в университете создает общественную среду и богатство социальных и духовных отношений, которые и служат определяющим источником его дальнейшего личностного развития. Для полноты такой картины необходимо педагогическое мастерство и эмоционально-чувственное воздействие педагога-эдвайзера. Например, для того чтобы студент хорошо учился, необходимы различные советы, поучения и замечания педагога-эдвайзера. И они будут действенными только тогда, когда находят положительный отклик в его сознании и чувствах, превращаются во внутренние императивы его активности в овладении знаниями и личностном формировании в целом.



Формирование личности студента в стенах университета зарождает следующие внешние критерии индивидуального роста:

Принятие других. В интерперсональном направлении личностный рост проявляется, прежде всего, в динамике отношения к другим людям. Личность является более зрелой тогда, когда она в большей мере способна к принятию других людей такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой, к признанию их безусловной ценности и доверию им. А это, в свою очередь, связано с «основополагающим доверием к человеческой природе» и чувством глубинной, сущностной общности между людьми.

Понимание других. Зрелая личность отличается свободой от предрассудков и стереотипов, способностью к адекватному, полному и дифференцированному восприятию окружающей действительности и, в особенности, других людей. Важнейший критерий личностного роста – готовность вступать в межличностный контакт на основе глубокого и тонкого понимания, сопереживания, эмпатии.

Социализированность. Личностный рост ведет к более эффективному проявлению фундаментального стремления человека к конструктивным социальным взаимоотношениям. Человек в контакте с другими становится все более открытым и естественным, но при этом – более реалистичным, гибким, способным компетентно разрешать межличностные противоречия и жить с другими в максимально возможной гармонии.

Творческая адаптивность. Важнейшее качество личности – готовность смело и открыто встречать жизненные проблемы и справляться с ними, не упрощая, а, проявляя «творческую адаптацию к новизне конкретного момента», «умение выразить и использовать все потенциальные внутренние возможности» [1].

Личность, таким образом, трактуется как продукт общественного развития, субъект труда, общения и познания, детерминированной конкретно-историческими условиями жизни общества. Понимание особенностей развития личности студента для педагога-эдвайзера создает предпосылку для психолого-педагогического моделирования плана воспитательного действия в процессе коммуникации с академической студенческой группой.

Библиографические ссылки

1. Педагогическая психология [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bsu.ru/content/page/1415/hec/aismontas/7.html> (дата обращения: 18.11.2020).
2. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2007. 6-е изд. 576 с.

© Бегалинова К. К., 2020



КОМПЕТЕНЦИЯ ВЫРАБОТКИ И ПРИНЯТИЯ СТРАТЕГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

А. А. Брасс

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

Рассмотрена взаимосвязь стратегического и ситуационного подходов в менеджменте, определена необходимость формирования и развития компетенции достижения стратегических целей в условиях неопределенного мира, предложены составляющие этой компетенции.

Ключевые слова: *цель, стратегия, ситуация, неопределенность, компетенция, финансовая стабильность, планирование, эмоции.*

The article examines the relationship between strategic and situational approaches in management, determines the need for the formation and development of competence to achieve strategic goals in an uncertain world, and proposes the components of this competence.

Keywords: *goal, strategy, situation, uncertainty, competence, financial stability, planning, emotions.*

Попытки побудить людей задумываться не только о текущей ситуации, но и о будущем, строить те или иные стратегии его достижения в любой системе образования делались с древних времен и делаются в наше время, когда учительница спрашивает у детей: «Кем вы хотите быть?»

В теорию и практику организационного управления концепции стратегического менеджмента, программно-целевого управления пришли в начале второй половины XX века. Это связано с именами П. Друкера, И. Ансоффа, А. Чандлера и др. Однако практическое использование этих концепций выявило ряд проблем [1], являющихся следствием того, что текущие события не позволяют (как минимум мешают) реализовывать разработанные стратегии и программы, достигать поставленных целей. Поэтому практически в то же время формируется концепция ситуационного подхода (Дж. Вудворд, Д. Пью, Дж. Томпсон, Ч. Перроу, П. Лоуренс, Дж. Лорш, А. Чандлер, П. Друкер, Ф. Фидлер и др.), в рамках которого разрабатываются приемы и инструменты, с помощью которых руководитель может оперативно анализировать возникшие экономико-управленческие ситуации и принимать соответствующие решения.

В современном мире, когда различные изменения происходят очень быстро, у людей и организаций отсутствует сколько-нибудь достоверная информация о будущем, концепция ситуационного подхода не только приобретает все больше сторонников, но и вырождается в «нам бы день простоять и ночь продержаться». Такой подход ориентирует человека на действие «по ситуации», что не может не сказаться на нравственности его поступков. Ведь нравственность, общечеловеческие (или христианские) ценности – категории стратегические. От них легко отступить (соврать, у кого-то что забрать, ударить или убить), оправдывая это целесообразностью в текущий момент. К счастью далеко не все люди способны в угоду ситуационной выгоде жертвовать стратегическими ценностями, т. е. происходит определенное деление общества. Одни люди не стремятся строить долгосрочные планы своей жизнедеятельности, их решения становятся «короткими», направ-



ленными на преодоление возникающих проблем, а не на решение перспективных задач. Становится важным получить результат «сейчас», а не завтра, что, по мнению нейроэкономистов [2], не противоречит человеческой природе. Попадая в состояние неопределенности, заставляющее их делать выбор, т. е. принимать решения, они не только не могут увидеть все множество альтернатив разрешения возникающих проблем, но и не стремятся к этому. В результате их решения чаще всего направлены на возврат к знакомому прошлому, а не на строительство будущего, которое они не видят. А повернуть мир вспять невозможно. Еще в V веке до н. э. Гераклит утверждал, что в одну реку нельзя войти дважды. Невозможность возврата к прошлому и неприятие не очень понятного будущего порождает у них негативные эмоции: страх, ненависть, отвращение. Это не может не сказаться на их взаимоотношениях с близкими и другими людьми, которых они рассматривают как препятствие на пути достижения единственно правильной, по их мнению, цели. Особенно отчетливо это проявляется в ситуациях, когда с человека снимается ответственность за последствия совершаемых им поступков. Ориентация на «сейчас» делает для таких людей лишним развитие компетенций, на основе которых можно повысить свое благосостояние в будущем. Они стремятся приобретать навыки, позволяющие иметь приемлемый для них доход, выполняя достаточно примитивные операции на сложном технологическом оборудовании, которое должно удовлетворять двум основным требованиям:

- 1) оно должно быть таким, чтобы человек со средним образованием в течение трех, максимум пяти дней смог научиться на нем работать;
- 2) оно не должно позволять человеку что-то сделать неправильно и получить бракованную продукцию.

Вторая часть сообщества – это люди, заботящиеся о будущем своем, своей семьи и страны, человечества в целом. У них отчетливо проступает желание самим строить это будущее, рассматривая государство, как позитивный или негативный внешний фактор. Состояние неопределенности мотивирует их воображение и умственную активность. Они ориентированы на приобретение компетенций, позволяющих противостоять возникающим угрозам, не вступая в конфронтацию с ними, использовать предоставляемые неопределенностью шансы и постоянно улучшать свое благополучие.

Различия в поведении людей в условиях постоянно меняющегося мира зависят:

- 1) от ценностных ориентаций отдельной личности: будущее – это пролонгация прошлого или оно может принципиально отличаться от него; в моих проблемах, без которых не обходится жизнь, виноват я сам или все, кроме меня; «кто не с нами – тот против нас» или «кто не против нас – тот с нами»; задача руководства – добиться послушания подчиненных (в этом случае можно забыть про инициативу и инновации) или задача руководства – сформировать у подчиненных лояльность, когда они рассматривают организацию, в которой работают, не только как место, где можно зарабатывать деньги, но и как место удовлетворения высоких потребностей;

- 2) человеческого сообщества в целом. Если общество к неопределенности относится негативно, то оно будет стремиться:

снижать вероятность возникновения плохо предсказуемых ситуаций. Для этого можно использовать различные способы обеспечения безопасности. Наиболее простыми из них являются: борьба с инакомыслием, создание строгих правил и процедур поведения («все, что не разрешено – запрещено»), введение наказаний за их нарушение. В результате все всё делают предсказуемо правильно до тех пор, пока накапливающаяся неопределенность не преодолеет некий рубеж. После этого устоявшиеся правила перестают работать, оперативно писать новые некому и общество становится неуправляемым;

формировать у людей стереотипное, предсказуемое поведение, осторожность («как бы чего не вышло, если я сам приму решение»), доведение до конца любой начатой



работы, даже если становится очевидной ее абсолютная неэффективность, уверенность в ненужности проведения каких-либо изменений. В крайнем случае они могут быть инициированы руководством, которое все лучше всех знает;

уменьшать количество доступной членам сообщества информации о возникающих проблемах (замалчивание, искажение, уменьшение или наоборот преувеличение значимости определенных событий). Ярким примером этого является Советский Союз, где граждане не имели информации о реальных проблемах и, соответственно, не были готовы к их решению. Закончилось, как известно, все достаточно печально. Неподготовленное общество и те, кто им управлял, не смогли разрешить глобальный кризис, в который переросли накопившиеся проблемы.

Если же общество воспринимает неопределенность как свое неизбежное состояние, то оно формирует у людей широту взглядов; терпимость к чужим мнениям; ценность продуктивных, неважно от кого исходящих, идей; креативность; стремление разрешать все противоречия путем переговоров; склонность к просчитанному риску и толерантность к неудачам, от которых никто не застрахован в динамичном мире. Следствием такого восприятия неопределенности являются эмоциональная готовность людей (прежде всего, правящей элиты) к различным переменам. Они воспринимаются не как несущие негатив вызовы, а как предоставляемые возможности. Человек уважительно относится к прошлому, но не фетишизирует его; имеет представление о своем будущем, ориентируясь не на «как бы не было хуже», а на «как сделать лучше»; тратит свои время и энергию на совершение действий, обеспечивающих благосостояние сегодня и в будущем.

Из сказанного следует, что для человеческого сообщества, заинтересованного в своем развитии в условиях динамичного мира, достаточно актуальными являются две проблемы:

- 1) формирование институциональных условий, поощряющих людей к постоянным переменам;
- 2) формирование у людей такой компетенции как способность выработки и достижения стратегических целей в условиях возрастающей неопределенности.

В рамках данной статьи рассматривается только вторая из названных проблем. И здесь необходимо отметить, что обозначенная компетенция является весьма сложной и внутренне противоречивой. Она требует от человека разнонаправленных мыслей и действий: думать (не просто мечтать) о будущем, жить настоящим и при этом не забывать о прошлом, критически относясь как к опыту поколений, так и к своему собственному. Можно предположить, что данная компетенция создается на основе ряда умений.

1. Забота о собственной финансовой стабильности, являющейся основой личной независимости. Человек, живущий от зарплаты до зарплаты, весьма уязвим в современном мире. А если он еще обременен кредитами, то становится уязвимым вдвойне. Это очень хорошо продемонстрировала ситуация с коронавирусом, лишившая многих людей и многие бизнесы стабильного дохода. Те из них, кто имел определенные запасы, смогли все это, сократив расходы, пережить. Для тех, у кого накоплений не было, все складывалось гораздо хуже.

Для достижения финансовой стабильности необходимо регулярно пополнять личные финансовые запасы. Получив аванс и зарплату, человек некую сумму (например, 10 долларов или их эквивалент в национальной валюте) относит в банк. Важно делать это постоянно два раза в месяц. Не стоит убеждать себя в том, что в следующем месяце я сразу отнесу 40, так как возникли незапланированные траты или жаль времени на поход в банк. Ведь, как отмечено в [3], система всегда лучше воли. Если человек получает деньги, не входящие в постоянный месячный бюджет (например, бонус за успешно выполненный проект), то в банк можно отнести половину полученной суммы. При этом важно понимать, что не



существует максимума накоплений, но есть минимум, который равен полугодовой зарплате. Имея такой запас, человек понимает, что при определенных катаклизмах, перекрывающих регулярно получаемый доход, в течение полугода он сможет сохранить привычный для него уровень и образ жизни. Интересный опыт того, как людей приучали делать накопления в пригороде Кибера кенийской столицы Найроби, где большинство людей живут на один доллар в день, представлен в [4].

2. Формирование не одной четкой долгосрочной цели, которую нужно обязательно достичь к обозначенному времени, а некоего пространства альтернативных стратегических целей, являющегося своеобразной моделью желаемого будущего. Приближение к нему – это своеобразная последовательность небольших шагов с обязательным анализом результатов каждого из них. Такая пошаговость реализации стратегии позволяет при планировании каждого последующего шага использовать свежую информацию и избегать многих ошибок. При этом важно, чтобы предпринимаемые действия были направлены на достижение поставленных целей, а не превращались в хаотичные реакции на возникающие проблемы, своеобразную «ходьбу на месте».

3. Получение позитивных эмоций от совершения маленьких успешных шагов, ведущих к цели. Очень важно научиться оценивать совершаемые действия не только с точки зрения их вклада в достижение стратегической цели, но и с точки зрения текущих обстоятельств. Например, если продажи организации падают медленнее, чем объем рынка – то это успех. А если продажи растут, но медленнее, чем рынок, то менеджмент явно не умеет работать. Очень часто люди, планирующие свою деятельность, составляют списки ежедневных дел. Вычеркивая сделанное дело из списка, они испытывают чувство радости. Поэтому не стоит на день планировать «большие» дела, которые заведомо невозможно сделать за один день. Лучше разделить их на несколько «маленьких». Во-первых, «большое» дело не будет «висеть», переключивая из одного ежедневного плана в другой, формируя у человека представление о собственной беспомощности. Во-вторых, вычеркивание сделанных «маленьких» дел позволяет человеку получать позитивные эмоции, а чем их больше, тем лучше жизнь. Возможно это некий самообман, но приятный.

4. Грамотное распределение ресурсов (финансовых, материальных, своего здоровья и времени) при достижении цели. Когда человек (организация) начинает движение к наметченной цели, он должен прекрасно понимать, что в силу неопределенности и изменчивости мира, этой цели он может и не достичь, либо цель потеряет для него свою актуальность. В результате ресурсы будут потрачены напрасно. Поэтому разработанные планы должны быть такими, чтобы наиболее дорогостоящие и необратимые шаги совершались как можно позже. Ведь даже самый идеальный план при своей реализации будет иметь некоторые отклонения по объему и срокам. Но не стоит воспринимать это как катастрофу. Отклонение от плана естественно и неизбежно. Поэтому в жизни людей и организаций гораздо важнее концентрировать усилия не на детальной проработке планов, а на их корректировке в соответствии со складывающимися обстоятельствами.

5. Не позволять прошлым затратам определять решения, направленные в будущее. Это в равной степени касается экономической и личной жизни. Например, одним из достаточно часто используемых аргументов при принятии инвестиционных решений является: «Мы столько уже в это вложили ...» Но в то же время это наиболее ошибочный аргумент. Ведь важно не сколько потратили, а сколько будем иметь в результате. В личной жизни все точно так же. Если человек понимает, что отношения себя исчерпали, то чем раньше он их прекратит, тем лучше. Не стоит думать о том, сколько в них вложены и как хорошо было раньше. Чем скорее все закончится, тем раньше можно приступить к строительству нового.



В конечном счете, для любого человека важно понимание того, что фундаментальным фактором эволюции человеческого мозга была и остается неопределенность нашего мира. Только отсутствие всей необходимой для принятия решений информации побуждает человека что-то придумывать и рисковать, т. е. развиваться.

Библиографические ссылки

1. Брасс А. А. Стратегии и ситуации в неопределенном мире // Соціально-гуманітарний вісник : зб. наук. пр. Вип. 35. Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2020. 148 с. С. 111–113.
2. Ключарев В. А. Нейроэкономика. Как наш мозг принимает решения? [Электронный ресурс] // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5uuCPjSLPZw> (дата обращения: 03.09.2020).
3. Сыч Д. И. 17 секретных вопросов про личные деньги. Минск : УП «ИВИЦ Минфина», 2016. 24 с.
4. Ариэли Д. Как изменить свое поведение к лучшему [Электронный ресурс]. URL: https://www.ted.com/talks/dan_ariely_how_to_change_your_behavior_for_the_better?language=ru#t-458333 (дата обращения: 16.07.2020).

© Брасс А. А., 2020



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЯ»

Ю. В. Капанец

преподаватель кафедры общей и организационной психологии
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Институт психологии,
г. Минск, Республика Беларусь

Представлен теоретический анализ исследований в области профессиональной идентичности и профессионального самоопределения личности. Рассматривается формирование и становление профессиональной идентичности студентов. Отображены результаты контент-анализа сочинений студентов первого курса специальности «Психология» заочной формы обучения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; профессиональная идентичность; профессиональное развитие; профессиональное становление.

The article presents a theoretical analysis of research in the field of professional identity and professional self-determination of the individual. Formation and formation of professional identity of students is considered. The results of content analysis of essays of first-year students of the specialty "Psychology" of correspondence education are displayed.

Keywords: professional self-determination; professional identity; professional development; professional formation.

Профессиональная идентичность обсуждается в психологии как «сложный интегративный психологический феномен», как «ведущая характеристика профессионального развития человека, которая свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития», как осознание своей тождественности с группой и оценка значимости членства в ней и т. д. [1, с. 86–95].

В зарубежной литературе проблематика профессиональной идентичности связана, прежде всего, с профессиональным развитием и социальным контекстом становления профессионала. В работе Р. Финчман внимание уделяется осознанию профессиональных требований, этических норм, ценностей, которое происходит по мере овладения профессией. Процесс формирования профессиональной идентичности, по сути, выступает как соотнесение индивидуальных особенностей и социальных воздействий в ходе профессионализации, что позволяет человеку осуществлять профессиональную саморегуляцию [5, с. 158–164].

В социологическом исследовании С. Джошел на примере анализа работы, идентичности и статуса жителей Рима было показано, что идентичность, связанная с деятельностью, формируется на основе соотношения формального и неформального статусов профессии. Название профессии, которое соотносится с устоявшимися представлениями о содержании деятельности, сопровождается определенными нормативными требованиями и поэтому само по себе оказывает определенное влияние на личность. Но кроме содержания профессии на идентичность влияет и контекст отношения, взаимодействие человека с другими людьми [5, с. 158–164].

В основе представлений о себе как профессионале лежит знание специфики деятельности, ее требований к человеку и своих возможностей, качеств, которые позволяют



эффективно выполнять деятельность. На первый взгляд возникает впечатление, что профессиональная идентичность носит сугубо личностный характер и не имеет социального контекста. Но в то же время авторы, анализируя конкретные примеры, показывают, что эта индивидуальная деятельность сопровождается постоянным сравнением и конфликтами с другими рыбаками, что способствует пониманию, как собственных профессиональных качеств, так и своего места в профессиональной и более широкой социальной среде. Обобщая результаты этого анализа деятельности рыбаков, авторы приходят к выводу о том, что профессиональная идентичность происходит из двух составляющих: осознания своих профессиональных качеств и сопоставления себя с другими профессионалами, т. е. профессиональным развитием и социализацией.

Профессиональная идентичность студента – это единство представлений о самом себе, эмоциональных переживаний и осознанной активности, связанных с приобретением профессии, на основе которого появляется чувство тождественности с самим собой как будущим специалистом. Система представлений о самом себе в рамках профессиональной идентичности студента содержит представления о себе как о будущем специалисте (принадлежащем к определенной профессиональной группе), о своих профессиональных и учебно-профессиональных целях, о своих возможностях по реализации этих целей [3, с. 56–63].

В психологии используется много родственных понятий, связанных с проблемой профессионального самоопределения личности, характеризующих профессиональный путь человека: идентификация, становление, развитие, самореализация в профессии и др. Профессиональное становление, как правило, подразумевает, определенные этапы, связанные со специфическими психофизиологическими и социально-психологическими особенностями, которые обеспечивают успешное осуществление профессиональной деятельности. Профессиональное развитие означает закономерное изменение индивида и личности в ходе профессиональной деятельности. Это процесс, который характеризуется количественными, качественными и структурными преобразованиями, обеспечивающими нормальное функционирование человека, как субъекта труда. Идентификация предполагает формирование личностных особенностей профессионала, в которых проявляются его представления о своем месте в профессиональной и социальной среде, уровень выполнения деятельности, определяющие его отношение к действительности. Профессиональное самоопределение, традиционно соотносится с активностью личности в процессе профессионализации. В определенном смысле оно охватывает все перечисленные выше понятия [4, с. 148–157].

В настоящее время под воздействием новых социально-экономических отношений важнейшим элементом профессиональной квалификации становится гибкость и мобильность, то есть способность в случае необходимости быстро переквалифицироваться или даже сменить профессию. Обязательными элементами квалификации становятся солидное общее образование, широкая профессиональная подготовка, высокий культурно-технический уровень, умение быстро обновлять и пополнять знания. От готовности человека активно искать новое место работы, учиться навыкам этого поиска, менять профессию и место жительства во многом зависит конкурентная способность работника на рынке труда, успешность в трудоустройстве. В современных исследованиях четко проявляется тенденция к расширению временных рамок профессионального самоопределения, изучению профессионального развития в разные периоды жизни человека [4, с. 148–157].

В качестве основной предпосылки профессионального развития, также как и развития личностного, выступают потребности. Если следовать диалектической методологии, то в качестве основной движущей силой профессионального развития будет выступать внутреннее противоречие между потребностями субъекта и реальными возможностями их удовлетворения. В контексте профессионального развития, отметим, что это противоречие



конкретизируется в виде стремления личности к интеграции в социальный контекст на основе идентификации социальным группам и институтам [6, с. 51–59].

В исследованиях формирования и развития идентичности у современного профессионала отмечается, что этот процесс зачастую носит слабо осознанный характер, поскольку многие трудовые операции унифицированы в результате применения сходных технических средств деятельности в разных профессиях. Это затрудняет образование целостного представления человека о своей роли в профессиональном процессе, без которого невозможно понимание своего места в профессиональной среде и достижение уровня профессионального мастерства.

Формирование профессиональной идентичности может рассматриваться в контексте профессионализации, который обычно используется как синоним понятия «профессиональное становление человека» или «становление профессионала». Процессе становления профессионала включает в себя различные составляющие, такие как, ориентация в мире профессий, выбор профессии с учетом индивидуальных возможностей и способностей, освоение требований профессии, осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии и др. Профессионализация рассматривается как одна из сторон социализации, а становление профессионала – один из аспектов развития личности, восхождение человека к профессионализму [8, с. 159].

Связь становления профессиональной идентичности и профессионализации неоднократно фиксировалась исследователями. Например, В. А. Бодров отмечает, что формирование профессиональной пригодности, становление профессионала неразрывно связано с самоопределением личности, то есть с самореализацией, самоутверждением, самосовершенствованием, самопознанием. Этот процесс обусловлен проявлениями внутренних ресурсов, сил, установок на пути профессионального становления личности и ее развития [2, с. 286].

В рамках концепции профессионального становления личности превращение индивида в профессионала рассматривается как процесс формирования у субъекта профессионального пути, способного решать весь комплекс задач профессиональной деятельности и задач профессионального развития в целом [7, с. 68–73].

Для дальнейшего изучения вопросов профессионального становления проведен анализ сочинений студентов 1-го курса заочной формы обучения специальности «Психология», в частности, нас интересовали ответы на вопросы: «Почему я выбрал специальность «Психология»?; Где я вижу себя как специалиста-психолога?». Обработано 98 сочинений, многие студенты указывали несколько причин или мотивов выбора специальности, в данном случае ответы относились к разным пунктам. Результаты анализа по первому вопросу представлены на рис. 1.

По рисунку видно, что большая часть первокурсников (71,4%) указали, что хотят помогать людям. В сочинениях некоторых студентов встречалось такое объяснение, что им часто рассказывают свои проблемы друзья и родственники, одни просто хотят, чтобы их выслушали, другие – ждут совета, теперешние студенты не знали, как и чем помочь человеку, и это многих подтолкнуло на то, чтобы идти учиться оказывать профессиональную помощь человеку в нужной ситуации. Но, в то же время, они понимают, что с близкими людьми психологу не рекомендуется работать.

45,9 % первокурсников считают, что знания психологии помогают в повседневной жизни, сюда же отнесены следующие доводы: «психология помогает устанавливать отношения с окружающими»; «психология поможет в установлении контакта с сотрудниками»; «с помощью знаний в психологии можно манипулировать людьми».

37,8 % студентов выбрали специальность «Психология», для того, чтобы разобраться в себе: понять свои чувства, мотивы; потребности.



26,5 % студентов поступили на данную специальность для того, чтобы научиться разбираться в людях; улавливать мотивы, которые ими движут; интерпретировать поступки, которые они совершают.

21,4 % первокурсников просто написали, что психология – это интересная наука.

12,2 % студентов поступили на специальность «Психология» для того, чтобы каким-то образом реализовать себя, развивать желаемые качества.

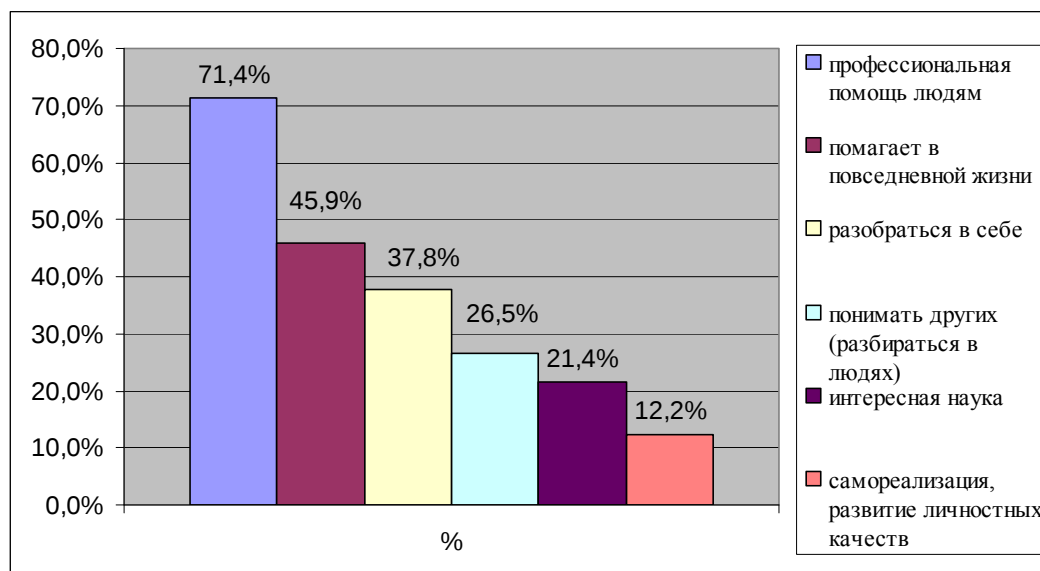


Рис. 1. Результаты контент-анализа по вопросу: «Почему я выбрал специальность «Психология»?

На рис. 2 представлены результаты контент-анализа на вопрос: «Где я себя вижу как специалиста-психолога?»

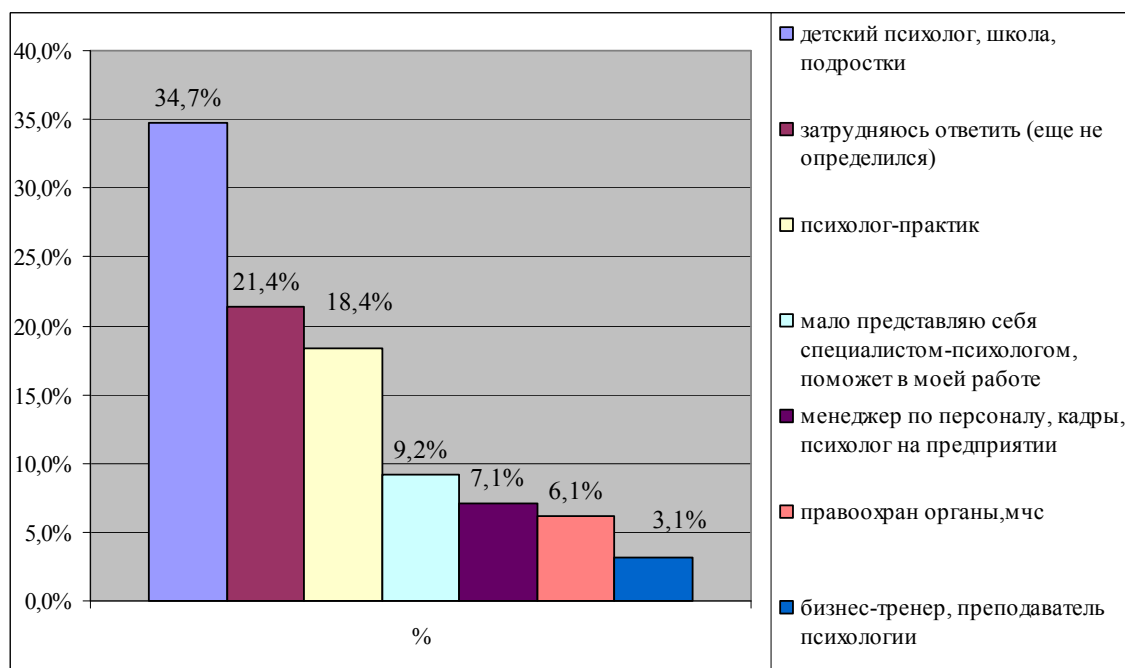


Рис. 2. Результаты контент-анализа на вопрос: «Где я себя вижу как специалиста-психолога?»



На рисунке можно увидеть, что 34,7 % видят себя психологом, работающим в школе с детьми, сюда же относятся подростки. 21,4 % первокурсников желают работать по выбранной специальности, но еще не определились в какой именно области и за время учебы надеются выбрать направление, в котором хотели бы двигаться дальше. 18,4 % студентов 1-го курса представляют себя практическим психологом, в эту шкалу отнесены следующие направления: семейная психология, клиническая психология, психология спорта. На следующем месте оказалось мнение «мало представляю себя специалистом-психологом», таких студентов оказалось 9,2 %, но они уверены, что будут применять полученные психологические знания и навыки в своей нынешней работе. 7,1 % первокурсников хотели бы стать психологом на предприятии, менеджером по персоналу, сотрудником отдела кадров. 6,1 % видят себя в сфере правоохранительных органов, МЧС. 3,1 % первокурсников хотели бы стать бизнес-тренером и один человек – преподавателем психологии.

В результате применения контент-анализа при обработке данных, можно указать, что большинство первокурсников заочной формы обучения специальности «Психология» выбрали данную специальность, чтобы обрести навыки оказания профессиональной помощи людям. Что же касается вопроса: «Где я себя вижу как специалиста-психолога?», то можно отметить, что большая часть студентов первого курса хотели бы работать с детьми.

Библиографические ссылки

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 2. С. 86–95.
2. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы : учеб. пособие для вузов. М., 2002. 286 с.
3. Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 1. С. 56–63.
4. Иванова Н. Л., Конева Е. В. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство // Мир психологии. 2004. № 2. С. 148–157.
5. Кондаков И. М., Сухарев А. В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 158–164.
6. Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51–59.
7. Поваренков Ю. П. Основные тенденции профессионального развития человека на стадии обучения в вузе // Ярославский психологический вестник. 2002. Вып. 9. С. 68–73.
8. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека ; Ун-т Рос. акад. образования. М. : Изд-во УРАО, 2002. 159 с.

© Капанец Ю. В., 2020



К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

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: krasnoperovanina@inbox.ru

Современная профессиональная подготовка в вузе направлена на формирование у обучающихся разнообразных компетенций, обеспечивающих высокий уровень социальной и профессиональной активности. В связи с этим представляет интерес особенности обучения и воспитания будущих бакалавров в контексте так называемой «теории поколений», которой в настоящее время уделяется особое внимание психологов, педагогов, маркетологов, работодателей и других специалистов. Социально-экономические изменения в жизни человечества повлияли на восприятие мира, мировоззрение, предпочтения, развитие способностей и т. д. молодого поколения, что актуализирует проблему эффективных педагогических взаимодействий педагога и студента в учебном процессе вуза, способствующих результативной профессиональной подготовке.

Ключевые слова: студент, бакалавр, поколение, принятие, компетенция, коммуникация, взаимодействие.

Modern professional training at the university is aimed at developing a variety of competencies among students, ensuring a high level of social and professional activity. In this regard, it is of interest to learn and educate future bachelors in the context of the so-called “theory of generations”, which is currently given special attention to psychologists, educators, marketers, employers and other specialists. Socio-economic life changes of a mankind have influenced the perception of the world, worldview, preferences, development of abilities, etc. the younger generation, which actualizes the problem of effective pedagogical interactions between a teacher and a student in the educational process of the university, contributing to effective professional training.

Keywords: student, bachelor, generation, acceptance, competence, communication, interaction.

Компетентность в профессии, инновационная деятельность являются сегодня одними из главных характеристик выпускника вуза. В условиях перехода системы образования на многоуровневую подготовку основное внимание должно уделяться не столько приобретению специальных знаний и умений, сколько возможности применять их в профессиональной деятельности. Поэтому особое внимание педагогов высшей школы уделяется личности студента, получающего профессиональное образование и стремящегося к реализации своих компетенций на практике. Вместе с тем важно учитывать тот факт, что социально-экономические изменения в жизни человечества повлияли на восприятие мира, мировоззрение, предпочтения молодого поколения. Требуется новый подход к подготовке специалиста, более тщательный выбор способов, методов, форм, приемов обучения.

В роли организатора активной познавательной деятельности студента, его консультанта и помощника выступает современный педагог высшей школы. Он должен владеть разнообразным инструментарием методов обучения и взаимодействия в учебном процессе в целях управления и развития личности студента, и его профессионального становления. Поэтому акценты в современном процессе обучения переносятся с традиционных дидак-



тических методов, основанных на формализованной передаче знаний и технологии объяснения, на сам процесс познания и способы переноса знаний в деятельность. Формирование мотивации, активизация творческого мышления, умение добывать, анализировать и использовать информацию для решения проблем, генерирование идей и управление результатами интеллектуальной деятельности, быстрая адаптация к изменяющимся условиям – задачи современного обучения и решить их можно лишь путем творческого подхода к организации учебного процесса, сочетанию традиционных и новых методов обучения, что выступает гарантом результативности педагогического процесса [1; 2].

Это актуализирует вопрос о расширении способов педагогического взаимодействия в системе «преподаватель-студент» в процессе профессиональной подготовки будущего бакалавра, обуславливает необходимость изучить психологические особенности современных студентов вуза в контексте «теории поколений», выделить эффективные методы взаимодействия преподавателя и студента в учебном процессе.

Вопрос поколений представляется весьма актуальным и в мире, и в России в частности. В 1991 году американские ученые Уильям Штраус (историк) и Нил Хоув (специалист в области демографии) представили концепцию о сменяемости поколений, назвав ее «теорией поколений». Исследователи подробно охарактеризовали типичного представителя каждого поколения и выделили: «строителей» («победители»), «молчаливое поколение», «беби-бумеров» (поколение взрыва рождаемости в послевоенные годы), поколение X, молодое поколение Y («миллениумы») и формирующееся поколение Z («центениалы»). Данная концепция подвергается критике, однако представляется весьма актуальной для широкого круга специалистов. Особый интерес вызывает поколение Y («миллениумы») и поколение Z («центениалы»). Маркетологи изучают эти поколения как потребителей; работодатели проявляют интерес к нему с точки зрения деловых качеств и компетенций, необходимых в профессиональной деятельности; педагоги ищут ответы на вопросы, связанные с обучением и воспитанием. Чтобы понять механизмы передачи навыков, знаний, мировоззрения от одного поколения к другому, необходимо уделить внимание изучению данного феномена, учитывая, что поколения являются взаимосвязанными, поскольку предыдущее поколение посредством своей деятельности формирует поколение настоящее, а те в свою очередь, будущее [3; 4].

Взаимодействие и коммуникация с представителями этих поколений (миллениалы и центениалы) будут эффективными в том случае, если максимально учитывать изменения в системе их ценностей и жизненных приоритетов, понимать специфику их мировосприятия. Можно предположить, что благоприятные условия их «взращивания» поспособствуют развитию здоровой ценностной системы, умению строить отношения, которые не разрушают личность, а помогают ей раскрыть свои возможности и реализовать их в профессиональной деятельности.

Исходя из этого, был проведен опрос среди студентов 1 курса (40 человек) и среди студентов 4-го курса (40 человек) для того, чтобы понять каких взглядов и убеждений они придерживаются. Опросник содержал 15 утверждений, на которые нужно было ответить «да» или «нет». Результаты опроса позволили выяснить позиции студентов по отношению к некоторым жизненным ценностям, определить их отношение к сети ИНТЕРНЕТ, к будущей профессиональной деятельности, к себе и другим, к семье, определить особенности восприятия и обработки информации, планы на жизнь.

Для студентов 4-го курса [4] виртуальный мир очень значим как способ самовыражения (демонстрируют свою жизнь через выкладывание селфи в инстаграмм 37,5 %), времяпрепровождения (много времени проводят в виртуальном мире 10 %), виртуального общения (25 % предпочитают виртуальных «друзей»). Но 75 % респондентов предпочитают «живое» общение, отмечают, что имеют много друзей в реальной жизни, с которыми много и с удовольствием общаются. Часть студентов (10 %) признают, что испытывают



сильную зависимость от гаджетов, без них испытывают страх и панику. Выпускники вуза не лишены амбиций. Они готовы ставить и достигать глобальные цели (72,5 %), проявлять стремление найти свое призвание, посвятить этому всю дальнейшую жизнь и достичь вершин, принимать серьезные решения самостоятельно (77,5 %). Они, по их мнению, легко обучаются, любят частую смену деятельности (62,5 %), после окончания вуза готовы реализовывать свои предпринимательские способности и готовы к действию (70 %). Однако часть опрошенных призналась, что не готовы к самостоятельной жизни (22,5 %), испытывают слабую потребность к творчеству, созданию нового (45 %), но при этом считают, что достойны особого внимания как со стороны преподавателей вуза, так и работодателей в дальнейшем (47,5 %). Отношение к семье, браку весьма настораживает. 80 % студентов считают, что нет смысла вступать в брак и создавать семью, она будет препятствовать их интересам. И только 20 % проявляют приверженность этой важной жизненной ценности.

На временной границе между поколениями постепенно происходит их смена и могут возникать переходные так называемые «пограничные» или эхо-поколения, когда в человеке смешиваются качества этих поколений в результате нахождения в большом городе, воспитания или долгого проживания со своими родителями, что способствует сохранению ценностей двух поколений. Современные выпускники вуза в большей степени относят себя именно к «пограничному» поколению. По возрасту их относят к поколению миллениалов, но по своим качествам они все же ближе к поколению центениалов, которое тяготеет к индивидуалистическим ценностям, опирается на интересы и ценности всего человечества, отличается толерантностью. Необходимо учитывать ценностные, культурные и социальные контексты, которые стоят за ними. Несомненно, современные выпускники вузов имеют ряд психологических особенностей и в будущей профессиональной деятельности они проявятся.

Среди студентов 1-го курса [3] значительное количество испытуемых ответили, что вполне гармонично живут в виртуальном и реальном мире одновременно (42,5 %), что способны самостоятельно получать необходимые знания и выделять факты в сети Интернет, игнорировать информационный мусор, рекламу, политическую пропаганду. При этом им нет необходимости долго концентрироваться на изучении информации. Также было отмечено, что для получения информации предпочтительнее видео, а не руководство на бумаге. Данные особенности работы в информационных потоках предопределили тот факт, что многие студенты (72,5 %) легко привыкают и адаптируются ко всему новому, не имеют барьеров и запретов в освоении любой сферы деятельности, поскольку не имеют иллюзий по поводу жизни, знают, чего хотят в этой жизни (52,5 %), чем будут заниматься и сколько зарабатывать, выбирая работу «на себя», а не на «дядю» (100 %). Многие хотели бы путешествовать и познавать мир (87,5 %). Характерной чертой молодого поколения, получающего высшее образование в вузе, является прагматичный подход к жизни. Молодые люди предпочитают тратить деньги на предметы жизненной необходимости, а не на накопление бессмысленной роскоши, отличаются экологическим сознанием (47,5 %). Это поколение более закрыто, оно не стремится к всеобщей любви и признанию, и терпимо относится к окружающим (45 %). Они отличаются толерантным отношением к расам, национальностям, религии, модным способам самовыражения других людей и отсутствием интереса к политике (95 % опрошенных). Неожиданным оказалось отношение к своему здоровью. Молодежь придерживается здорового образа жизни, не курит, не выпивает, занимается спортивными тренировками (52,5 %). Отношение к семейным ценностям оказалось противоречивым. Все респонденты высказались в пользу гражданских отношений с противоположным полом без особых обязательств. Но при этом 85 % студентов отметили, что ответственно относятся к созданию семьи.

Данный опрос не претендует на исключительность, он всего лишь подтверждает статистические данные других более глубоких исследований нового поколения XXI века.



В процессе профессиональной подготовки студентов в вузе необходимо учитывать, что поколение Z предпочитает использовать разнообразные технологии для получения знаний. Они сфокусированы на карьере, а вуз для них – это ворота во взрослую жизнь, ступенька в будущее, возможность найти себя в выбранной специальности. Поэтому педагогам высшей школы необходимо осознавать, что современные студенты требуют другого подхода к обучению, выстраиванию педагогических отношений и взаимодействия. Студенты поколения Z готовы сотрудничать, работать в группах, много обсуждать, делиться мнением и запрашивать его у других, ведь это цифровое поколение. Их суперсила – способность к обучению, синтезу разнокалиберной информации. Даже не имея системных знаний и подходов, они зачастую способны выдать быстрый результат и придумать интересный продукт на стыке разных научных знаний и сфер деятельности. Они требуют повышенного внимания и контроля, важно понимать их лучше, чем они сами себя, поскольку они наше будущее, они изменяют это будущее. Главная задача педагогического процесса в вузе, с этой точки зрения, заключается в использовании различных форм образовательной деятельности преподавателей и студентов, интерактивных методов, форм организации обучения и оценивания, направленных на достижение результатов, формирование на их основе необходимых компетенций для будущей профессиональной деятельности.

В современных образовательных парадигмах существует множество классификаций методов обучения, представляющих собой систему упорядоченных учебных методов по определенному признаку. Известные педагоги Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Д. Локк, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин, В. П. Беспалько, М. В. Кларин, Б. Г. Матюнин, В. С. Кукушин, Г. К. Селевко, В. Т. Фоменко, С. А. Маврин, Б. Т. Лихачев, Г. И. Щукин, М. Н. Скаткин, А. К. Маркова и другие внесли огромный вклад в разработку высокоэффективных педагогических технологий, не потерявших свою актуальность и по сей день. В их основе лежат теории психодидактики, психологии, педагогики, кибернетики, управления и т. п., планомерно и последовательно воплощающие спроектированный педагогический процесс.

Разнообразные методы обучения, которые применяют преподаватели в учебном процессе вуза, можно классифицировать по трем видам: пассивные, активные и интерактивные [1; 2; 5]. Они отличаются своими характеристиками, условиями и ситуациями для применения. Пассивные методы – традиционный повествовательный способ донесения преподавателем необходимой информации по определенной тематике обучения, способствуют развитию преимущественно репродуктивных способностей (это, в основном, лекция, которая может быть вводной, обзорной, проблемной, бинарной, лекцией-визуализацией и т. п.). Опросы, самостоятельные и контрольные работы, закрытые тесты служат, как правило, средствами диагностики при использовании таких методов. Активные и интерактивные методы стимулируют активное участие студентов в процессе обучения, в большей мере способствуют развитию мышления обучающихся, поисковых и исследовательских способностей, вовлечению их в решение проблем, максимально приближенных к реальным производственным ситуациям, расширяют и углубляют профессиональные компетенции, формируют мотивацию к инновационной деятельности. Студенты становятся активными участниками процесса образования [2].

Активные методы предполагают активное взаимодействие преподавателя и студентов в форме диалога. Преподаватель выступает координатором, консультантом, помощником, организатором поиска необходимых знаний и ответов на поставленные вопросы, решения ситуативных задач с помощью определенных педагогических технологий, а студент – активным субъектом познавательной деятельности. А. М. Смолкин классифицирует активные методы на имитационные (деловые игры, решение ситуационных задач, анализ конкретных ситуаций, касающихся профессиональной деятельности и др.) и неимитационные (проблемная лекция, лекция пресс-конференция, эвристическая беседа и др.) [6].



Основные методические инновации сегодня связаны с применением интерактивных методов обучения. Интерактивный («inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивное обучение предполагает иную логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению (например, посредством деловой (ролевой) игры). Способствовать развитию способности самостоятельного творческого и профессионального мышления и формированию профессиональных компетенций могут такие инновационные методы, как лекция-беседа, лекция-дискуссия, модерация, деловые игры, проблемное обучение, метод моделирования конкретных ситуаций, метод dilemmadecision (решение дилеммы) (предполагает активные действия студентов по анализу и разрешению ситуации неопределенности), «круглый стол» «мозговой штурм», использование мультимедийных технологий и т. д. [5]. В процессе диалога они учатся слушать и слышать, анализировать высказывания других, формировать и формулировать свое мнение, принимать решения и анализировать их, развивать коммуникативные способности, открывать, понимать и использовать природные способности (творца, критика, исполнителя).

Интерактивное обучение предполагает и дистанционное обучение с использованием ресурсов Интернета, электронных учебников и справочников. Разработка и внедрение дистанционного обучения через локальные и мировые сети – эффективный способ использования инновационных технологий в образовании.

Однозначно можно утверждать, что инновационная деятельность преподавателя по поиску, разработке и реализации новых методов и средств обучения, активизирующих творческое мышление студентов, является современной и перспективной тенденцией развития образования.

Библиографические ссылки

1. Азитова Г. Ш. Современные технологии обучения студентов в вузе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 12.1 (92.1). С. 5–7. URL: <https://moluch.ru/archive/92/17764/> (дата обращения: 22.10.2020).
2. Кондратьева Г. А., Климкина В. М. Современные методы обучения как одно из средств повышения эффективности учебного процесса [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-metody-obucheniya-kak-odno-iz-sredstv-povysheniya-effektivnosti-uchebnogo-protsessa-v-vuze> (дата обращения: 18.11.2020).
3. Красноперова Н. А., Мессарович А. С. Современные студенты-первокурсники вуза как представители нового поколения XXI века [Электронный ресурс] // Мир человека : материалы ежегод. конф. Вып. 1 (48) / под общ. ред. В. В. Игнатовой ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2020. С. 121–124. URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (дата обращения: 18.11.2020).
4. Мессарович А. С., Красноперова Н. А. Ценности и смыслы современных студентов-выпускников вуза как представителей нового поколения XXI века [Электронный ресурс] // Мир человека : материалы ежегод. конф. Вып. 1 (48) / под общ. ред. В. В. Игнатовой ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2020. С. 85–88. URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (дата обращения: 18.11.2020).
5. Привалова Н. М., Двадненко М. В., Бурлака С. Д. Современные технологии и методы обучения в вузах [Электронный ресурс] // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 9-2. С. 317–318. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=10506> (дата обращения: 22.10.2020).
6. Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособие / отв. редактор М. И. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д. : Феникс, 2002. 544 с.



О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБСТАНОВКИ

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: krasnoperovanina@inbox.ru

А. С. Мессарович

студент группы БЛЛ19-01 института лесных технологий
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация
E-mail: antoninamessarovich@yandex.ru

Современная система образования базируется как на традиционных методах, средствах и приемах обучения, так и на внедряемых в учебный процесс разнообразных информационных технологиях, использующих специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с учебной информацией. Создание мобильной информационно-образовательной среды в вузе предполагает развитие системы дистанционного образования, позволяющего обеспечить принципиально новый уровень доступности образования при сохранении его качества, развитие личности обучаемого, подготовку к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества. Актуальность дистанционного обучения возросла сейчас в условиях сложной эпидемиологической обстановки в стране и мире в целом, поскольку оно ориентировано на создание благоприятных условий для свободного доступа к культурной, учебной и научной информации как для педагогов, так и для обучающихся.

Ключевые слова: студент, бакалавр, преподаватель, образование, вуз, дистанционное образование, информационные технологии.

The modern education system is based both on traditional methods, means and techniques of teaching, and on various information technologies introduced into the educational process, using special methods, software and technical means (cinema, audio and video, computers, telecommunication networks) to work with educational information. The creation of a mobile information and educational environment at the university implies the development of a distance education system, which makes it possible to ensure a fundamentally new level of education accessibility while maintaining its quality, the development of the student's personality, preparation for independent productive activity in the information society. The relevance of distance learning has increased now in the context of a complex epidemiological situation in the country and the world as a whole, since it is focused on creating favorable conditions for free access to cultural, educational and scientific information for both teachers and students.

Keywords: student, bachelor, teacher, education, university, distance education, information technology.

Актуальность дистанционного обучения особо возросла сейчас в условиях сложной эпидемиологической обстановки в стране и мире в целом, вызванной коронавирусной



инфекцией COVID-19. В целях предупреждения распространения COVID-19 в образовательных учреждениях вышел Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14.03.2020 № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» [1].

Для обеспечения исполнения образовательных программ в новых условиях было предписано временно ввести дистанционное образование в вузах с помощью новых цифровых технологий. В российских вузах на местах разрабатывались новые правила организации образовательной деятельности, взаимодействие обучающихся и преподавателей в образовательном процессе организовывалось дистанционно. В условиях пандемии коронавирусной инфекции дистанционное образование стало способом защитить студентов и преподавателей от необходимости ездить в общественном транспорте и встречаться в полных аудиториях. Создававшаяся ситуация стала своеобразным тестом для всех: руководителей вузов, служб информационной поддержки, преподавателей и студентов.

Современное обучение в высшей школе уже трудно представить без информационных технологий. Одна из наиболее активно обсуждающихся в последние годы форм обучения – это обучение с использованием глобальной сети Интернет или дистанционное обучение. Представление и мнение о целесообразности такой формы обучения самые различные, а часто и совершенно противоположные. Это совершенно нормально. Дистанционное обучение (ДО) является формой получения образования, наряду с очной и заочной, при которой в образовательном процессе используются лучшие традиционные и инновационные методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях [2].

Технологии дистанционного обучения обеспечивает доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению определенного массива знаний, контролируемого со стороны преподавателя. Это обучение на расстоянии с активным использованием возможностей сетевого информационного пространства одна из самых перспективных образовательных технологий. Возможности дистанционного обучения через Интернет позволяют эффективно организовать учебный процесс, активно включать в обучение видео- и аудио- материалы для лекционных занятий, электронные учебники, компьютерные тренажеры, электронную рассылку, онлайн-тестирование, показывающее уровень освоения учебного материала и т. п. [3].

Особенностью дистанционного образования является его гибкость, модульность, параллельность, дальное действие, асинхронность, охват, рентабельность, преподаватель, обучающийся. Успешность дистанционного обучения связывается с профессионализмом преподавателя, который разрабатывает дистанционный курс, консультирует и мотивирует обучающихся, отслеживает их индивидуальные результаты на разных этапах изучения курса, выступает в роли тьютора, сопровождающего учебный процесс. Преподаватель координирует познавательный процесс, корректирует преподаваемый курс, руководит учебным процессом и т. д., а это требует определенной информационной культуры, умений пользоваться современными интерактивными средствами обучения. Студент осваивает новую роль – роль слушателя в системе ДО – он самостоятельно изучает и прорабатывает учебный материал, прилагая исключительную самоорганизацию, трудолюбие и определенный стартовый уровень образования. Оперативное общение преподавателей и студентов является неотъемлемой частью процесса ДО. Основа образовательного процесса при ДО: целенаправленная и контролируемая самостоятельная работа обучаемого, который



может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, электронной почте, а также очно. Фактором, определяющим успешное применение современных информационных технологий, является работа самого педагога над научно-методическим обеспечением его использования. Это требует решения вполне конкретных вопросов: отбор содержания обучения в соответствии с дидактическими свойствами и возможностями средств информационных технологий; прогноз возможного воздействия этих средств на характер мышления и поведение участников образовательного процесса; выбор способов сочетания и интеграции информационных средств с традиционными средствами обучения; создание соответствующих дидактических условий обучения [2].

В качестве преимуществ дистанционного образования чаще всего отмечают его незаменимость в удаленных городах; не нужно покидать свой дом/ работу; обучение по индивидуальным учебным планам; развитие у студента навыков самостоятельного поиска необходимой информации и привычки работать и принимать решения самостоятельно; мобильность дистанционного обучения. Среди недостатков отмечаются избыточное количество информации; ощущение перегруженности; проблемы, связанные со временем; отсутствие немедленного отклика или ответа; необходимость быстрой обработки поступающих сообщений и ответа на них; недостаток личного общения как студентов с преподавателем, так и студентов между собой и т. п. [2; 3].

На дистанционное обучение студентов в вузе активно перешли во 2-м семестре 2019–2020 учебного года и частично оно продолжилось осенью 2020 в 1-м семестр 2020–2021 учебного года. Нас заинтересовало, что чувствовали и переживали студенты и преподаватели в это время, какое отношение сложилось к дистанционному обучению в начале пандемии (весна–лето) и осенью 2020. С этой целью был проведен экспресс-опрос студентов разных курсов и преподавателей. В опросе приняли участие 61 человек. Опросник состоял из 15 вопросов, на которые нужно было дать ответ «да», «нет», «иногда». Получены следующие результаты.

Интерес к эпидемиологической обстановке в стране, крае и мире однозначно вызывал у большинства опрошенных. За новостями о пандемии наблюдали по телевидению, в Интернете и других СМИ с середины марта 2020 г. 65 % студентов, осенью 2020 г. интерес к такой информации у студентов вырос (67 %). Информация о заболевании коронавирусной инфекцией вызывала стрессовые расстройства и состояние повышенной тревожности у 60 % студентов в начале и у 85 % студентов сейчас. Это можно объяснить усложнением эпидемиологической обстановки осенью, стремительным распространением заболевания. При этом к неблагоприятным событиям психологически готовили себя большинство (94 % студентов весной, а в данный момент – 98 %). Возросла и готовность респондентов к дистанционному обучению в период с середины марта 2020 г. до осени 2020 г. с 64 до 85 %. Несмотря на это переход на дистанционное обучение вызывал негативные чувства весной у 54 % студентов, а осенью – у 60 %. Трудности с обучением дистанционно испытывали 73 % студентов, а сейчас – 77 %. Большинство из них сумело адаптироваться к новой форме обучения за это время (77 %) и 81 % студентов предпочли бы дистанционное обучение очному. Однако удовлетворение от дистанционного обучения получают мало (58 % студентов).

Студенты рассказали о своих проблемах, возникших в процессе дистанционного обучения. Первокурсники отмечали, что «хотелось бы лично пообщаться со своими одногруппниками и обсудить, посоветоваться как они сделали то, или другое задание, потому что лишний раз спрашивать у преподавателя очень страшно так как еще не поняли и не углубились в обстановку общения студента и преподавателя». Для студентов 2-го курса



важным оказалось общение: «Ситуация с пандемией ухудшила личное общение. Студенты были отправлены по домам на дистанционное обучение, университеты закрыли, вследствие чего круг живого общения сокращен до минимума». Студенты 3-го курса столкнулись с трудностями при выполнении курсовых работ: «Курсовые делать очень сложно и не всегда понимаем, что неправильно». На 4-м курсе студентам не хватало личного общения с преподавателями: «Очень сложно делать расчеты по многим предметам по видео или книгам. Лучше было бы лично с преподавателем обсудить». Многие студенты отмечали, что не всегда успевали выполнять задания, потому что «пары дистанционно занимают много времени, очень много задают»; «большие проблемы со входом на сайт ЭДО, сайт постоянно перегружен, работает очень медленно»; «видеоконференции проходят на низком уровне». В этой ситуации студенты посоветовали преподавателям «не давить на нас», учитывать, что у студентов «на почве пандемии и большого количества заданий происходят нервные срывы», что «у кого-то есть проблемы с интернетом», просили: «войдите в наше положение». За период сложной эпидемиологической обстановки участники опроса получили свой индивидуальный опыт: «Мы, как маленькие дети, не слушаем, что нам говорят. За время пандемии, я поняла, что мы должны быть дисциплинированными, должны держать дистанцию, соблюдать нормы гигиены, носить маски», «За это время можно заняться собой».

Интерес преподавателей к эпидемиологической обстановке в стране, крае и мире вызывал с середины марта 2020 г у всех преподавателей. Однако осенью 2020 г интерес к такой информации у них снизился (67 %). Стрессовые расстройства и состояние повышенной тревожности в начале отмечали 89 % преподавателей, сейчас все преподаватели испытывают стрессовое состояние, поскольку ситуация с эпидемиологической обстановкой осенью усложнилась. 77 % преподавателей весной иногда готовили себя психологически к неблагоприятным событиям, а в данный момент готовность отмечают все. Не были готовы к дистанционному обучению в период с середины марта 2020 г. до осени 2020 г. 78 % преподавателей, сейчас готовы 89 %. Переход на дистанционное обучение весной не вызывало негативные чувства и трудности у 56 % преподавателей, а осенью только у 44 %. Тем не менее преподаватели в большинстве своем сумели адаптироваться к новой форме обучения (89 %) и получать удовлетворение от дистанционного обучения (56 %), однако предпочли бы очное обучение (78 %). Преподаватели столкнулись с большим объемом работы, нехваткой времени и сложностью при раскрытии изучаемых тем: «Не всегда можем объяснить студентам какую-либо тему по презентациям и т. д. Лучше и проще было бы лично это сделать»; «Почта всегда забита и порой даже не успеваем отвечать на сообщения от студентов в положенные сроки».

Трудно сделать однозначные выводы по результатам проведенного опроса из-за небольшой выборки и поверхностного исследовательского среза. Несомненно, что все участники образовательного процесса столкнулись с проблемой внезапного перехода на дистанционное обучение, пережили разной степени стрессовые состояния и тревоги, по-разному адаптировались к новой реальности и сделали для себя определенные выводы. Этот процесс еще будет продолжаться и есть необходимость исследовать обозначенную проблему в дальнейшем в целях внесения изменений в учебный процесс вуза и повышения эффективности дистанционного обучения.

Библиографические ссылки

1. Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории РФ [Электронный ресурс] : Приказ Министерства



науки и высшего образования РФ от 14.03.2020 № 397. URL: http://www.consultant.ru/law/podborki/distancionnoe_obuchenie_koronavirus/ (дата обращения: 18.11.2020).

2. Смирная А. А. Педагогические технологии : курс лекций для студентов ; Сиб. гос. технолгич. ун-т. Красноярск, 2013. 79 с.

3. Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособие / отв. ред. М. И. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д. : Феникс, 2002. 544 с.

© Красноперова Н. А., Мессарович А. С., 2020



СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ

Е. И. Кулько

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

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*

Благодаря постоянно растущей конкуренции в каждом секторе экономики всё большее число организаций понимают, что их единственным стратегическим преимуществом в конкурентной борьбе является способность развивать свой персонал. Знания и умения персонала есть валюта XXI века.

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

With ever-increasing competition in every sector of the economy, an increasing number of organizations are realizing that their only strategic competitive advantage is their ability to develop their staff. Staff knowledge and skills are the currency of the 21st century.

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

Постоянно меняющиеся условия рынка труда, технические усовершенствования, растущая конкуренция заставляют вновь и вновь доказывать свою профессиональную пригодность. Республика Беларусь в качестве основного приоритета для обеспечения социально-экономического прогресса избрала инновационный путь развития. В этой связи в агропромышленном комплексе Союзного государства успешно внедряются новейшие отечественные и зарубежные технологии, требующие инновационно мыслящих кадров. В стране на практике обеспечивается реализация принципа «образования через всю жизнь». Поэтому все большую популярность приобретает дополнительное профессиональное образование, позволяющее специалистам повысить квалификацию или пройти профессиональную переподготовку и получить квалификацию, дающую право работать в новой сфере деятельности. Дополнительному образованию свойственны открытость, мобильность и гибкость, что позволяет быстро и точно реагировать на современные образовательные запросы [2, с. 35].

В Республике Беларусь и Российской Федерации уже сложилась система повышения квалификации и переподготовки кадров для АПК, а также профессорско-преподавательского состава сельскохозяйственных вузов и научных учреждений. Однако до сих пор окончательно еще не решена проблема формирования современного кадрового потенциала, способного решать задачи организации производства конкурентоспособной продукции. Для этого нужны инновационные подходы к образовательному процессу обучения и переподготовки кадров. Решение данных проблем, по нашему мнению, целесообразно осуществлять совместными усилиями обеих стран. К настоящему времени сотрудничество между учреждениями аграрного образования и науки Беларуси и России ведется в рамках договоров о научно-



техническом сотрудничестве и, к сожалению, в основном распространяется на участие в научно-практических конференциях, подготовку и издание научной и учебной литературы.

Определенный вклад в инновационное развитие АПК союзного государства вносит УО Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, в лице Института повышения квалификации и переподготовки кадров. Взаимодействие организаций АПК и Института повышения квалификации академии основывается:

- на условиях целевого повышения квалификации кадров за счет средств работодателя;
- на основе договоров между институтом и организациями АПК за счет средств

Минсельхозпрода Республики Беларусь. Все это способствует выполнению отраслевой программы «Кадры 2016–2020 гг.» [3, с. 141].

Расчет потребности подготовки кадров и повышение их квалификации осуществляет Минсельхозпрод с учетом выполнения Государственной программы развития аграрного бизнеса в Республике Беларусь на 2016–2020 гг. В Республике сельское хозяйство уже базируется на принципах инновационного развития – точное земледелие, крупные молочно-товарные и свиноводческие комплексы, птицефабрики; организации по переработке сельскохозяйственной продукции и т. п. От их соответствия нормативам ЕАЭС, ВТО, ФАО зависит объем и ассортимент экспортно-ориентированной продукции. В этой связи перед сельскохозяйственными вузами и научными центрами стоит задача, своевременно в соответствии с изменяющимися условиями в сельском хозяйстве вносить корректировки в учебные и тематические планы повышения квалификации и подготовки кадров.

Для качественного проведения занятий в ИПК и ПК имеется хорошая материально-техническая база: аудиторный фонд, оснащенный современным оборудованием, (позволяет одновременно проводить занятия с более чем 500 слушателями. В состав Института входят бизнес-лаборатория, лаборатория товароведения и организации коммерческой деятельности, а также филиал Республиканского Центра трансфера технологий (РЦТТ), основной задачей которого является проведение исследования рынка потребителей инновационных разработок и внедрение уже апробированных технологий в БГСХА и организациях АПК Республики Беларусь. Кроме того, для проведения занятий используется материально-техническая база 15 учебно-научно-производственных центров, в состав которых в соответствии с заключенными договорами входят РУП «Учебно-опытное хозяйство Белорусской государственной сельскохозяйственной академии» ОАО «Александрийское» Шкловского района, КСУП «Совхоз-комбинат «Заря»», Мозырского района, ОАО «Агрокомбинат «Держинский»», СПК «Агрокомбинат «Снов»», МРУП «Агрокомбинат «Ждановичи»» Минской области, а также НПЦ НАН Беларуси по земледелию, Институт защиты растений, Институт плодоводства, Институт овощеводства, Институт почвоведения и агрохимии, Институт льна, НПЦ НАН Беларуси по животноводству, Институт рыбного хозяйства, Проектный институт Белгипрозем.

Для совершенствования переподготовки, повышения квалификации и стажировки руководящих работников и специалистов в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров УО БГСХА реализован комплекс мероприятий, который позволит вывести на принципиально новый уровень подход к формированию социально-личностных, управленческих компетенций:

- организация стажировок специалистов АПК (слушателей) и преподавательского состава УО БГСХА по изучению опыта практического внедрения технологий точного земледелия резидентами технопарка ООО «Технологии земледелия» и ООО «Научно-технический центр «Белагробот» на базе сельскохозяйственных предприятий Беларуси;
- расширение масштабов международного сотрудничества для внедрения инновационных методик других стран (участие в проектах Erasmus+, BELL, Unitele);
- с целью повышения эффективности обучения на постоянной основе приглашаются сторонние специалисты и консультантов (профессорско-преподавательский состав других учебных заведений, сотрудников научно-практических центров НАН Беларуси, зарубеж-



ных ученых и преподавателей, руководителей передовых сельскохозяйственных предприятий республики) для реализации образовательных программ повышения квалификации и переподготовки кадров;

- диверсификация направлений переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов (начата реализация образовательной программы переподготовки по специальности 2-74 01 71 «Кадровая работа на предприятиях агропромышленного комплекса»);

- проведение занятий со специалистами АПК (слушателями) по комплексному внедрению технологии точного земледелия в АПК Республики Беларусь, на базе учебно-научной лаборатории, которая создается резидентом технопарка ООО «Технологии земледелия»;

- активное использование системы внутренней оценки качества образования слушателей;

- проведение стажировок и повышения квалификации преподавателей аграрных вузов на базе научно-технических центров технопарка: «Точного земледелия и ГИС-технологий», «Биотехнологий в сельском хозяйстве», «Моделирования и прототипирования на основе 3D-оборудования»;

- межотраслевая кооперация в повышении квалификации и переподготовке педагогических кадров;

- организация стажировок специалистов АПК (слушателей) и преподавательского состава УО БГСХА по изучению опыта практического внедрения элементов точного животноводства на примере систем автоматического сбора данных и контроля за животными с беспроводной передачей данных в реальном времени резидентом технопарка ЧПУП «Распределённые сенсорные системы» («Ovi-bovi») на базе РУП «Учхоз «БГСХА»;

- интенсивное сотрудничество с предприятиями агропромышленного комплекса и образовательными учреждениями в реализации идей дополнительного профессионального образования;

- совершенствование содержания и технологий реализации образовательных программ [3, с. 136].

Знания и умения персонала есть валюта XXI века, которая создаёт и укрепляет прибыльность и конкурентоспособность организаций. Каждый работающий специалист сегодня нуждается в поддержке и постоянном развитии своих профессиональных компетенций. Ключевые направления развития кадрового обеспечения АПК должны включать совершенствование образовательного процесса повышения квалификации и переподготовки кадров: внедрение программ модульного типа, применение дистанционных технологий и эффективных коммуникаций, создающих новые возможности онлайн-обучения, разделение программ по потребителям, развивающих индивидуальность и мобильность обучения.

Библиографические ссылки

1. Кулько Е. И. Дополнительное образование как особый образовательный институт // Проблемы социально-экономического развития России на современном этапе : материалы IX Ежегод. междунар. науч.-практ. конф. В 2 ч. Ч. 1. Тамбов, 2017. С. 139–143.

2. Рубец С. Г. Перспективы дополнительного профессионального образования // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (22 ноября 2019 г., Красноярск) ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2019. С. 34–37.

3. Чечеткин А. С. Образовательные центры – важный фактор инновационного развития АПК Союзного государства // Аграрная политика союзного государства: опыт, проблемы, перспективы (в рамках V форума регионов Беларуси и России) : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Горки, 2018. С. 136–143.



ПРИМЕНЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ ПОДВИЖНОСТИ В СУСТАВАХ У ПОДРОСТКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНОГО УШУ

Д. А. Рукосуев

старший тренер отделения ушу
Спортивная школа по видам единоборств,
г. Красноярск, Российская Федерация

А. А. Смирная

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация,
Сибирский государственный институт искусств имени Д. Хворостовского
г. Красноярск, Российская Федерация

Рассматривается разработка дифференцированной методики развития подвижности в суставах у подростков, занимающихся ушу. Выделены основные этапы разработки данной методики, представлена ее структура и значимость для спортсменов. Данная модель является адаптированной к подросткам и несет в себе учет анатомо-физиологических особенностей костно-мышечной системы и психологических особенностей ребенка.

Ключевые слова: дифференцированная методика, профессиональная деятельность, ушу, методы развития подвижности опорно-двигательного аппарата.

The article discusses the development of a differentiated methodology for the development of joint mobility in adolescents practicing wushu. The main stages of the development of this method are highlighted, its structure and significance for athletes are presented. This model is adapted to adolescents and takes into account the anatomical and physiological characteristics of the musculoskeletal system and the psychological characteristics of a teenager.

Keywords: differentiated technique, professional activity, wushu, methods of developing mobility of the musculoskeletal system.

В подростковом возрасте, занимаясь таким видом спорта как ушу, при планировании физической нагрузки необходимо учитывать анатомо-физиологические особенности костно-мышечной системы, а также психологические особенности ребенка. Именно в этом возрасте физическая нагрузка оказывает как положительное, так и отрицательное влияние на подвижность позвоночника. Следовательно, главной особенностью в подготовке юных спортсменов, являются высокие требования к развитию опорно-двигательного аппарата.

Совершенствование навыков в спортивном ушу предусматривает систему целенаправленных психолого-педагогических мероприятий, обеспечивающих морфофункциональные перестройки организма, на базе которых достигается развитие тех или иных физических качеств. Долговременные адаптационные реакции закрепляются в том случае, когда тренировочные стимулы достигают определенной интенсивности, продолжительности и применяются с определенной периодичностью. Для этого целесообразно применять тот или иной комплекс тренировочных воздействий, подобранных с учетом психологиче-



ских особенностей подростков и сконцентрированных в заданном временном интервале. Только в этом случае обеспечивается необходимое воздействие и быстрое развитие необходимых качеств за кратчайший промежуток времени.

Кроме того, упражнения на подвижность опорно-двигательного аппарата приносят физическое и психологическое расслабление после интенсивной тренировки, так как позволяют компенсировать одностороннюю или недостаточную нагрузку.

Выше изложенное постулирует необходимость разработки конкретных методов и средств организации тренировочного процесса, который будет направлен на развитие подвижности опорно-двигательного аппарата подростков, занимающихся ушу. С этой целью нами предлагается дифференцированная методика, направленная на развитие подвижности в суставах у подростков, включающая в себя следующие этапы [3]:

1) составление специальных комплексов тренировочных занятий с различной педагогической направленностью воздействия;

2) выработка алгоритма действий для выполнения упражнений с различной профессиональной подготовкой спортсмена.

В практике подготовки подростков, занимающихся ушу, обучение и тренировка – это два взаимодействующих элемента, направленных на освоение и совершенствование технических приемов, а также развитие физических качеств личности и стабилизации психологического состояния спортсмена.

В зависимости от квалификации спортсменов, физической подготовленности, периода тренировки могут быть выбраны приоритетными те или иные преобладать те или иные формы занятий, но при этом главной направленностью является комплексность использования методов и средств в структуре занятия. При обучении технике включаются упражнения, направленные на развитие физических, психологических качеств, а также формирование двигательных навыков. При этом в структуре отдельного занятия тренировочные задания на развитие подвижности опорно-двигательного аппарата используются рассредоточено в различных его частях.

Рассмотрим основное содержание дифференцированной методики развития подвижности в суставах у подростков в профессиональной деятельности ушу. В основу данной методики положены следующие этапы:

1) изучение стандартных задач тренировочных занятий подростков, занимающихся ушу, на конкретном этапе обучения;

2) определение основных суставов и выбор групп мышц, принимающих участие в выполнении технико-тактических действий;

3) подбор отдельных упражнений и их комплексов относительно подготовленности спортсмена, повышающих амплитуду движений и тем самым создающих психологически благоприятные предпосылки для овладения практическим и теоретическим материалом тренировочного занятия;

4) определение места стандартных тренировочных заданий в тренировочном занятии.

Направленность стандартных упражнений охватывает девять групп мышц и семь суставов. Все упражнения, составляющие каталог средств развития подвижности опорно-двигательного аппарата разбиваются на 4 комплекса по 12–20 упражнений в каждом, подобранных по определенной ориентации.

При выборе методов тренировки, используемых в различных частях тренировочного занятия, учитывались: общие закономерности построения занятий; назначение структурных частей; формы организации занимающихся (см. таблицу) [2].

В целом стандартные задания были распределены таким образом, чтобы содействовать решению задач отдельных структурных частей занятия и всего занятия в целом.

Методические указания к выполнению заданий сводятся к следующему.



Все блоки упражнений на развитие подвижности опорно-двигательного аппарата подлежат нормированному выполнению в определенной части тренировочного занятия; четкой последовательности выполнения упражнений; постепенному повышению количества выполняемых движений. Перед тренировкой желательно выполнить психологический комплекс для расслабления мышц тела.

Распределение методов развития подвижности опорно-двигательного аппарата по частям тренировочного занятия подростков, занимающихся ушу

	Части урока		
	Подготовительная	Основная	Заключительная
Задачи	Психологическая настройка, профилактика травм	Решение основных задач урока	Активизация восстановительных процессов, релаксация
Содержание	Сбор группы	Упражнения различной направленности, выполняемые в режиме интервальной нагрузки	Аэробные и дыхательные упражнения, упражнения на расслабление и растягивание
	Приветствие		
	Общая разминка	Упражнения различной направленности, выполняемые в режиме интервальной нагрузки	
	Специальная разминка		
Методы развития	Стретчинг	Маховые, с отягощением	Стретчинг, с партнером, простые
	—		
	Пружинистые	Маховые, с отягощением	
	Маховые		
Общая характеристика воздействий	Активный характер упражнений без оборудования и партнеров. Пространственные и временные характеристики аналогичны техническим приемам, используемым в основной части занятия	Сочетать растягивание мышц-агонистов и антагонистов, но начинать с той группы мышц, которая является основной в занятии	Большинство упражнений пассивные (с партнером) и на расслабление. Растягивать те группы мышц, которые выполняли работу в основной части

В тренировочное занятие обязательно должны включаться отдельные упражнения или специально подобранный комплекс, направленный на развитие и поддержание уровня подвижности позвоночника.

Тренировочное занятие должно содержать хотя бы один комплекс, развивающий подвижность в суставах, участвующих в технических приемах, разучиваемых или совершенствуемых на данной тренировке.

В каждом занятии рекомендуется выполнение не более 3-х комплексов, если они состоят из 8-ми упражнений; не более 5-и комплексов, если они состоят из 5-и упражнений. Общее число упражнений на развитие опорно-двигательного аппарата в одном занятии – не более 25-и.

Каждый из комплексов на развитие подвижности опорно-двигательного аппарата может быть разделен на две части, примерно равные по количеству упражнений, и выполняться не сразу, а в два приема, разделенных тренировочными заданиями иной направленности. Этот принцип способствует стабильному психологическому состоянию подростков, снятию нервного напряжения и мотивации на дальнейшее выполнение упражнений.

Все комплексы пригодны для спортсменов различной квалификации и уровня подготовленности. Единственное различие – в рекомендуемой дозировке: числе движений в подходе и количестве подходов.



В отличие от других видов спорта, планирование учебно-тренировочной работы спортсменов, занимающихся ушу, определяется лишь трехразовыми занятиями в неделю по 1,5–2 часа, в которых упражнения на развитие опорно-двигательного аппарата играют вспомогательную, а не основную роль.

Ввиду этого выход видится один: для эффективного совершенствования подвижности опорно-двигательного аппарата спортсменов упражнения данной направленности необходимо включать в самостоятельно проводимые малые формы занятий: ежедневную гигиеническую гимнастику, физкультурные паузы, индивидуальные занятия.

Стандартные тренировочные задания создают необходимые предпосылки для разработки такой системы дополнительных воздействий. Они могут выдаваться тренером в качестве домашнего задания с учетом индивидуальных психологических особенностей конкретного спортсмена и направленности тренировочного процесса на этапе подготовки. Таким образом, наметилась перспектива более эффективного управления процессом развития подвижности спортсменов, занимающихся ушу, на основе создания моделей недельных циклов и этапов подготовки.

Планирование дополнительных самостоятельных занятий в микроциклах подготовки поднимает проблему их рационального сочетания с другими тренировочными воздействиями. Направленность комплексов упражнений на повышение подвижности основных суставов спортсменов, занимающихся ушу, в недельном цикле должна быть сбалансированной. Это означает, что они должны, с одной стороны, охватывать все суставы и мышечные группы, лимитирующие освоение технических приемов, с другой стороны, учитывать степень их «податливости».

При разработке стратегии чередования блоков стандартных заданий различной направленности в недельном цикле тренировки учитывались данные научных исследований Б. В. Сермеева [4] о времени и дозировке упражнений, необходимых для развития подвижности в различных суставах тела. Наиболее трудно поддаются воздействию тренировки три наиболее крупных сустава: тазобедренный, позвоночника и плечевой. Эти же суставы являются «ведущими» и в ушу. Поэтому в качестве наиболее оптимального варианта чередования комплексов на развитие подвижности опорно-двигательного аппарата в недельном цикле подготовки предлагается следующий:

- отработка стоек, ударов ногами и развитие подвижности в суставах нижних конечностей – два тренировочных и два самостоятельных занятий;
- защитные действия, удары руками и развитие подвижности в суставах верхнего плечевого пояса – одно тренировочное и одно самостоятельное занятия;
- упражнения, направленные на увеличение подвижности позвоночника – каждое тренировочное занятие.

В данной системе отображается наиболее целесообразное планирование нагрузок в подготовительном периоде годового цикла, на который приходится этап целенаправленного развития подвижности опорно-двигательного аппарата.

Практический опыт и экспериментальные исследования показывают, что на сегодняшний день ни одно средство и ни один из методов развития качеств не является универсальным. Поэтому вместо поисков абсолютного и высокоэффективного средства развития подвижности опорно-двигательного аппарата все большее количество специалистов высказывается за комплексное использование различных средств и методов, за создание определенной рациональной системы применения уже известных, обеспечивающей согласованное и взаимно дополняющее воздействие на факторы, лимитирующие данное качество.

Для рационального выбора и целесообразного использования средств и методов развития подвижности опорно-двигательного аппарата необходимо правильно ориентироваться в их огромном многообразии. В этом отношении уже имеются наработки специалистов в области спорта. Упражнения на развитие подвижности опорно-двигательного аппарата



рата систематизированы по локализации воздействия на суставы, видам и источникам растягивающих сил, режиму работы мышц и способам выполнения [1]. Однако всеобщей классификации упражнений на развитие подвижности опорно-двигательного аппарата для детей 10–12 лет, занимающихся ушу, еще не создано.

В системе спортивной тренировки первичной монолитной структурной единицей может рассматриваться тренировочное задание. С учетом вышеизложенного было высказано предположение о возможности повышения эффективности тренировочного процесса подростков занимающихся ушу, на основе создания стандартных тренировочных заданий и разработки оптимальной стратегии их использования. Нами составлен каталог тренировочных заданий с описанием упражнений для развития и поддержания подвижности опорно-двигательного аппарата, которые охватывают девять групп мышц и семь суставов.

Общая стратегия воздействия на мышечно-связочный аппарат разрабатывалась с учетом: целевых задач и психологических условий их реализации в тренировочном процессе подростков, занимающихся ушу. Поскольку отдельные тренировочные задания и их комплексы служат основным средством решения частных задач тренировочного занятия, рассматривались возможные варианты их включения в различные части занятия. В то же время предусматривалось, что хотя тренировочные задания выполняются в рамках четко определенных параметров за счет постепенной смены и широкого варьирования методов (способов развития функции) в недельных циклах и на этапах подготовки направленность воздействий постепенно изменяется с целью достижения этапных целевых задач.

Таким образом, можно отметить, что разработанная дифференцированная методика способствуют гармоничному физическому развитию, высокому уровню технико-тактической, психологической, интеллектуальной и теоретической подготовленности спортсмена. У спортсмена происходит совершенствование уровня тренированности на основе высокой общей и целенаправленной специальной физической подготовки; укрепление здоровья, соблюдение требований личной и общественной гигиены, гигиены тренировки и режима спортсмена; формирование навыков соблюдения дисциплины; развитие патриотических качеств. Систематическое участие в спортивных соревнованиях и другие модели планирования средств и методов развития подвижности опорно-двигательного аппарата в различных структурных образованиях, позволяют говорить о приемлемости уплотнения и повышении эффективности тренировочного процесса подростков, занимающихся ушу.

Библиографические ссылки

1. Алтанчуулу А. Повышение эффективности физического воспитания в вузе средствами психофизического тренинга ушу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. М., 2007. 167 с.
2. Рукоуев Д. А. Дифференцированная методика развития подвижности опорно-двигательного аппарата у детей 10–12 лет, занимающихся ушу» : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 ; КГПУ им. В. П. Астафьева», 2020. 233 с.
3. Рукоуев Д. А., Смирная А. А. Развитие подвижности опорно-двигательного аппарата у спортсменов УШУ 10–12 лет // Современный ученый. Белгород, 2019. № 2. С. 134–139.
4. Сермеев Б. В. Гибкость спортсмена. М. : Физкультура и спорт, 1970. 93 с.

© Рукоуев Д. А., Смирная А. А., 2020



БИОЭТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Н. А. Степаненко

старший преподаватель

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь*

Определено значение деонтологических принципов регулирования биомедицинской практики в контексте биоэтического дискурса с целью выявления профессионального становления личности современных медицинских работников.

Ключевые слова: биоэтика, деонтология, ценность, моральный выбор, медицина.

The article defines the value of deontological principles of regulating biomedical practice in the context of bioethical discourse in order to identify the professional development of the personality of modern medical specialists.

Keywords: bioethics, deontology, value, moral choice, medicine.

Центральным проблемным полем психологии труда является комплекс вопросов, связанных с определением призвания при выборе той или иной профессии. Ясно, что составными частями профессионального призвания выступают преобладающие склонности и способности человека. Стиль профессиональной деятельности медицинских работников предполагает наличие таких личностных характеристик, как: умение общаться; гуманность; способность к сопереживанию; активность; способность меняться, развиваться; решение проблем с опорой на эмоции и чувства; развитие языковых способностей.

Развитие современной биомедицины ставит крайне сложные моральные проблемы перед работниками сферы медицины. Это обстоятельство связано с происходящим процессом возрастания интереса к этическим проблемам современной науки в целом, обусловленным негативными сторонами и последствиями научно-технического прогресса, когда позиция беззаботности в отношении возможных применений получаемых учеными знаний становится небезупречной в этическом плане. Например, такие проблемы как: отношения врача и пациента; проблема определения смерти и необходимо связанные с ней моральные противоречия; новые технологии деторождения и биомедицинский эксперимент, включающий необходимость рассмотрения пределов его допустимости; этические проблемы генной инженерии, трансплантологии и психиатрии, последствия пандемии COVID-19 – являются фокусом биоэтической рефлексии.

Актуальным остается вопрос выработки таких социально-этических принципов, при которых признается уникальность и свобода индивида, обеспечиваемая моральными и законодательными нормами и действиями со стороны общества в целом в русле конструктивного развития научной деятельности при условии соблюдения соответствующих этических норм познания и практики.

Серьезные моральные трудности возникают в связи с пересадкой органов: 1) трансплантации органов и тканей от живых лиц и трупов (*гомотрансплантация*); 2) в случае пересадки клеток, тканей или органов между особями различных биологических видов, например, трансплантация сердечных клапанов свиньи человеку (*ксенотрансплантация*); 3) возможность пересадки органов от человека к человеку (*аллотрансплантация*); 4) при использовании электронно-вычислительных машин в клинической медицине; 5) в работе медико-генетических консультаций и так далее [6].



Важнейшим регулятивом биомедицинской практики является *деонтологическая* концепция, которая представляет собой такой раздел этики, который рассматривает проблемы долга, в том числе и вопросы профессионального долга. Как известно, каждая профессия накладывает определенный отпечаток на нравственные качества и психологические особенности людей в процессе их практической деятельности. Поэтому «... каждая профессия имеет свою собственную мораль» [3, с. 298–299]. Профессиональная этика врача состоит в том, чтобы реализовать в своей деятельности специфические нравственные требования и нормы поведения как во взаимоотношениях с пациентами, так и по отношению к коллегам.

Наряду с признанием универсальных этических принципов, значимых для всех людей, врачебной морали свойственны определенные отличия от некоторых общих этических норм. Например, во имя интересов больного профессиональная норма нравственности в медицине не исключает целительной «лжи во благо», а требования искренности и честности не предусматривают разглашения «врачебной тайны». Естественно, что нравственное воспитание пронизывает процесс жизнедеятельности человека любой профессии, а логическим этапом морального совершенствования медицинского работника перед началом его самостоятельной деятельности является принятие присяги, то есть совершение клятвы (Гиппократ), которое предусматривает ее выполнение, хотя реальность не исключает случаи ее нарушения.

В медицинской этике находят отражение ситуации, которые ставят человека перед *необходимостью морального выбора*. Известно, что практическая деятельность врачей и научные биомедицинские эксперименты порой порождают некоторые коллизии, когда определенная моральная норма не согласуется с тем, что подсказывает нравственная интуиция, т. е. когда интенционально-«должное» не соответствует интенционально-«сущему».

Иначе говоря, *фактическое бытие межличностных отношений отражает антиномичную модальность феномена абстрактного добра*. (Например, врачу, видящему невыносимые муки онкологически больного человека, умоляющего избавить его от страданий с помощью инъекции большой дозы снотворного, и морально, и юридически запрещено удовлетворить подобную просьбу пациента). Поэтому, многие практикующие медики относятся к идее систематизации, упорядочивания поведенческих установок и кодификации этической ответственности настороженно, а порой и откровенно негативно. Очевидно, дело здесь состоит не в злонамеренном нежелании соблюдать строгие правила, а в сомнении, что кто-либо компетентен судить о том, о чем не только нет готового ответа, но и любое решение может иметь множество толкований и интерпретаций.

Тем не менее, свобода деятельности медицинских работников неотделима от *деонтологических норм* поведения. Деонтологические принципы призваны помочь совершить моральный выбор, причем этот выбор должен быть сделан осознанно и добровольно. По возможности необходимо сопоставить значимость конкретных фактов медико-биологического исследования с абстрактным характером этических норм и принципов.

Этика межличностных отношений во врачебной деятельности и в процессе биомедицинских исследований предполагает их оценку с помощью таких биполярных понятий как:

- добро – зло;
- гуманно – негуманно;
- человечно – нечеловечно;
- законно – незаконно;
- справедливо – несправедливо;
- правильно – неправильно;
- нарушает права человека – не нарушает прав человека;
- ограничивает свободу личности – не ограничивает свободу личности.

Семантико-аксиологическая наполненность этих бинарных соотношений формируется биоэтическим контекстом, содержащим описание общекультурных ценностей и



нравственных правил. Формирование норм биоэтики происходит на фоне фундаментального и извечного диалектического противоречия между *должным* и *сущим*.

Эксплицируя противоречивую модальность «должного» и «сущего» в сфере биомедицинской деятельности, биоэтика создает этические ориентиры и определяет моральные рекомендации для принятия решений на основе апелляции к опыту различных социокультурных традиций. Таким образом, биоэтика обогащает медицинскую культуру и становится ее институциональным компонентом, предлагая обществу такие нормы поведения, которые соответствуют общечеловеческим ценностям цивилизованного образа жизни. Биоэтические нормы, выступающие в роли морального регулятора медицинской деятельности, предопределяют безусловный примат интересов и блага пациента и требуют от врача сделать все возможное для облегчения страданий, восстановления здоровья больного и сохранения его жизни.

При возникновении критической ситуации, связанной с сохранением жизни и здоровья человека, во внимание должен быть принят малейший риск, а необходимый риск нужно соизмерять со степенью медицинского профессионализма и тщательно контролировать. В данном контексте имеет смысл рассмотреть значение *риска* в медицинской деятельности с целью избежания врачебных ошибок. К риску врачи прибегают не всегда, но только тогда, когда он необходим в интересах больного и обоснован научными данными и медицинской практикой, когда цели лечения достичь иначе невозможно, и только тогда, когда с данным положением вещей (возникновением экстремальной ситуации ради спасения жизни) согласен больной. Только в этом случае можно воспринимать риск, как возможность сделать его полезным для пациента. Но и подобная ситуация связана с моральными трудностями – отказ от риска может быть обусловлен профессиональной некомпетентностью, боязнью перед ответственностью или парализующей осторожностью медицинских работников. Поэтому, прибегая к риску, медики обычно решают вопрос о согласии (либо несогласии) больного с лечением как суверенном праве на информацию о собственном здоровье [4].

В биомедицинской деонтологии при анализе ситуаций, связанных с риском в медицинской деятельности и предотвращением врачебных ошибок, предписывается исходить из определенных *критериев долженствования*.

Данные критерии предполагают, что помимо сугубо медицинских знаний и навыков врачу необходимо обладать определенными личностными качествами, являющимися потенциалом его профессионального совершенствования, благодаря которым он сможет в дальнейшем предусматривать и предотвращать опасные для пациента ситуации и избегать негативных последствий экстремального медицинского вмешательства.

Примером нормативного деонтологического требования может служить *честность и признание ошибок* в диагностике, так как оно является вопросом, включающим большую долю моральной ответственности. Обязательным условием любого действия доктора на всех уровнях медицины остается его профессиональная компетентность, но во врачебной практике часто случается учиться на ошибках, а не на успехах. Медики достигают высокой степени профессионализма, иногда совершая ошибки, и, по мнению Гиппократов, хороший врач превосходит тогда, когда признается в ошибке [1]. Врач, от которого зависит судьба больного пациента, должен говорить правду, если же ошибки скрываются, то когда-то они могут послужить причиной преступного поведения. Поэтому каждый случай врачебной ошибки в лечебной работе должен быть юридически рассмотрен и обсужден широкой общественностью не только для предупреждения неправомерных действий в сфере медицины, но и для сдерживания необоснованных попыток обвинения врача со стороны пациентов или их родственников.

Другое требование, которое также связано с проблемой преодоления медицинских ошибок, особенно в сфере диагностики, – это постоянное *развитие чувства эмпатии*,



то есть отзывчивости врача по отношению к пациенту. Клиническое чувство эмпатии, определяемое как способность полно и правильно оценить болезненное состояние человека, подразумевает не только теоретическую подготовку, практический опыт, адекватные суждения врача и умелое использование техники. Оно обуславливается тем, что эмоциональные отношения, складывающиеся между врачом и пациентом, сопереживание врача, его способность откликаться на эмоции пациента играют решающую роль в деле отношений «врач – пациент»; насколько оптимально может быть установлена эмоциональная связь врача с больным, настолько позитивно пациент оказывается способен принять и сугубо рациональный подход лечения.

Следует отметить, что чувство врачебной эмпатии по своей сути *бинарно*, поскольку при проведении медицинского обследования, с одной стороны врач относится к пациенту как к больному организму, «он видит перед собой не личность, а объект исследования и действует при этом, опираясь на научное знание того, как протекают биохимические, физиологические и другие процессы в организме человека как представителя определенного биологического вида» [2, с. 92–93]. С другой стороны – врач видит в пациенте личность и при этом происходит неизбежное подключение ценностного компонента сознания, так как в этот момент отношение врача и пациента получают аксиологическую окраску.

Современное развитие техники, когда диагностика принимает все более опосредованный, аппаратный характер (рентген, УЗИ, анализы), несколько искажает психологический климат врачевания, хотя и облегчает врачебную деятельность, но личностный контакт врача и пациента теряет свою былую значимость. В связи с этим в среде медиков широко обсуждается проблема того, что начинающие свою профессиональную деятельность и малоопытные врачи уже не умеют должным образом осматривать больного, а оставшись без приборов и лабораторных исследований, не в состоянии оказать ему существенную помощь. Поэтому, задача современных медиков заключается не только в необходимости повышать свой профессиональный уровень или улучшать материально-техническое оснащение учреждений медицинского обслуживания, но и в том, чтобы осознать важность совершенствования своих личностных качеств. То есть, нужно прилагать немало усилий, чтобы соблюдались *три условия деонтологии*, лежащие в основе отношений «доктор – пациент»: профессиональная компетентность и честность, моральный авторитет, лежащий в основе рекомендаций, и необходимое сопереживание и обращение с пациентом как с другом [5].

Итак, поскольку научная компетенция и эмпатия по отношению к пациентам важна не только в биомедицинской практике – она высоко оценивается обществом в плане авторитетности медицины в целом, постольку к медицинским работникам предъявляются повышенные требования в отношении их профессиональной деятельности, эффективность которой находится в прямой зависимости от уровня их личностного развития. Тот факт, что по различным причинам отдельные медицинские работники нарушают свой служебный долг в силу различных обстоятельств, или невнимательно относятся к людям, говорит о том, что высота этого уровня оставляет желать лучшего. Поэтому в наши дни *этическое регулирование медико-биологической деятельности* все больше *дополняется правовым*, и эта тенденция, очевидно, должна рассматриваться как прогрессивная, направленная во благо человека, получая все более четкое оформление в том плане, чтобы строго и четко устанавливать соответствие между целями медицинского вмешательства или научного исследования, необходимостью его дальнейшего развития и целями отдельной личности. В каждом конкретном случае установление этого соответствия – довольно сложная задача, поскольку выработка и реализация тех или иных этико-правовых принципов во многом детерминирована теми социальными факторами, которые регулируются на государственно-правовом уровне.

Между морально-этическим и правовым регулированием в жизни общества существует неразрывная связь потому, что государственные законы обуславливаются нравствен-



ными основаниями. И хотя полная непротиворечивость между этическими предписаниями и их практическим применением невозможна – жизненно необходимым принципом должна быть их взаимная согласованность на уровне нравственной сферы, поскольку мораль обосновывает свои требования с целью их осуществления в виде форм долженствования наряду с такими способами регулирования общественной деятельности как правовые и государственные законы, а нравственные нормы отражают реальное, сущее положение вещей в сфере межличностных отношений, народных традиций.

Поэтому попытки решения определенной моральной проблемы коррелируют со сложившимися социокультурными традициями и нормами. Каждая культура предписывает свои определенные стандарты морального поведения, обучая им последующие поколения. Эти предписания образуют когнитивный компонент, лежащий в основе формирования определенного направления действий морально-этического и правового плана, предопределяющего свободу нравственного выбора и *интенционально-семантическую модальность*. Именно *смысл* является системообразующим фактором человеческой жизни, процессу же нахождения нравственного смысла человеку помогает *совесть*.

На наш взгляд, *совесть* – первейшее условие нравственно-аксиологической семантизации, с помощью которого субъект получает способность обнаруживать личностную значимость каждой переживаемой ситуации. При этом совесть нередко помогает человеку найти даже такой смысл, который противоречит сложившимся ценностям и, вместе с тем, именно совесть обеспечивает такие теоретические ориентиры, которые позволяют личности легче находить наиболее достойный способ приложения своим позитивным возможностям.

Человек становится экзистенциально свободным по отношению к нравственно противоречивым обстоятельствам в том случае, если его поведение определяется моральным смыслом и ценностями, локализованными сферой совести. В определенных случаях, требующих принятия нравственного решения, чисто теоретические понятийные оценки совести становятся мощными, практически действенными стимулами, способными противостоять трудноразрешимым, противоречивым обстоятельствам реальной жизни. В данном контексте совесть выступает не столько как этическая категория, а как моральный критерий и нравственный ориентир человеческого поведения.

Биоэтический дискурс имеет в своем основании те философские и социокультурные традиции, которые апеллируют к совести, как рациональной и интуитивной способности отыскивать оптимально единственный, необходимый смысл деятельности, основанный на ответственности за ее осуществление, благодаря чему формируется социокультурная детерминированность человеческого поведения, которая обуславливается в свою очередь свободой и правами личности.

Библиографические ссылки

1. Гиппократ. Избранные книги. М. : Сварог, 1994. 378 с.
2. Куляскина И. Ю. Аксиология: место в системе знания // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 2002. № 3. С. 90–97.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. В 30-ти т. М. : Госполитиздат, 1961. Т. 21. 745 с.
4. Юдин Б. Г. Предисловие // Этика биомедицинских исследований : реферативный сб. М. : ИНИОН АН СССР, 1989. 382 с.
5. Berger M. To bridge science and patient care in diabetes // Diabetologia. 1996. Vol. 39. P. 749–757.
6. Moral Problems in Medicine / Englewood Cliffs. N. Y., 1996. P. 165–234.



АНТИКОРРУПЦИОННОЕ ВОСПИТАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

О. В. Хоролец

педагог-психолог, аспирант

Академия управления при Президенте Республики Беларусь,

г. Минск, Республика Беларусь

E-mail: horolet.oxana@yandex.ru

Проблематика формирования личности, способной противостоять коррупционному воздействию является приоритетным направлением многих психологических исследований в этой области. Психолого-педагогические компетенции военнослужащего органически переплетаются с высокой общей психологической и профессиональной подготовленностью, нравственной чистотой, правовой культурой, то есть, взаимосвязана со всеми компонентами профессиональной компетентности военнослужащих в Республике Беларусь. Центральное место в профессиональной компетентности военнослужащего занимает система взглядов, нравственных ценностей, убеждений, позиций и действий, раскрывающих его отношение к воинской службе, взаимосвязям в коллективе и пр. Формирование психолого-педагогических компетенций военнослужащих в процессе антикоррупционного воспитания и самовоспитания должно проходить на стадии обучения. Подобные меры, на наш взгляд, помогут повысить уровень антикоррупционной устойчивости личности военнослужащего.

Ключевые слова: коррупция, психолого-педагогическая компетенция, антикоррупционное воспитание и самовоспитание, морально-психологические установки.

The problem of the formation of a personality capable of resisting corruption is a priority in many psychological studies in this area. The psychological and pedagogical competence of a serviceman is organically intertwined with a high general psychological and professional preparedness, moral purity, legal culture, that is, it is interconnected with all components of the professional competence of servicemen in the Republic of Belarus. The central place in the professional competence of a soldier is occupied by a system of views, moral values, beliefs, positions and actions that reveal his attitude to military service, relationships in the team, etc. The formation of psychological and pedagogical competencies of military personnel in the process of anti-corruption education and self-education should take place at the training stage. Such measures, in our opinion, will help to increase the level of anti-corruption stability of the soldier's personality.

Keywords: corruption, psychological and pedagogical competence, anti-corruption education and self-education, moral and psychological attitudes.

В Республике Беларусь определена стратегия национальной безопасности, в рамках которой коррупция определяется как один из рисков и угроз национальной безопасности в экономической сфере, ведущая к ослаблению позиций государства в политической и экономической областях как внутри страны, так и за ее пределами [1, с. 9–10]. Особое значение в обеспечении безопасности страны отводится Вооруженным Силам Республики Беларусь. Вооруженные Силы Республики Беларусь играют также важную роль в реализации внутренней и внешней политики государства. Такое явление как коррупция в Вооружен-



ных Силах Республики Беларусь отрицательно сказывается на деятельности данного социального института, подрывает доверие к нему со стороны общества и авторитет государства.

Исследования коррупции в основном сконцентрированы на анализе ее аспектов социально-экономического, социально-политического и социально-правового характера. Предположение о психологических факторах коррупции одним из первых высказал В. Л. Васильев в контексте юридической психологии, предложив в определении коррупции исходить из характеристик «злоупотребление властью» и «получение выгоды в личных целях», что, по мнению Л. В. Васильева, отражает сущность коррупции как явления криминалистического и социально-психологического [3]. Психологические механизмы, детерминирующие коррупционное поведение, кроются как в объективной деятельности государственных структур, так и в субъективном поведении и особенностях личности лиц, им подчиненных [2]. Повсеместное внедрение в сознание общества приоритета ценностей потребительской идеологии, гедонистических и эгоистически – престижных отношений, создает условия для создания коррупционных отношений. В обществе, где источником идеалов и норм становятся материальные ценности (низшего порядка) в их денежном выражении, капитал превращает человека в раба, а весь его внутренний и окружающий мир служит источником его прибыли. К этому адаптированы и ценности массовой культуры, создающие искусственную реальность. Происходит подмена понятий, когда в понятиях «свобода» и «справедливость» делаются попытки акцентировать внимание на идеях индивидуализма, эгоизма, стремления к личной выгоде [5]. Оправдание безнравственности, взяток, подарков и подношений переходит в столь устойчивое отношение, что успешность взяткодателя и вора при этом объясняют «профессионализмом».

Реализация антикоррупционной политики в Республике Беларусь осуществляется на государственном уровне, в том числе специально созданной комиссией по противодействию коррупции в Вооруженных Силах Республики Беларусь [7]. Проявления коррупции многообразны, с одной стороны, коррупция проявляется в нарушении общественных норм, этических отклонениях в поведении, а с другой стороны, она проявляется в использовании должностными лицами своего статуса для получения незаконной выгоды, либо в предоставлении такой выгоды другим должностным лицам или гражданам, не занимающим должностей. Она может проявляться в прямом воровстве государственных или общественных ценностей (денег, материальных ресурсов и т. д.). В современной литературе существует четыре вида трактовки коррупции: юридическая трактовка коррупции, экономическое понимание коррупции, социологическое понимание коррупции, и понимание коррупции как психологического феномена. Каждый из четырех приведенных подходов раскрывает какую-то отдельную сторону коррупции, а в совокупности они дают довольно полную характеристику сущности этого явления. Коррупция – явление групповое, но при этом, каждый из участников группы оказывает свое влияние на поддержание ее в группе. Таким образом, немаловажную роль в поддержке коррупционного поведения или наоборот противодействии данному явлению оказывает личность. Формирование личности, способной противостоять коррупционному воздействию является приоритетным направлением многих психологических исследований в этой области.

Психолого-педагогические компетенции военнослужащего органически переплетаются с высокой общей психологической и профессиональной подготовленностью, нравственной чистотой, правовой культурой, то есть, взаимосвязана со всеми компонентами профессиональной компетентности военнослужащих в Республике Беларусь. Центральное место в профессиональной компетентности военнослужащего занимает система взглядов, внутренних морально-этических ценностей, убеждений, позиций и действий, раскрывающих его отношение к воинской службе, взаимосвязям в коллективе и пр.



Формирование психолого-педагогических компетенций военнослужащих в процессе антикоррупционного воспитания и самовоспитания должно проходить еще на стадии обучения. Подобные меры, на наш взгляд, помогут повысить уровень антикоррупционной устойчивости отдельно взятой личности военнослужащего и, как следствие, повлиять на коррупционное поведение данной личности в будущей профессиональной деятельности.

Особый интерес в рассматриваемом контексте представляет исследование процесса антикоррупционного воспитания и самовоспитания в формировании психолого-педагогических компетенций среди будущих военных специалистов, а обоснование проблемы, анализ, профилактика и проведение антикоррупционного воспитания и самовоспитания на первой ступени высшего образования, позволят сформировать необходимые психологические черты личности курсанта, которая будет способна противостоять коррупционному воздействию, поможет снизить риск коррупции в Вооруженных Силах, позволит дать более глубокое понимание реальных ценностей и ориентиров профессиональной деятельности военнослужащего, механизмов работы психической саморегуляции в различных сферах деятельности, укрепить самооценку значимости своей личности, а также социальной значимости профессиональной деятельности.

Антикоррупционное воспитание и самовоспитание, учитывающее психолого-педагогические требования к облику будущих военных, осуществляемое планомерно, на научной основе, не только формирует морально-психологический облик военнослужащего, но и создает адекватную морально-психологическую атмосферу, которая стимулирует в свою очередь антикоррупционное поведение.

Социальная среда накладывает заметный отпечаток на антикоррупционное воспитание и антикоррупционное поведение. Это обусловлено как особенностью морального поведения вообще, так и спецификой собственно антикоррупционного воспитания, которое должно осуществляться повсеместно и постоянно, то есть включаться во все формы и направления как учебной, так и внеучебной деятельности.

Таким образом, антикоррупционное воспитание и самовоспитание представляет собой целенаправленный процесс формирования у будущих офицеров антикоррупционных знаний, а также соответствующих морально-психологических потребностей, убеждений, качеств и чувств, выражающихся в устойчивых нормах поведения, отвечающих антикоррупционному идеалу, является составной частью нравственного воспитания вообще. Антикоррупционное воспитание и самовоспитание представляет собой целенаправленную деятельность по формированию у курсантов психолого-педагогических компетенций, обусловленных потребностями современного развития, и формируется на протяжении всей жизни во взаимосвязи и взаимном влиянии социальной среды, входит как составляющая часть во все основные направления воспитательной работы по формированию психолого-педагогических компетенций курсантов, а именно: патриотическое, правовое и профессионально-нравственное, личностно-ориентированное воспитание.

Специфика антикоррупционного воспитания и самовоспитания заключается также и в том, что в значительной мере оно осуществляется само по себе, без назиданий, менторства и морализирования.

Решающую роль в антикоррупционном воспитании и воспитании военнослужащих играют личный пример авторитетных людей, морально-психологический климат коллектива, весь уклад профессиональной и бытовой жизнедеятельности. Также важное место в антикоррупционном воспитании и самовоспитании должно занимать морально-психологическое принуждение, которое может проявляться как морально-психологическое осуждение со стороны коллектива, начальника, так и как самопринуждение и самоосуждение.

Основой антикоррупционного воспитания и самовоспитания является перевод антикоррупционных требований общества во внутренние моральные-психологические установки и убеждения человека, которые послужат ориентиром в его последующей жизни [6].



В этом смысле об антикоррупционном воспитании и самовоспитании можно говорить как о двуедином процессе. С одной стороны, оно предполагает формирование у военнослужащих необходимых знаний (например, правовых основ формирования и обеспечения антикоррупционного поведения) и представлений о соответствующем морально-психологическом идеале, о нравственном и безнравственном поведении, о моральных психологических принципах и нормах, о примере значимой личности. С другой стороны, антикоррупционное воспитание и самовоспитание заключается в создании у человека глубокой внутренней потребности поступать и действовать в соответствии с воспринятыми и усвоенными им элементами межличностного общения и психологическими особенностями отдельно взятой личности военнослужащего, самооценки. Также большое значение имеют такие понятия психологопедагогической компетенции военнослужащего, которая находит свое отражение в таких понятиях профессиональной этики, как «служебный долг», «профессиональная честь», «личное достоинство», которые в свою очередь являются критерием психологической самооценки [9]. Человек выстраивает свою линию антикоррупционного поведения, исходя из своего представления о профессиональной чести, служебном достоинстве, гражданском и служебном долге. Мотивы поступков или их последствия, противоречащие представлениям курсанта о чести, долге, достоинстве, не позволят курсанту совершить коррупционное действие, а полное совпадение мотивов поступка и представлений о предполагаемых его результатах служит мощным стимулом решительных, энергичных и бескомпромиссных действий, в том числе связанных с риском для жизни и здоровья [4].

Хорошее знание профессиональной этики, психолого-педагогической структуры личности, психолого-педагогических компетенций – предпосылка и условие успешного антикоррупционного воспитания и самовоспитания [8]. В процессе антикоррупционного воспитания и самовоспитания военнослужащие должны хорошо представлять себе, как влияют их коррупционные действия (или бездействия) на окружающих, уметь безошибочно определять моральные последствия данных поступков, помнить о необходимости поддержания должного морально-психологического климата в коллективе, направленного, в том числе, на формирование психолого-педагогических компетенций военнослужащего, способствующих антикоррупционной устойчивости, уметь силой нравственного авторитета оказывать влияние на сослуживцев и граждан для профилактики коррупционного поведения. Все это требует хорошего знания психолого-педагогических компетенций, профессионально-этической теории, морально-нравственных основ воспитания личности, психологических основ теории личности, овладев которыми военнослужащий сможет эффективно решать поставленные служебные задачи и осуществлять личностный рост.

Библиографические ссылки

1. Агейко О. В. Коррупция как социально-психологическое явление // Научные труды Республиканского института высшей школы / редкол. В. А. Гайсенок и др. Минск : Республ. ин-т высш. шк., 2019. С. 9–15.
2. Ванновская О. В. Личностные детерминанты коррупционного поведения // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2009. № 102. С. 323–328.
3. Васильев Л. В. Юридическая психология. СПб. : Питер, 2009. 1070 с.
4. Ветров Р. Ю. Поведение личности и его мотивации // Глобальный научный потенциал. 2012. № 10. С. 11–15.
5. Гончарова Н. А. Психологические факторы коррупционного поведения сотрудников полиции // Вестник Санкт-Петербург. ун-та МВД России. 2015. С. 165–170.
6. Крэйг У. Секреты формирования личности. СПб. : ПраймЕврознак, 2002. 512 с.
7. Об утверждении Положения о деятельности координационного совещания по борьбе с преступностью и коррупцией [Электронный ресурс] : Указ Президента Респ.



Беларусь от 17 дек. 2007 г. № 644 : в ред. от 23.02.2015, № 95 // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 / ООО «ЮрСпектр» ; Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. 2019.

8. Сливин Т. С. Педагогическая концепция правовой подготовки слушателей и курсантов в высших военно-учебных заведениях вооруженных сил Российской Федерации [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2008. URL: http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00075268_1.html (дата обращения: 12.01.2019).

9. Суворова А. В., Драгомирова М. И. Стратегия духа: основы воспитания войск по взглядам. М. : Русский путь, 2000. 184 с.

© Хоролец О. В., 2020



КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Т. Е. Черчес

доцент,

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Е. А. Крикало

педагог-психолог

ГУО «Гимназия № 18», г. Минск, Республика Беларусь

E-mail: tankor65@mail.ru

Представлены результаты теоретических и эмпирических исследований карьерных ориентаций студентов-психологов с разным уровнем профессиональной идентичности. Выявлены особенности содержания и структуры карьерных ориентаций студентов-психологов дневной и заочной форм обучения с разным уровнем профессиональной идентичности. На основании полученных данных авторы обосновывают необходимость целенаправленной работы по оптимизации уровня профессиональной идентичности психологов в контексте формирования успешной профессиональной карьеры.

Ключевые слова: карьера; карьерные ориентации; профессиональная идентичность.

The article presents the results of theoretical and empirical studies of career orientations of psychology students with different levels of professional identity. The features of the content and structure of career orientations of full-time and part-time psychology students with different levels of professional identity are revealed. Based on the data obtained, the authors substantiate the need for purposeful work to optimize the level of professional identity of psychologists in the context of the formation of a successful professional career.

Keywords: career; career orientations; professional identity.

Одним из наиболее важных вопросов, рассматриваемых в психологии, является проблема формирования личности. Анализ научной литературы позволяет выявить основные понятия, которые ученые используют для описания человеческой жизни. Карьерный выбор, ценностная ориентация на ту или иную сферу общественной жизни, идеалы и цели, которые в наиболее общем виде определяют социальное поведение и отношения до порога самостоятельной активности, – все это отдельные моменты, которые отмечают начало самостоятельной жизнедеятельности. Успешная карьера, реализация всего потенциала, накопленного в процессе обучения и воспитания, является одной из самых привлекательных целей для многих выпускников вузов [1, с. 18].

Студенческая аудитория характеризуется типичными карьерными ориентациями, отражающими социально-экономический статус общества, и приоритетными карьерными ориентациями, в зависимости от периода обучения и гендерных особенностей студентов. В связи с этим интересно определить содержание и динамику выбора приоритетных карьерных ориентаций студентов-психологов на разных этапах обучения.

Одним из показателей личностной готовности профессионала является уровень его профессиональной идентичности. «Профессиональная идентичность – психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу» [2, с. 48]. Изучению профессио-



нальной идентичности посвящены работы В. С. Агеева, А. Г. Асмолова, Т. С. Барановой, Ю. Л. Качановой, Г. У. Солдатовой, Ю. П. Поваренков, Л. Б. Шнейдер и др.

Целью исследования является определение роли карьерных ориентаций в формировании профессиональной идентичности студентов-психологов.

Объектом исследования являются карьерные ориентации, предметом исследования – формирование профессиональной идентичности студентов-психологов.

Гипотеза – существуют особенности содержания и структуры карьерных ориентаций студентов-психологов с разным уровнем профессиональной идентичности.

Исследование проводилось на базе Института психологии БГПУ им. М. Танка. В исследовании приняли участие 70 студентов-психологов (по 35 студентов заочного и дневного отделения).

В ходе эмпирического исследования использовались данные следующих методик: «Личный профессиональный план» (ЛПП) (Е. А. Климов в адаптации Л. Б. Шнейдер); методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн); «Опросник студенческой профессиональной идентичности» (У. А. Родыгина); методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов).

Анализируя результаты, полученные в ходе изучения уровней профессиональной идентичности установлено, что существуют различия между студентами дневного (далее – ДО) и заочного (далее – ЗО) отделения (рис. 1). Сильная активная профессиональная идентичность диагностирована у 37,1 % студентов заочного отделения и у 14,3 % студентов дневного отделения. Невыраженную, пассивную профессиональную идентичность студента (низкий уровень развития профессиональной идентичности) имеет выше процент студентов дневного отделения (25,7 % от числа опрошенных), чем у студентов заочного отделения (14,3 %). Средневыраженная профессиональная идентичность студента (средний уровень развития профессиональной идентичности) чаще всего диагностировалась у студентов как дневного (60 % от общее число опрошенных студентов ДО), так и заочного отделения (48,6 % от общее число опрошенных студентов ЗО).

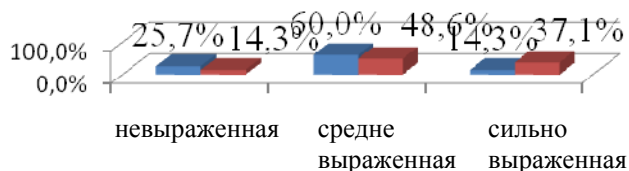


Рис. 1. Показатели уровней профессиональной идентичности:

■ дневное ■ заочное

На основе данных, представленных на рис. 1, мы разделили испытуемых по уровням профессиональной идентичности: низкий (25,7 % респондентов ДО и 14,3 % ЗО), средний (60% респондентов ДО и 48,6 % ЗО) и высокий (14,3 % респондентов ДО и 37,1 % ЗО).

Изучение статусов профессиональной идентичности, по которым студенты находятся в профессиональном самоопределении отражено на рис. 2. Для студентов дневного отделения наиболее характерен статус «Сформированная профессиональная идентичность» (11 % сильно выражена и 29 % выражена выше среднего), а для студентов ЗО – статус «Мораторий» (14 % сильно выражена и 20 % выражена выше среднего) и статус «Сформированная профессиональная идентичность» (8 % сильно выражена и 31 % выражена выше среднего).

Таким образом, большинство студентов дневного отделения характеризуются тем, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. В то время как студентам заочного отделения более характерен



мораторий (кризис выбора) – 14 %. И 8 % опрошенных студентов этого отделения уже имеют сформированную профессиональную идентичность.

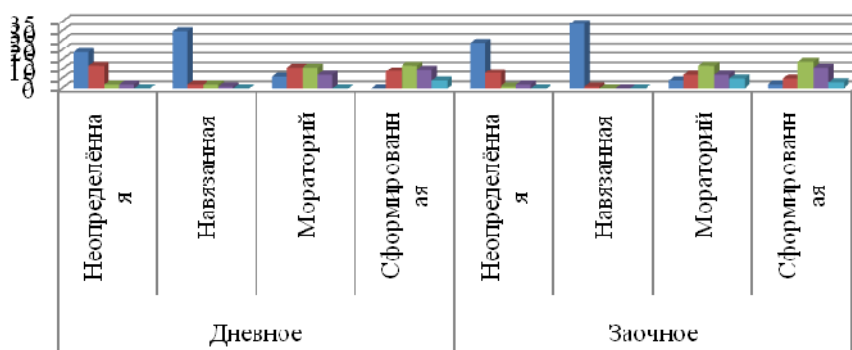


Рис. 2. Показатели статуса профессиональной идентичности студентов ДО и ЗО:

■ СЛВ ■ НС ■ С ■ ВС ■ СВ

С помощью опросника У. С. Родыгиной был произведен анализ профессиональной идентичности будущих психологов (рис. 3). Среди студентов заочного отделения большинство респондентов (63 % от общего числа опрошенных ЗО) имеют активную позицию, сопровождающуюся положительными эмоциями относительно будущей профессии. Процентное соотношение результатов исследования среди студентов дневного обучения распределилось на все типы профессиональной идентичности. Отмечается незначительное преобладание 5 и 7 типов. Следовательно, они характеризуются средневывраженной активной позицией, сопровождающейся нейтральными эмоциями относительно будущей профессии. У студентов данного типа нет выраженных тенденций, показатели находятся на среднем уровне.

Таким образом, можно говорить о недостаточной сформированности идентичности среди студентов дневного и заочного отделения. В тоже время студенты заочного отделения более осознанно обучаются выбранной профессии психолога, выбирая модальность «могу» и связывают свою будущую деятельность с профессией психолога.

Карьерные ориентации студентов – психологов имеют следующие характеристики.

Карьерный якорь «Интеграция стилей жизни» занимает первое место в иерархии всех карьерных ориентаций, причем, вместе с карьерным якорем «служение». Сравнивая достаточно высокие показатели якорей «автономия» и «стабильность в работе» следует отметить, что студенты ЗО чуть больше желают (и имеют, работая и обучаясь) автономности – самостоятельности. Карьерные якоря с высоким уровнем выраженности относятся к стереотипно успешным карьерным ориентациям в восприятии студентов, поскольку именно предпринимательство, управление и независимость ассоциируются с успехом, достижениями и престижностью. Однако у студентов нет осознания, что деловой успех во многом определяется профессиональными достижениями, и опирается на развитие профессиональных компетенций: карьерный якорь «Профессиональная компетентность» оказался почти на последнем месте, не считая якоря «стабильности места жительства» (что объяснимо студенческой жизнью вне родного дома в большинстве своем и готовностью сменить место жительства под влиянием жизненных обстоятельств).

Существенных различий между карьерными якорями студентов дневного и заочного отделения нет. Высокие показатели отмечены в «якорях»: интеграция стилей жизни, служение, автономия (немного выше у заочников), стабильность работы (существеннее выра-



жена у студентов дневного отделения). Далее с уменьшением идут такие выборы, как «предпринимательство», «менеджмент», «вызов», «профессиональная компетентность» и на последнем месте «стабильность места жительства».

Исходя из полученных данных, общей характеристикой карьерных ориентаций студентов психологов можно считать:

- выбор «работы с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. д. (что соответствует выбранному направлению деятельности);
- ориентация на интеграцию различных сторон образа жизни;
- ярко выражена потребность все делать по-своему: самому решать, когда, над чем и сколько работать (что больше объяснимо возрастными особенностями и стремлением к самостоятельности от родителей).

Достоверность полученных результатов взаимосвязи между показателями карьерных ориентаций и уровня профессиональной идентичности определялась методом статистической обработки на основании коэффициента корреляции Спирмена. Для данной выборки степень свободы составил 0,334 (при уровне значимости для двустороннего критерия – 0,5) и 0,430 (при уровне значимости для одностороннего критерия – 0,01).

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать выводы об особенностях формирования профессиональной идентичности студентов (психологов): существенных различий между карьерными якорями студентов дневного и заочного отделения нет. Высокие показатели отмечены в «якорях»: «интеграция стилей жизни», «служение», «автономия» (немного выше у заочников), «стабильность работы» (существеннее выражена у студентов дневного отделения). Далее с уменьшением идут такие выборы, как «предпринимательство», «менеджмент», «вызов», «профессиональная компетентность» и на последнем месте «стабильность места жительства».

Исходя из полученных данных, общей характеристикой карьерных ориентаций студентов психологов можно считать:

- выбор «работы с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. д. (что соответствует выбранному направлению деятельности);
- ориентация на интеграцию различных сторон образа жизни;
- ярко выражена потребность все делать по-своему: самому решать, когда, над чем и сколько работать (что больше объяснимо возрастными особенностями и стремлением к самостоятельности от родителей).

у студентов дневного отделения сформированная профессиональная идентичность имеет прямую статистическую связь с показателем активности. У студентов заочного отделения сформированная профессиональная идентичность имеет сильную положительную связь с карьерным якорем «профессиональная компетенция», показателем преобладания эмоций, показателем активности. «Служение» (призвание психолога) имеет тесную связь с «вызовом», «интеграцией стилей жизни», показателем «преобладания эмоций» и показателем активности, имеет противоположную корреляцию с неопределенностью профессиональной идентичности. Нами были изучены особенности карьерных ориентаций и профессиональной идентичности у студентов-психологов. Выявлена прямая статистическая взаимосвязь между сформированной профессиональной идентичностью и показателем активности, а также между сформированной профессиональной идентичностью и карьерной ориентацией «профессиональная компетенция». На основе проведенного исследования были разработаны и внедрены в практику образовательного процесса рекомендации по формированию и развитию профессиональной идентичности как основы успешной профессиональной карьеры.



Библиографические ссылки

1. Бадулина, Ж. В. Осознание мотивов выбора трудовой деятельности как фактор построения плана профессиональной карьеры / Ж. В. Бадулина // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. Соц. науки. Вып. 1 (3). Н. Новгород, 2004. С. 18–19.
2. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М. : Моск. психолого-соц. ин-т, 2007. 128 с.

© Крикало Е. А., Черчес Т. Е., 2020

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Международная научно-практическая конференция

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



ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД

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 профессиональной идентичности личности сотрудника правоохранительных органов периодически возникает в фокусе внимания исследователей, но до настоящего времени остаётся актуальной и недостаточно разработанной. Профессиональная идентичность сотрудников органов внутренних дел выражает их концептуальное представление о своем месте в профессиональном сообществе, сопровождаемое определенным ценностным и мотивационным смыслом, субъективным отношением к своей профессиональной принадлежности.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, сотрудники органов внутренних дел, ценностные ориентации.

The problem of professional identity of a law enforcement officer periodically appears in the focus of researchers' attention, but until now it remains relevant and insufficiently developed. The professional identity of employees of internal Affairs bodies expresses their conceptual idea of their place in the professional community, accompanied by a certain value and motivational meaning, and a subjective attitude to their professional affiliation.

Keywords: identity, professional identity, employees of internal Affairs bodies, value orientations.

Изменения, происходящие во всех сферах жизнедеятельности белорусского общества, особенно в сфере труда, связаны с появлением новых требований к системе профессиональной подготовки специалистов, которые должны быть мобильными, динамичными и профессиональными в своей сфере. Новые требования к подготовке специалистов стимулируют постоянную потребность в осмыслении теоретического процесса профессионального самоопределения и подвергают проверке уже устоявшиеся критерии оценки профессионального развития личности.

Принадлежность к профессиональной группе является для сотрудника ОВД средством социальной идентификации. Профессиональная идентичность проявляется в солидарности и определяет тип профессиональной культуры и профессионального поведения личности. Немаловажным мотивом выступают уровень заработной платы и социальные гарантии.

Идентичность – это сложный феномен, сложная психическая реальность, включающая различные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания. Это динамичная структура, которая развивается и переформируется на протяжении всего жизненного пути человека, причем развитие это неравномерно, определяется сильным стремлением личности к обретению идентичности и разрушительностью последствий ее утраты для человека.

Профессиональная идентичность выражает концептуальное представление человека о своем месте в профессиональной общности, сопровождаемое определенным ценностным и мотивационным смыслом, субъективным отношением к своей профессиональной при-



надлежности [1]. Обладая сформированной профессиональной идентичностью, человек отождествляет себя с профессией и считает себя представителем профессионального сообщества. Выступая в роли системообразующего свойства личности, профессиональная идентичность обеспечивает быструю адаптацию к новым условиям деятельности. Правильно сформированная профессиональная идентичность выступает в качестве внутреннего источника профессионального развития и личностного роста человека. Ограничение анализа этого процесса в области профессиональной идентичности сотрудников органов внутренних дел (далее – ОВД) вызвано необходимостью осознания имеющихся негативных процессов и явлений, поиска эффективных ресурсов достижения самоидентичности сотрудников ОВД [2].

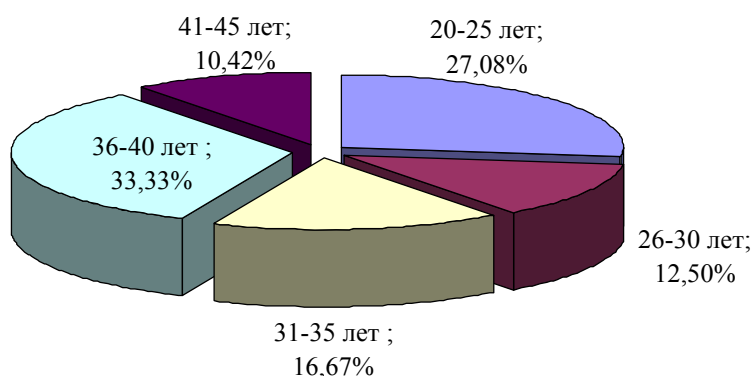
Формирование профессиональной идентичности сотрудников ОВД напрямую связано с повышением их профессионализма. Одними из решающих факторов успешного выполнения задач, стоящих перед правоохранительными органами, является не только высокий уровень подготовки и материальная составляющая, но и в большей мере – моральный дух сотрудников, их нравственное и духовное состояние, высокая преданность и четкое профессиональное самоопределение. Именно человек стоит в центре правоохранительной системы, одним из направлений которой является нравственное и духовное совершенствование сотрудников ОВД.

На основании вышеизложенного, очевидна актуальность исследования процесса формирования и развития профессиональной идентичности будущих и действующих сотрудников ОВД.

В ходе исследования использовалась методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) (Л. Б. Шнейдер) [3].

В исследовании приняло участие 48 сотрудников в возрасте от 21 года до 45 лет, проходящих службу в отделе внутренних дел.

Возраст респондентов составляет от 21 до 45 лет (см. рисунок). Средний возраст составил 32,6 лет. Около трети группы – 33,33 % – составили сотрудники в возрасте от 36 лет до 40 лет. Чуть больше четверти – 27,08 % – сотрудники в возрасте от 20 лет до 25 лет. 16,67 % – составили сотрудники в возрасте от 31 года до 35 лет. 12,50 % – составили сотрудники в возрасте от 26 лет до 30 лет. Остальные респонденты – 10,42 % – сотрудники в возрасте от 41 до 45 лет.



Как видно по таблице, наиболее распространенным статусом личностной идентичности у представителей изучаемой группы является «Псевдоидентичность» – 47,9 % по группе. Указанный статус у 37,5 % респондентов со сроком службы более 10 лет. Данный статус свидетельствует о нарушении механизмов идентификации и обособлении в сторону гипертрофированности, стабильном отрицании собственной уникальности или, наоборот, ее неестественном подчеркивании. У людей с таким статусом нет устойчивого образа «Я». Происходит нарушение системы механизмов идентификации – обособления в сторону



гипертрофированности, нарушение временной связности жизни, ригидность Я-концепции, болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия.

**Результаты частотного анализа статусов личностной идентичности
по методике МИПИ Л. Б. Шнейдер**

Статус личностной идентичности	Частота встречаемости статусов личностной идентичности					
	По группе		Стаж службы в ОВД до 10 лет		Стаж службы в ОВД более 10 лет	
	Количество респондентов	%	Количество респондентов	%	Количество респондентов	%
Преждевременная идентичность (0-1,0)	5	10,4	2	8,3	3	12,5
Диффузная идентичность (1,0-2,0)	2	4,2	1	4,2	1	4,2
Мораторий (2,0-3,0)	4	8,3	3	12,5	1	4,2
Достигнутая идентичность (3,0 – 4,0)	14	29,2	9	37,5	5	20,8
Псевдоидентичность (4,0 и выше)	23	47,9	9	37,5	14	58,3
Всего	48	100	24	100	24	100

29,2 % респондентов по группе достигли личностной идентичности. Указанный статус у 20,8 % респондентов со сроком службы более 10 лет и у 37,5 % респондентов со сроком службы менее 10 лет. Данный статус свидетельствует о том, что у исследуемых сформирована определенная совокупность личностно значимых целей, ценностей, убеждений, обеспечивающих им чувство направленности и осмысленности жизни.

4,2 % респондентов по группе демонстрируют уровень «Диффузная идентичность». Указанный статус у 4,2 % респондентов обеих категорий. Данный статус говорит об отсутствии у исследуемых прочных личностно-значимых целей, ценностей, убеждений и попыток их сформировать.

8,3 % респондентов по группе демонстрируют наличие статуса личностной идентичности – «Мораторий». Указанный статус у 12,5 % респондентов со сроком службы менее 10 лет и 4,2 % у респондентов со сроком службы более 10 лет. Это статус идентичности, при котором человек находится в состоянии «кризиса идентичности». Однако, пробуя различные варианты, старается разрешить его. Данный статус предполагает высокий уровень тревожности.

У 10,4 % респондентов по группе установлен статус личностной идентичности – «Преждевременная идентичность». Указанный статус у 8,3 % респондентов со сроком службы менее 10 лет в ОВД и у 12,5 % респондентов со сроком службы более 10 лет. Данный статус предполагает самые высокие показатели по авторитарности, но самые низкие – по самостоятельности. Преждевременная идентичность возникает в случае, если человек не делает независимых жизненных выборов, идентичность при этом не осознается, вероятнее это вариант навязанной идентичности. Данный статус предполагает низкий уровень тревожности.



Анализ результатов проведенной методики, позволили сделать вывод, что у сотрудников, со сроком службы до 10 лет нет принадлежности к определенному уровню профессиональной идентичности. У сотрудников, со сроком службы более 10 лет преобладает уровень псевдоидентичности. Согласно методике, псевдоидентичность – это стабильное отрицание своей уникальности или, наоборот, подчеркивание с дальнейшей стереотипией. Происходит нарушение системы механизмов идентификации – обособления в сторону гипертрофированности, нарушение временной связности жизни, ригидность Я-концепции, болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия. В некоторых случаях псевдоидентичность можно трактовать как гиперидентичность вследствие тотального поглощения статусом, ролью, работой, другим объектом или субъектом, при высоко положительном оценивании собственных качеств и нарушении доверительных, гибких связей с социумом, стремление достичь цели любыми способами.

Библиографические ссылки

1. Пухно П. П. Формирование профессиональной идентичности сотрудников МВД : автореф. дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 ; Юж.-Рос. гос. техн. ун-т. Новочеркасск, 2005. 20 с.
2. Раззорова И. Н., Вольфсон Э. Н. Особенности мотивации сотрудников правоохранительных органов [Электронный ресурс] // *Juvenis Scientia*. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-sotrudnikov-pravoohranitelnyh-organov/viewer> (дата обращения: 03.02.2020).
3. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб.-метод. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Модэк, 2004. 594 с.

© Агейко О. В., 2020



ОБЩИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

О. К. Войтко

доцент

Институт психологии,
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: Voitko25@mail.ru

Изучены психологические условия (общие способности), формирования профессиональной речевой деятельности студентов-психологов. Структурными компонентами общих способностей являются свойства нервной системы, общая работоспособность, интеллект, волевые качества и академическая успешность. В статье представлено исследование общих способностей и профессиональной речевой деятельности студентов четвертого курса Института психологии. Проанализированы различия компонентов общих способностей в зависимости от имеющегося типа профессиональной речевой деятельности выпускников.

Ключевые слова: общие способности, профессиональная речевая деятельность, психологические условия, формирование, студенты.

The article examines psychological conditions (general abilities), the formation of professional speech activities of students-psychologists. Structural components of general abilities are the properties of the nervous system, general performance, intelligence, strong-willed qualities and academic success. The article presents a study of general abilities and professional speech activities of students of the fourth year of the Institute of Psychology. Differences of components of general abilities are analyzed depending on the available type of professional speech activity of graduates.

Keywords: general abilities, professional speech activities, psychological conditions, formation, students.

Акцентируя внимание на значимости культуры речи студенческой молодежи, исследователи все чаще подчеркивают необходимость включения в образовательные стандарты дисциплин, пролонгирующих формирование речевой культуры как части общей и профессиональной культуры личности [1; 2]. Поступая на первый курс психологических специальностей, студенты должны быть осведомлены о значимости речевой деятельности (РД) в профессии, особенностях профессиональной речевой деятельности (ПРД) психологов различных сред. Формирование ответственного отношения к слову, выработка определенных навыков и умений говорения в процессе образования является неотъемлемой частью подготовки профессиональных психологов.

Анализ эффективности профессионального общения показал, что его оценка производится по способностям специалиста выполнять свои функции. Среди них: умение рассуждать и делать выводы, корректно выражать свои мысли, убедительность, готовность к работе (отождествленная с активностью), умение поддерживать контакты – личные и в коллективе, организаторские способности. Движущей силой развития способностей является активность самого субъекта деятельности, важным условием – благоприятная мотивация. «Деятельность как бы делает заказ на необходимые профессионально обусловленные личностные качества специалиста, а это в свою очередь определяет направлен-



ность личности, ее способности, манеру поведения и общения» [8, с. 15]. В процессе обучения в учреждении высшего образования (УВО) преподаватель должен мотивировать студента к поиску слов, адекватных его замыслу, обращать внимание на иные смыслы фраз, подтекст высказывания в различных контекстах, восприятие высказывания адресатом с позиции его уровня. «Надо ввести говорящего в атмосферу той взыскательности, которая обычно называется «муками слова», – пишет Н. И. Жинкин [3, с. 208]. Именно таким способом формируется навык критического отношения к собственному речевому сообщению, приобретение которого позволит будущему специалисту оперативно подбирать слова и образовывать множество лексических конструкций, соответствующих замыслу высказывания и целевой аудитории.

Общие способности являются внутренними условиями формирования ПРД; проявляются в развитии психических познавательных процессов, волевых качеств, свойствах нервной системы, общей работоспособности, академической успешности. Общие способности определяют успешность освоения и выполнения многих видов деятельности, специальные – в профессиональной деятельности. Речевая деятельность характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, структурностью, эвристическим характером. Ее социальный характер определяет место среди других психических функций, активизирующихся под воздействием речи, обеспечивает регуляцию поведения, организует психическое и личностное развитие. ПРД студентов-психологов является самостоятельным видом деятельности, самооценностью, понимаемой как целесообразное формулирование речевого высказывания с использованием терминологии, адекватного запросу и ситуации говорения.

Теоретический анализ исследований проблем формирования ПРД студентов в процессе обучения в учреждении высшего образования позволил определить критерии оценки ее успешности. Основными показателями являются уровень развития культуры РД студентов [5; 6], сформированность профессионального языка в соответствии с требованиями учебных программ по психологическим дисциплинам на всех курсах обучения студентов [7], а также развитие компонентов общих способностей в процессе обучения [4].

В исследовании объективными критериями оценки уровня развития компонентов общих способностей выступили: тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (адаптация Л. А. Ясюковой, 2002), темперамента Я. Стреляу, методики оценки волевых качеств Е. П. Ильина, Е. К. Фещенко, кольца Ландольдта и ПРД – интервью, авторская методика оценки качеств речи. Математико-статистический анализ полученных данных реализовывался с помощью критерия Краскела–Уоллиса.

На первом этапе исследования был диагностирован уровень развития общих способностей студентов 4 курса ($n = 152$) и типы их ПРД – неразвитый, элементарный, воспроизводящий, продуктивный (с помощью авторской методики оценки качеств речи).

На втором этапе, на основании оценки выраженности качеств ПРД студентов и их группировки в категории, были определены различия в уровне развития общих способностей студентов в зависимости от доминирующего у них типа ПРД.

Представленные результаты позволяют заключить, что существуют статистически значимые различия, как по отдельным общим способностям, так и по интеллекту в целом у студентов, имеющих разные типы ПРД. Констатируем, что обучающимся с неразвитым типом ПРД свойственны более низкие, по сравнению с другими группами, уровни общей осведомленности (индуктивного мышления и чувства языка, $p = 0,00001$), комбинаторных умений ($p = 0,00001$), способности к абстрагированию, обобщению, оперированию вербальными понятиями, ($p = 0,002$), математических навыков ($p = 0,003$) и умения оперировать числами ($p = 0,01$), пространственного воображения. Неразвитый тип ПРД отличается бедностью лексического словаря студентов, низким уровнем логического мышления, препятствующими образованию смысловых связей слов в РД. У студентов с преобладающим



продуктивным типом ПРД все вышеуказанные компоненты умственных способностей имеют наибольшую степень выраженности. У студентов с элементарным типом ПРД лучше развиты способности к абстрагированию, обобщению, комбинаторные и математические способности, умение оперировать числами и пространственное воображение. Их РД отличается эмоциональностью, что, несомненно, оказывает большое воздействие на собеседника, но многословие лишает их речь информативности. В отличие от них студенты с воспроизводящим типом ПРД имеют более развитое индуктивное мышление, общую осведомленность, основу которой составляет богатый словарь. По способности сохранять в памяти усвоенное различий между испытуемыми с разными типами ПРД выявлено не было. Полученный результат доказывает возможность существования знаний без умений, но не наоборот: умений без знаний быть не может.

Наиболее высоким уровнем процесса возбуждения и процесса торможения обладают студенты, которым свойственен элементарный тип ПРД. Преобладание процесса возбуждения выражается в скорости реакции ответа на высказывание адресанта, эмоциональности РД, быстром ее темпе, внятности, что, несомненно, привлекает внимание, однако содержательная сторона является достаточно «бедной». Преобладание процесса торможения, напротив, препятствует мыслительности и РД студентов, что, несомненно, сказывается на ее темпе, наличии длительных пауз на обдумывание высказывания и его формулирование. В процессе интервьюирования утомление наступало быстрее у студентов с элементарным типом ПРД. Например: *«Я не знаю, что еще сказать»*. *«Мне больше ничего не приходит в голову»*. *«Ой, все вылетело из головы, я устала»*. *«У меня что-то голова разболелась»*. Наиболее уравновешенные по силе процессы выявлены у студентов, имеющих продуктивный тип ПРД. Хороший уровень знания и умение целесообразно использовать профессиональную терминологию, высокий уровень информативности и аргументированности РД, наличие в ней логических пауз, позволяют адресату понять текст передаваемого сообщения.

Что касается различий по переменной «общая работоспособность» (тест Ландольдта) в зависимости от типа ПРД, отметим достоверные различия. Ранговые суммы указывают на то, что при продуктивном типе ПРД наибольшую степень выраженности имеет такая характеристика внимания как «точность» ($H = 12,8$, при $p = 0,005$), значение которой зависит от количества допущенных испытуемым ошибок. Малое количество ошибок либо их отсутствие свидетельствуют о высоком уровне продуктивности выполняемой деятельности, а значит и общей работоспособности испытуемого. Действительно, студенты-психологи, имеющие продуктивный тип ПРД, обладают более высокой скоростью протекания мыслительных процессов и процессов переработки информации, что составляет основу для их высокой продуктивности, способности к более интенсивному продуцированию мыслей в единицу времени. Выявлены значимые различия по показателю «выносливость» ($H = 10,9$, при $p = 0,01$) в зависимости от типа ПРД, позволившему зафиксировать количество колец, просмотренных испытуемым за единицу времени (1–5 минут). Чем больше колец просмотрел испытуемый, тем выше его выносливость. Наиболее высокий показатель выносливости зафиксирован у испытуемых, имеющих воспроизводящий и продуктивный типы ПРД, наиболее низкий – у испытуемых, имеющих неразвитый тип ПРД. Общая работоспособность, выраженная показателем «продуктивность» у испытуемых с неразвитым типом ПРД значимо ниже, чем у испытуемых с продуктивным типом ($H = 15,8$, при $p = 0,001$).

Анализируя проявление волевых качеств испытуемых в зависимости от преобладающего типа ПРД, отметим высокую степень выраженности терпеливости при продуктивном типе, и высокую степень выраженности решительности при воспроизводящем. Сравнение неразвитого и элементарного типов ПРД указывает на то, что при первом, более выраженным является проявление нерешительности, а при втором – выносливости и



терпеливости. Полученные результаты свидетельствуют о том, что волевые качества способствуют продуктивности деятельности в целом, в том числе и речевой.

Результаты проведенного исследования подтверждают связь общих способностей и речевой деятельности студентов. Учет индивидуально-психологических особенностей личности в процессе образования позволяет создать наиболее эффективную образовательную среду, обеспечивающую успешную подготовку высококвалифицированных специалистов.

Библиографические ссылки

1. Аллагулиева С. М., Перепелицына Ю. Р. Культура речи студента-юриста // Молодежный научный форум : гуманитар. науки. 2016. № 1 (29). С. 31–35.
2. Бондаренко М. А. Культура речи в вузе: учебная дисциплина или насущная проблема? // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1426–1430.
3. Жинкин Н. И. Психоллингвистика : избр. тр. ; сост. К. Ф. Седова. М. : Лабиринт, 2009. 288 с.
4. Коренева А. В. Учет индивидуальных особенностей студентов в процессе развития речевой деятельности // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2009. № 9. С. 269–275.
5. Культура русской речи и эффективность общения / Е. Н. Ширяев [и др.] ; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. М. : Наука, 1996. 440 с.
6. Миронова Л. Ю. Развитие культуры речи студентов в системе современного образования // Концепт. 2014. № 13. С. 66–70.
7. Новикова Т. А. Формирование профессиональной культуры речи // Омск. науч. вестн. 2013. № 4. С. 194–198.
8. Рекешева Ф. М. Профессионально важные качества и умения психолога как фактор его профессиональной готовности // Вестн. Новгород. гос. ун-та им. Я. Мудрого. 2008. № 45. С. 13–16.

© Войтко О. К., 2020



СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ЛИЦАМИ БЕЗ ОПРЕДЕЛЕННОГО МЕСТА ЖИТЕЛЬСТВА

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*

М. В. Шлегель

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

Обозначены направления социально-психологической работы с лицами без определенного места жительства в ГУ «Территориальный Центр социального обслуживания населения Ленинского района г. Бобруйска». Проведен опрос среди специалистов учреждения, с целью выявления мнения об эффективности проводимой ими работы, о трудностях, с которыми они сталкиваются в повседневной деятельности, а также о видении путей улучшения их работы с лицами без определенного места жительства.

Ключевые слова: *социально-психологическая работа, лицо без определенного места жительства, трудная жизненная ситуация, территориальный центр социального обслуживания населения.*

The directions of social and psychological work with persons of homelessness in the State Institution "Territorial Center for Social Services of the Population of the Leninsky District of Bobruisk" are outlined. A survey was conducted among the specialists of the institution in order to identify opinions on the effectiveness of their work, on the difficulties they face in their daily activities, as well as on the vision of ways to improve their work with persons without a fixed abode.

Keywords: *social and psychological work, a person without a fixed abode, difficult life situation, territorial center of social services for the population.*

Социально-психологическая работа в учреждениях социального обслуживания состоит из комплекса социально-психологических услуг, включающих в себя: психологическое консультирование, психологическую коррекцию, психологическую профилактику, психологическое просвещение, психологическую помощь с использованием средств электросвязи с учетом специфики учреждения, которые закреплены нормативно [2]. Все социально-психологические услуги предоставляются по запросу получателя. В Республике Беларусь законом «О социальном обслуживании» социальная услуга определена, как деятельность в области социального обслуживания по оказанию гражданину помощи в целях содействия в предупреждении, преодолении трудной жизненной ситуации и (или) адаптации к ней, не связанная с оказанием материальной помощи [1]. Рассматривая в свою очередь трудную жизненную ситуацию как обстоятельство или совокупность обстоятельств, объективно ухудшающее условия жизнедеятельности либо предоставляющее опасность для жизни или здоровья гражданина, последствия которого он не в состоянии преодолеть самостоятельно, отметим, что лица без определенного места жительства, как никто другой, нуждаются в социально-психологической помощи со стороны общества и государства.



Лица без определенного места жительства представляют собой одну из наиболее жестко дискриминируемых социальных групп населения во всем мире, о чем свидетельствует факт, что в большинстве нормативно-правовых актов, регулирующих отношения практически во всех сферах общественной жизни и деятельности, лица без определенного места жительства до недавнего времени не упоминались ни как субъект правоотношений, ни как объект заботы со стороны государства (за исключением отдельных норм, касающихся административного и уголовного преследования).

Проблема появления и распространения в обществе таких лиц – это проблема ряда наук: социологии, психологии, экономики и пр. Социальная работа, как прикладная наука, использует на практике весь накопленный багаж знаний, ведь специалисту по социальной работе необходимо решить вопросы материального обеспечения, преодоления стресса и включения этих людей в общественные отношения, прежде всего, в трудовые и пр.

Оказание помощи лицам без определенного места жительства требует от социального работника не только знаний (в нормативных документах, в качестве минимальных социальных стандартов, утверждено, что любую социально-психологическую услугу должно предоставлять лицо, имеющее высшее психологическое образование), но и определенных личностных качеств (лицо, оказывающее услугу, должно обеспечить уважительное, недискриминационное и гуманное отношение к получателю услуги, конфиденциальность личной информации, сохранение тайны психологической работы, возможность отказаться от проведения консультации на любой стадии ее осуществления по требованию получателя услуги или его законного представителя). Отсюда следует резонный вопрос: а готовы ли специалисты работать с таким контингентом? Ведь социальный портрет бездомных не просто непривлекательный, он в разы уступает всем остальным социально незащищенным категориям: внешний вид, запах, обморожения, следы от побоев, последствия алкоголизма, наркомании и пр. А ведь это те лица, которые могут стать причиной распространения различных заболеваний, преступлений и других негативных последствий, если не оказать им своевременную помощь и поддержку.

С целью изучения «настроений» специалистов по социальной работе, направлений социально-психологической работы с лицами без определенного места жительства, нами проведено стандартизированное интервью в ГУ «Территориальный Центр социального обслуживания населения Ленинского района г. Бобруйска». В исследование приняли участие 6 специалистов, непосредственно работающих с данным контингентом (4 специалиста по социальной работе, 1 заведующий отделением адаптации и реабилитации, 1 психолог). Все испытуемые – женщины в возрасте от 22 до 34 лет. Стаж работы в системе социальной защиты составил от 1 года до 8 лет.

На вопрос о том, какой вид социально-психологической деятельности с лицами без определенного места жительства вы наиболее часто осуществляете, все респонденты отметили психологическое консультирование. Данная услуга предусматривает: информирование получателя услуги о цели консультирования, продолжительности, изучение психологической проблемы получателя услуги, обсуждение проблемы консультирования, порядка его проведения, при необходимости проведение психодиагностики для уточнения проблемы и способов ее решения, обсуждение плана действий по решению проблемы и выхода из сложившейся ситуации.

На следующий вопрос респонденты должны были дать ответ, влияют ли оказываемые ими виды услуг на социальную адаптацию лиц без определенного места жительства. Ответы разделились таким образом: положительный ответ дали 4 респондента, отрицательный – 1, вопрос вызвал затруднение у 1 респондента. Все опрашиваемые отметили: для того, чтобы оказываемые услуги были эффективными необходимо учитывать индивидуальные особенности лиц без определенного места жительства, а также причины, которые привели клиента к сложившейся ситуации.



На вопрос о том, насколько эффективно Вы оцениваете свою работу с данным контингентом ответы разделились поровну – 3 специалиста дали высокую оценку своей работе, 3 специалиста считают свою работу с бездомными не самой сильной профессиональной стороной своей деятельности, объясняя это тем, что данный контингент, как правило, не меняется, какие бы усилия в работе специалисты не применяли. А, раз нет результата, то и коэффициент полезности их работы стремится к нулю.

В связи с этим был задан вопрос о том можно ли вернуть эту категорию к нормальной жизнедеятельности? Респонденты, которые высоко оценили свою работу с лицами без определенного места жительства дали ответ, что последних можно вернуть к нормальной жизнедеятельности, но для этого им нужно помочь в трудоустройстве и поиске жилья, а также развивать активную позицию в жизни общества и проводить систематическую и целенаправленную социально-психологическую работу с ними (естественно, по запросу получателя услуги). Респонденты, которые в предыдущем вопросе оценили свою работу с данным контингентом не очень высоко, считают, что лиц без определенного места жительства невозможно вернуть к нормальной жизнедеятельности. Отметим, что один респондент все же изменил свое мнение в позитивную сторону.

На вопрос о том, были ли случаи в практике работы специалистов, когда лицо без определенного места жительства, было возвращено к нормальной жизнедеятельности, только один респондент дал утвердительный ответ, остальные ответили отрицательно, но один из них сказал, что не уверен в правильности своего ответа, возможно, кто-то из его «подопечных» реадаптировался, но ему это неизвестно.

На вопрос «Какие мероприятия, проводимые сотрудниками вашего Центра, Вы могли бы порекомендовать другим социальным службам, в качестве наиболее эффективных?» респонденты выделили самое главное мероприятие – это поиск места работы таким лицам, т.е. посреднические услуги являются сильной стороной их работы. Также они бы порекомендовали другим учреждениям, работающим с похожим контингентом, «перенять» опыт организации горячего бесплатного питания, культурно-досуговых мероприятий, межведомственного взаимодействия, оказания психологической помощи и социально-бытовой адаптации.

На вопрос о чувствах, которые возникают при работе с лицами без определенного места жительства, 4 респондента ответили, что у них не возникает никаких чувств при работе с ними, они умеют абстрагироваться от неприятного внешнего вида, запах и др., поэтому относятся к таким «посетителям», как и ко всем остальным, кто обращается за помощью, 1 респондент сопереживает данной категории, а 1 респондент равнодушен к их проблемам и рассказам.

При ответе на вопрос «Оказывается ли Вам помощь сторонними организациями или физическими лицами в работе с лицами без определенного места жительства?» был получен однозначный утвердительный ответ всеми респондентами. Основную помощь оказывает социальный отдел Бобруйской епархии, а также сестрический приход храма Святого пророка Божия Ильи города Бобруйска, храм иконы Божией Материи «Иверской» города Бобруйска и Белорусская организация Красного Креста. Вся помощь оказывается в виде благотворительности и волонтерства.

При проведении исследования нам было интересно также узнать о том, какие дополнительные виды помощи Центр хотел бы получать от сторонних организаций, физических лиц или от государства в целом. Ответы респондентов разделились в равных долях: 3 специалиста ответили, что хотели бы получить финансовую помощь, другие 3 специалиста хотели бы, чтобы им было оказана поддержка в трудоустройстве лиц без определенного места жительства

На вопрос о том, достаточно ли государством уделяется внимания лицам без определенного места жительства 4 респондента ответили, что государство оказывает достаточ-



ную помощь таким людям. 1 респондент считает, что государство не уделяет им должного внимания и 1 респондент затрудняется дать ответ на вопрос.

Завершающим вопросом интервью стал вопрос о плюсах и минусах работы с лицами без определенного места жительства. Следует отметить, что в самом начале специалисты затруднялись дать однозначный ответ на поставленный вопрос, но затем каждым из них было высказано, что работа удовлетворяет запросам, а это – самое главное. Поэтому плюсов в работе гораздо больше, нежели минусов.

Полученные в ходе интервью результаты свидетельствуют о разноплановой работе специалистов с данным контингентом, где социально-психологические услуги занимают важное место. Чаще всего от людей без определенного места жительства поступает запрос на услугу психологического консультирования. Помимо этого, важным направлением работы специалистов является организация горячего питания, культурных мероприятий, оказание помощи в трудоустройстве и др. Несмотря на то, что специалистами проводится значительная работа и она затрагивает разные аспекты жизнедеятельности рассматриваемого нами контингента, половина опрошенных дает недостаточно эффективную оценку своей деятельности. Мы предполагаем, что это связано с тем, что респонденты сомневаются в том, что лица без определенного места жительства смогут вернуться к нормальной жизни, и не вернутся к прежнему образу бездомного. Положительным моментом является сотрудничество Центра и организаций разных ведомств и форм собственности в проведении работы с людьми без определенного места жительства, а также готовность самих специалистов осуществлять профессиональную деятельность, поскольку работа удовлетворяет их потребностям.

Библиографические ссылки

1. О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Беларусь «О социальном обслуживании» [Электронный ресурс] : Закон Республики Беларусь от 19.06.2017 № 31-3. URL: https://online.zakon.kz/m/document/?doc_id=37375029/ (дата обращения: 27.10.2020)
2. Об установлении требований к содержанию и качеству социальных услуг, оказываемых в рамках государственных минимальных социальных стандартов [Электронный ресурс] : Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 01.12.2017 г. № 84. URL: http://socobslugivanie.by/index.php?Itemid=263&id=263&option=com_content&view=article/ (дата обращения: 27.10.2020).

© Воробьева С. А., Шлегель М. В., 2020



КОНСТРУКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

А. М. Гадилия

доцент кафедры экономической социологии
и психологии предпринимательской деятельности
Белорусский государственный экономический университет,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: Gadilia@yandex.ru

Рассматривается проблема формирования у будущих специалистов конфликтологической компетентности как основы эффективного взаимодействия. Подчеркивается, что деловая коммуникация требует поиска конструктивных вариантов решения проблем, гибкого использования различных поведенческих стратегий.

Ключевые слова: взаимодействие, конфликт, конфликтологическая компетентность, стратегии поведения.

The problem of forming conflict competence in future specialists as a basis for effective interaction is considered. It is emphasized that business communication requires finding constructive solutions to problems and flexible use of various behavioral strategies.

Keywords: interaction, conflict, conflict competence, behavioral strategies.

Достижение социального согласия в трудовой деятельности предполагает умение выстраивать в деловом взаимодействии линию поведения, приводящую к нахождению компромиссов. В реальном трудовом коллективе поведенческие модели в конфликтных ситуациях могут иметь разный характер и последствия, приводить как к ожидаемому командному результату, так и нарушению системы межличностных отношений. В психологии трудовых отношений в основе конфликта лежат различия интересов людей, их взглядов, столкновение принципов и стремлений. Они могут иметь разное содержание, но в своем конечном выражении всегда выступают как отношения взаимного противодействия отдельных людей, как возникшие столкновения личностей.

Для того чтобы будущему специалисту стать достаточно функционирующей частью команды, необходимо ориентироваться в ситуации взаимодействия с партнером, владеть содержательными компонентами делового общения, находить оптимальные пути для преодоления возникающих противоречий. Конфликтологическая компетентность позволяет личности минимизировать деструктивные варианты решения проблем в производственном процессе. Важно уметь разрешать конфликты в трудовой сфере конструктивными способами.

Конструктивность или деструктивность разрешения конфликта зависит от выбираемой личностью стратегии поведения. Каждая из моделей поведения в конфликте обусловлена его предметом, восприятием конфликтной ситуации, ценностью межличностных отношений, индивидуально-психологическими особенностями субъектов взаимодействия. Модели поведения отражают установки участников конфликта на его динамику и способ разрешения [2, с. 44].

В трудовом коллективе коммуникация является основой отношений. Умение выстраивать ее в конструктивном русле, даже при возникновении противоречий, создает социально-психологическую атмосферу, способствующую процессу командообразования. Для успешного функционирования в рамках профессиональной деятельности специалисту



необходимо владеть не только набором базовых, но и профессиональных коммуникативных умений и навыков [1, с. 19].

По мнению К. Томаса, людям не следует избегать конфликтов или разрешать их любой ценой, а требуется уметь грамотно ими управлять. Двухмерная модель регулирования конфликтов указывает на две возможные линии поведения личности: внимание к интересам других людей и игнорирование целей окружающих, защита собственных интересов [3, с. 137].

Для определения стиля поведения в конфликтной ситуации студентов экономического профиля обучения был использован опросник К. Томаса «Стратегия поведения в конфликте». В исследовании приняло участие 50 человек: 20 юношей и 30 девушек.

Анализ данных позволил говорить о том, что для 22 % исследуемых характерен высокий уровень выраженности стратегии «соперничество». Во взаимодействии это может выражаться в неумении и непонимании необходимости принимать и выслушивать точку зрения другой стороны, настаивать на своем, что может приводить к дальнейшему углублению противоречий. Средний уровень проявления данной стратегии поведения выражен у 60 % студентов. Можно предположить, что испытуемые используют данную стратегию поведения, но не во всех конфликтных ситуациях, возможно, они комбинируют ее с другими.

У 81 % исследуемых наблюдается средний уровень выраженности стратегии «сотрудничество», то есть они способны учитывать интересы других, но могут заменять ее на менее конструктивную в конфликтной ситуации стратегию. Также выявлено, что у 7 % низкий уровень проявления данной стратегии.

Низкий уровень проявления стратегии поведения «компромисс» выявлен у 24 % студентов. Обозначенная стратегия, вероятно, заменяется другими при возникновении конфликтной ситуации. Высокий уровень проявления компромиссного поведения характерен для 26 % испытуемых. Средний уровень проявления данной стратегии поведения в конфликте наблюдается у 50 % испытуемых. Это говорит о том, что компромиссная модель разрешения противоречий выбирается в ситуациях того требующих, но субъект не всегда полагается на нее при попытке разрешить конфликт.

Стратегия поведения «избегание» обнаруживает средний уровень выраженности у 49 % исследуемых. В конфликтных ситуациях эти испытуемые не вступают в диалог с конфликтующей стороной, не проявляют желания найти общее решение. У 36 % студентов выражен высокий уровень проявления данной стратегии. Вполне вероятно, что в конфликтных ситуациях «избегание» рассматривается как наиболее приемлемый способ поведения. Целесообразности других стратегий в зависимости от ситуации не является для них очевидной.

У 20 % исследуемых выявлен высокий уровень проявления такой стратегии поведения, как «приспособление». У 56 % выявлен средний уровень данной стратегии поведения.

Таким образом, студенты не используют какую-то определенную стратегию поведения в конфликте, они сочетают одну стратегию с другой, или же подстраиваются к определенной ситуации. Однако значительная часть испытуемых все же не проявляет гибкости в конфликтном взаимодействии, предпочитает приспособливаться или избегать ситуаций, несущих напряжение, требующих отстаивания своей позиции, выражения своего мнения, проявления желания искать точки соприкосновения, общность позиций. В ситуации командной работы практически невозможно выстроить бесконфликтное взаимодействие, чего, в принципе, и не требуется. Существовали и будут существовать коммуникативные или поведенческие причины, включая поведение сотрудников, его соответствие ожиданиям окружающих, вопросы собственности, разделения ролей, властных полномочий, ответственности. Через конфликты человек прорабатывает многие проблемы как личного, так и производственного характера. Конфликт несет в себе не только деструктивную составляющую, но и новые возможности.



В связи с вышесказанным, актуальным является формирование и развитие у будущих специалистов навыков работы в команде, эффективной деловой коммуникации и сотрудничества, умения управлять конфликтом, выбирать оптимальные стратегии поведения, что создает основу для поиска конструктивных вариантов решения проблем, возникающих в трудовой деятельности.

Библиографические ссылки

1. Гадилия А. М. Коммуникативные способности в структуре деятельности студентов экономического профиля // Психология в системе социально-производственных отношений [Электронный ресурс] : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (20 апреля 2018 г., Красноярск) ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2018. С. 18–20.
2. Камнева Н. А. Эмпирическое исследование индивидуально-личностных и тендерных особенностей стилевых паттернов поведения в межличностном конфликтном взаимодействии // Научный диалог. 2013. № 9. С. 41–49.
3. Леонов Н. И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2008.
4. Месникович С. А., Журавлёва И. В. Профессиональная идентичность студентов: психологический аспект [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (22 ноября 2019 г., Красноярск) ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2019. С. 88–90.

© Гадилия А. М., 2020



ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

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

Изучение особенностей трудовой мотивации сотрудников современной организации является на сегодняшний день актуальной проблемой в связи с имеющимися потребностями в разработке новых систем и методик повышения мотивации трудовой деятельности в современных организациях.

Ключевые слова: мотивация, трудовая мотивация, мотивы, профессиональная деятельность.

The study of the features of labor motivation of employees of a modern organization is today an urgent problem in connection with the existing needs in the development of new systems and methods for increasing the motivation of labor activity in modern organizations.

Keywords: motivation, work motivation, motives, professional activity.

На современном этапе развития общества проблема мотивации трудовой деятельности личности является достаточно актуальной и активно исследуется как в отечественной, так и зарубежной психологической науке. Имеется множество различных исследований в области изучения мотивации трудовой деятельности сотрудников различных профессиональных сфер, однако в связи с постоянно изменяющимися социально-экономическими условиями в обществе неизбежно происходят изменения в структуре мотивации сотрудников современных организаций. Преобразования в общественной и культурной жизни страны оказывают непосредственное влияние на мотивационную структуру каждой отдельной личности: ее представлений, предпочтений, потребностей, установок, убеждений и т. п.

Такого рода изменения влекут за собой определенные последствия, особенно в профессиональной сфере. Одним из основных негативных последствий происходящих изменений можно назвать утрату эффективности ранее действующих методик и систем мотивации трудовой деятельности в организации. Это обуславливает необходимость в поиске новых средств, форм и стимулов мотивации трудовой деятельности в современной организации в сфере торговли и обеспечения населения. Таким образом, изучение особенностей трудовой мотивации сотрудников современной организации является на сегодняшний день актуальной проблемой в связи с имеющимися потребностями в разработке новых систем и методик повышения мотивации трудовой деятельности в современных организациях.

Мотивация представляет собой некую совокупность стойких мотивов, определяемых характером личности, ее ценностными ориентациями и направляющей деятельностью. В рамках трудовой деятельности, мотивация проявляется как стремление работника удовлетворить свои различные потребности посредством труда, направленного на достижение целей организации.

Сущность проявления трудовой мотивации целесообразно описывать через общее строение деятельности личности А. Н. Леонтьева, который подчеркивал: «понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает; «немотивированная» деятельность – это деятельность не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом» [7, с. 81].



Основными «составляющими» профессиональной деятельности является осуществляющие их действия, которые представляют собой процесс, подчиненный представлению человека о том результате, который должен быть достигнут. Речь идет о процессе, подчиненном сознательной цели. Подобно тому, как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с понятием действия.

Деятельность участников совместного труда побуждается его продуктом, или результатом, который первоначально непосредственно отвечает потребности каждого из них. Однако развитие простейшего технического разделения труда неотвратимо приводит к выделению промежуточных результатов, которые достигаются отдельными участниками коллективной трудовой деятельности, но которые сами по себе не способны удовлетворить их потребности. Их потребность удовлетворяется долей продукта их совокупной деятельности, получаемой каждым из них в силу связывающих их друг с другом отношений, возникших в процессе труда, т. е. отношений общественных, профессиональных.

Так, «промежуточный» результат, которому подчиняются трудовые процессы человека, должен быть выделен для него также и субъективно – в форме представления. Это и есть процесс выделения цели. Выделение целей и формирование подчиненных им действий приводит к тому, что происходит в некотором смысле разделение ранее слитых между собой в мотиве функций. Функция побуждения, при этом полностью сохраняется за мотивом. Функция же направления подразумевает действия, осуществляющие деятельность, которые побуждаются ее мотивом, но являются направленными на цель. Можно сказать, например, что деятельность человека побуждается пищей; в этом тогда и состоит мотив данной деятельности. Однако для удовлетворения потребности в пище он должен выполнять действия, которые непосредственно не направлены на достижение мотива.

Выделение целенаправленных действий в качестве составляющих содержание конкретных деятельностей естественно ставит вопрос о связывающих их внутренних отношениях. Деятельность не является аддитивным процессом. Соответственно действия – это не особые «отдельности», которые включаются в состав деятельности. Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий. Исходя из этого, трудовая деятельность существует в трудовых действиях, деятельность общения – в действиях (актах) общения и т. д. Если из деятельности мысленно вычесть осуществляющие ее действия, то от деятельности вообще ничего не останется. Это же можно выразить иначе: когда перед нами разворачивается конкретный процесс – внешний или внутренний, – то со стороны его отношения к мотиву он выступает в качестве деятельности человека, а как подчиненный цели – в качестве действия или совокупности, цепи действий.

Вместе с тем деятельность и действие представляют собой подлинные и притом не совпадающие между собой реальности. Одно и то же действие может осуществлять разные деятельности, может переходить из одной деятельности в другую, обнаруживая, таким образом, свою относительную самостоятельность.

В связи с выделением понятия действия как важнейшей «образующей» человеческой деятельности (ее момента) нужно принять во внимание, что сколько-нибудь развернутая деятельность предполагает достижение ряда конкретных целей, из числа которых некоторые связаны между собой жесткой последовательностью. Иначе говоря, деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели; при этом случай, характерный для более высоких ступеней развития, состоит в том, что роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанности в мотив-цель [1].

Здесь закономерно возникает вопрос о целеобразовании. Дело в том, что от мотива деятельности зависит только зона объективно адекватных целей. Субъективное же выделение цели (т. е. осознание ближайшего результата, достижение которого осуществляет данную деятельность, способную удовлетворить потребность, опредмеченную в ее мотиве)



представляет собой особый, почти не изученный процесс. В реальной жизни целеобразование выступает в качестве важнейшего момента движения той или иной деятельности субъекта.

Рассматривая вопрос о целях, важно отметить, что они не изобретаются и не ставятся субъектом произвольно, а даются в объективных обстоятельствах. Вместе с тем выделение и осознание целей представляет собой относительно длительный процесс осмысливания и проверки целей действием и их предметного наполнения. Индивид, справедливо замечает Гегель, «не может определить цель своего действований, пока он не действовал ...» [3].

Другая важная сторона процесса целеобразования состоит в конкретизации цели, в выделении условий ее достижения. А. Н. Леонтьев отмечает, что «Всякая цель объективно существует в некоторой предметной ситуации. Конечно, для сознания субъекта цель может выступить в абстракции от этой ситуации, но его действие не может абстрагироваться от нее. Поэтому помимо своего интенционального аспекта (что должно быть достигнуто) действие имеет и свой операционный аспект (как, каким способом это может быть достигнуто), который определяется не самой по себе целью, а объективно-предметными условиями ее достижения. Иными словами, осуществляющееся действие отвечает задаче; задача – это и есть цель, данная в определенных условиях. Поэтому действие имеет особое качество, особую его «образующую», а именно способы, какими оно осуществляется. Способы осуществлений действия я называю операциями» [7, с. 84].

Обратимся к рассмотрению основных компонентов, составляющих деятельность по отношению к мотивации труда.

Таким образом, деятельность побуждается мотивами. Исторически в рамках трудовой деятельности из поколения в поколение передавались мотивы труда, наиболее ценные методы, приемы работы, знания и умения с целью совершенствования и формирования оптимального характера реализации таких возможностей. Являясь непосредственной побудительной силой, мотивы образуют иерархическую систему, называемую мотивационной сферой личности.

Для понимания сущности мотивационной сферы необходимо прежде всего рассмотреть связи и отношения человека с другими людьми, учитывая, что эта сфера формируется и под влиянием жизни общества – его норм, правил, идеологии, политики и др.

Один из важнейших факторов, определяющих мотивационную сферу личности, – принадлежность человека к какой-либо группе. Если мы рассматриваем трудовую деятельность, то здесь важнейшим фактором мотивации будет выступать принадлежность к профессиональному коллективу, осознание своего положения, осуществляемых функций и роли в нем. Поскольку любой человек входит в ряд групп и в процессе его развития число таких групп растет, естественно, изменяется и его мотивационная сфера. Поэтому возникновение мотивов надо рассматривать не как процесс, вытекающий из внутренней сферы индивида, а как явление, связанное с развитием его отношений с другими людьми. Иначе говоря, изменение мотивов определяется не законами спонтанного развития индивида, а развитием его отношений и связей с людьми, с обществом в целом [6].

Внутренние психические побуждения к деятельности, поведению обусловлены актуализацией тех или иных потребностей личности. Деятельностные мотивы могут быть самые разные:

- органические – направлены на удовлетворение естественных потребностей организма и связаны с ростом, самосохранением и развитием организма;
- функциональные – удовлетворяются с помощью разного рода культурных форм активности, например занятия спортом;
- материальные – побуждают человека к деятельности, направленной на создание предметов домашнего обихода, различных вещей и инструментов;



- социальные – порождают различные виды деятельности, направленные на то, чтобы занять определенное место в обществе, получить признание и уважение;
- духовные – лежат в основе тех видов деятельности, которые связаны с самосовершенствованием человека.

Органические и функциональные мотивы в совокупности составляют мотивацию поведения и деятельности личности в тех или иных обстоятельствах и могут не просто влиять, но изменять друг друга.

В зависимости от того, каким образом человек осознает свои потребности, его мотивы разделяются на эмоциональные – желания, влечения и т. п. и рациональные – стремления, интересы, идеалы, убеждения.

А. Н. Леонтьев в своих работах отмечает два взаимосвязанных между собой мотивов жизни, поведения и деятельности личности:

- генерализованные, содержание которых выражает предмет потребностей и соответственно направленность устремлений личности. Сила этого мотива обусловлена значимостью для человека предмета его потребностей;
- инструментальные – мотивы выбора путей, средств, способов достижения или реализации цели, обусловленные не только потребностным состоянием личности, но и ее подготовленностью, наличием возможностей успешно действовать по реализации поставленных целей в данных условиях [7].

Е. П. Ильин различает мотивы по степени общественной значимости: широкого социального плана (идеологические, этнические, профессиональные, религиозные и др.), группового плана и индивидуально-личностного характера [4; 5]. Различают также мотивы достижения цели, избегания неудач, мотивы одобрения, аффилиационные (сотрудничество, партнерство, любовь) [9].

К сознательно обоснованным мотивам личности следует отнести ценности, убеждения, намерения.

Мотивационная сфера личности находится в постоянном движении, саморазвитии под влиянием процессов как внутреннего развития и совершенствования индивида, так и в плане развития его связей с различными общностями людей. На нее оказывают воздействие общественные отношения, политика, пропаганда, система образования, конкретные условия. А в свою очередь, потребность рождается под влиянием такого большого количества причин, факторов, условий жизни, исторических и психических особенностей развития человека, что предугадать, спрогнозировать ее достаточно сложно.

Отсюда возникают и сложности выбора мотивационного воздействия на того или иного работника. Являясь следствием факторов и мотивационных установок, трудовое поведение работника не остается пассивным, а осуществляет обратную связь с системой мотивации, заключающуюся в изменении скорости продвижения работника по ступеням, уровням развития его трудовой мотивации от мотивации, основанной исключительно на материальной заинтересованности, через содержательную заинтересованность к высотам творчества и высокой общей культуры труда.

Е. В. Фролова выделяет несколько моделей трудовой активности работника.

Модель 1 – пассивно-адаптивная. Характеризуется низким уровнем развития трудовой активности, выжидательно-пассивным поведением работника, использующего свои способности и инициативу фрагментарно и бессистемно. Труд не является внутренней потребностью, участие в нем диктуется внешними обстоятельствами.

Модель 2 – латентная (скрытая). Позитивная мотивация труда, личность осознает общественную значимость труда, однако позитивная мотивация не проявляется в высоком качестве деятельности и не сопровождается привлечением и реализацией личностных резервов в практике производства.



Модель 3 – инструментальная. Характерны отсутствие высоких мотивов участия в труде, однако достаточно сильны мотивы материальной заинтересованности, которые позволяют обеспечить высокую результативность деятельности по количественным и по качественным характеристикам.

Модель 4 – самодеятельная. Модель характеризуется высокой ориентацией на содержание труда как результата осознанного выбора профессии и развития способности к данному виду трудовой деятельности, творческой реализации [10].

Т. О. Соломандина, В. Г. Соломандин рассматривают трудовой потенциал работника, и отмечают, что он раскрывается в трех компонентах:

а) ценностные ориентации и идеалы работника, определяющие его заинтересованность в повышении личного и общественного благосостояния, повышении производительности труда и увеличении своего вклада в прогресс общества;

б) психофизические особенности работника, его умение целеустремленно напрягать волю и концентрировать усилия на достижение определенного производственного результата, внимание и дисциплинированность, компетенции работника;

в) уровень профессиональной подготовки, квалификации, знания дела, опыта и мастерства, уровень профессионального самосознания, позволяющий регулировать социально-производственные процессы, приобретенные способности к труду [9].

Мотивация преследует цель создания необходимых условий и стимулов для наиболее полной реализации трудового потенциала каждого работника на конкретном рабочем месте. Особую важность приобретает осознание людьми высоких и общественно значимых мотивов, таких как цель в жизни, призвание, служение нравственному и честному делу и т. п.

Мотивация трудовой деятельности во многом определяется стремлением к продвижению по карьерной лестнице. Так, Л. В. Карташова, Т. В. Никонова, Т. О. Соломандина указывают, что успех продвижения человека по этапам трудовой карьеры зависит от ряда объективных и субъективных факторов:

1) от силы и устойчивости трудовой профессиональной мотивации;

2) от интеллектуальных возможностей и функциональных способностей человека по адаптации и включению в данный вид трудовой деятельности, зависящих от временных фаз его жизненного, трудового и семейного циклов;

3) от степени социальной зрелости работника, направленности его жизненных и трудовых интересов, трудового и жизненного опыта, определяющего приоритеты поведения в соответствии со своими потребностями и ценностными установками;

4) от характера микросреды в производственном коллективе, определяющей его функциональной структурой, стилем и методами взаимоотношений с руководством, содержанием труда, совпадающим с личными потребностями и интересами работника;

5) от условий и перспектив должностного и квалифицированного роста, определяющих не только возможность роста материального благосостояния, но и удовлетворение потребностей человека в самовыражении, признании, самоутверждении;

6) от устойчивости, стабильности и демократичности функционирования государственных социальных и правовых институтов, нормализующих миграционную, экологическую и демографическую ситуацию в стране, создающих уверенность работника в завтрашнем дне, рождающих чувство стабильности и безопасности;

7) от ситуативных, случайных обстоятельств, вносящих элемент вероятности в развитие трудовой деятельности человека [8, с. 157].

Таким образом, любая деятельность, в том числе и трудовая, побуждается мотивами. Мотивы являются неотъемлемым компонентом мотивационной сферы личности, куда входят множество других взаимосвязанных между собой параметров: ценности, убеждения, установки, намерения и пр. Мотивационная сфера личности находится в постоянном дви-



жении, саморазвитии под влиянием процессов как внутреннего развития и совершенствования индивида, так и в плане развития его связей с различными общностями людей. Так, на нее оказывают влияние состояние общественных отношений, политика, система образования и конкретные условия трудовой деятельности. Мотивация берет свое начало из потребностей, которые, в свою очередь, рождаются под влиянием огромного количества причин, факторов, условий жизни и труда. В соответствии с имеющейся направленностью мотивации (внутренней и внешней) выделяются модели трудовой активности работника: пассивно-адаптивная (труд не является внутренней потребностью, и направлен на внешние стимулы), латентная (позитивная мотивация труда, осознание общественной значимости своей деятельности при невысокой активности), инструментальная (в основе лежат мотивы материального благополучия), самодеятельная (ориентация на содержание труда как результата осознанного выбора). Кроме этого важно подчеркнуть, что мотивация трудовой деятельности во многом определяется стремлением к продвижению по карьерной лестнице, на что влияют различные факторы и условия трудовой деятельности.

Библиографические ссылки

1. Бондаренко И. Н. Личностные детерминанты процессуальной мотивации трудовой деятельности : диссертация ... канд. психологич. наук : 19.00.03 [Место защиты: Ин-т психологии РАН]. М., 2010. 188 с.
2. Вилюнас В. В. Психология развития мотивации. СПб. : Речь, 2013. 462 с.
3. Гегель Ф. Соч. В 14 т. М. ; Л., 1929–1959. Т. 4. Феноменология духа. М. : Изд-во соц.-полит. лит., 1959. 487 с.
4. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб. : Питер, 2011. 522 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2014. 482 с.
6. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / отв. ред. А. А. Бодалев. М. : Наука, 1988. 362 с.
7. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М. : МГУ, 1971. 528 с.
8. Карташова Л. В., Никонова Т. В., Соломанидина Т. О. Организационное поведение. М. : Владос-Пресс, 2012. 220 с.
9. Соломанидина Т. О., Соломандин В. Г. Мотивация трудовой деятельности персонала. М. : Владос-Пресс, 2014. 363 с.
10. Фролова Е. В. Теоретическая модель трудовой активности работников на предприятии // Проблемы экономики и менеджмента. 2013. № 4 (20). С. 3–13.

© Гудовский И. В., 2020



ФОРМИРОВАНИЕ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСТОРИИ РОССИИ (на примере «МАОУ СШ № 93 им. Г. Т. Побезимова» г. Красноярск)

М. В. Заболоцкая

магистрант, 3 курс

Красноярский государственный педагогический университет
имени В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация

E-mail: mvguru@bk.ru

Представлены результаты исследования по формированию уважительного отношения у младших школьников к истории России. Исследование проводилось среди учащихся начальной школы на базе «МАОУ СШ № 93 им. Г. Т. Побезимова».

Ключевые слова: эксперимент, методики, констатирующий, младший школьник, уважительное отношение, история России.

The article describes the results of research on the formation of a respectful attitude among students to the history of Russia. The study was conducted among primary school students on the basis of School No. 93 named after G. T. Pobezhimova»

Keywords: experiment, methods, ascertaining, attitude, Junior school student, history of Russia.

С введением ФГОС НОО в предметной области «Окружающий мир» появились следующие образовательные результаты [1; 2]:

1) формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;

2) формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций

При этом констатирующее исследование в начальной школе показало, что в целом, в первых классах преобладающим является низкий показатель – 59 %. Средний уровень – 30 %. Высокий уровень – 11 % (рис. 1).

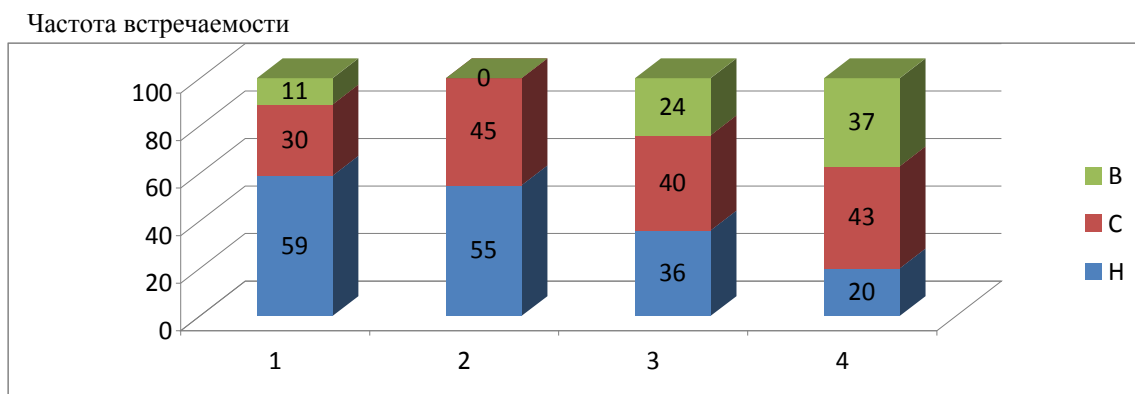


Рис. 1. Общая динамика уважительного отношения у младших школьников к истории России.
Уровни сформированности: Н – низкий, С – средний, В – высокий



Чтобы понять сформировано уважительное отношение у всех младших школьников или нет, мы дополнительно провели диагностику во 2Г, 3В и 4А классах.

Констатирующее исследование показало, что с 1 по 4 класс существует положительная динамика, уменьшается низкий уровень, средний почти неизменен, демонстрируется повышение высокого уровня.

В первом и втором классах преобладает низкий уровень сформированности уважительного отношения к истории России. Высокий уровень во втором классе по поведенческому показателю равен нулевой отметке. Это связано с тем, что во втором классе по программе «Школа России» изучению окружающего мира в аспекте истории России отводится 2 часа.

В третьем и четвертом классах ситуация координально отличается, это связано с тем, что учащиеся 3 класса имеют минимальный багаж знаний по истории России. В 4 классе % сформированности уважительного отношения по всем трём показателям улучшается.

Младший школьник в начале пути своего становления, сталкивается с разными ситуациями которые пробуждают в нём разные эмоции и чувства. Он испытывает страх, счастье, взлёты и падения. Всё то, с чем сталкивается младший школьник, вызывает у него ответную реакцию, формируя отношение.

Для того чтобы исправить сложившуюся ситуацию, нами были предприняты следующие шаги:

1. В когнитивном аспекте уважительного отношения (наличие базовых исторических понятий, знаний об истории страны, осознание значимости, признания ценности, готовности защищать):

- урок-знакомство с понятием «история», «Россия (РФ)» (первая четверть в первом классе). На данном уроке учащимся раскрывается понятие «Родина»;
- урок-знакомство с историческими событиями России (вторая четверть в первом классе);
- урок-знакомство с выдающимися историческими личностями нашей страны (третья четверть в первом классе);
- урок-экскурсия в Красноярский музей – «Мемориал Победы», где учащиеся узнают, что такое мемориал, для чего он создан и что хранит (третья четверть в первом классе);
- урок-обобщение полученных знаний (четвертая четверть в первом классе).

2. В эмоционально-оценочном аспекте уважительного отношения (принятии или отрицании тех ситуаций, которые происходили или будут происходить в стране):

- Квест-игра (групповая форма обучения) «Герои России» (вторая четверть во втором классе);
- Музей-панорама «Сталинградская битва» – один из объектов музея-заповедника «Сталинградская битва»;
- просмотр и обсуждение мультфильмов посвящённых истории России: «Князь Владимир» (режиссёр Ю. Кулаков, 2004 г.), «Лебеди Непрядвы» (режиссёр Р. Давыдов, 1980 г.), «Кто такой Пётр I», «Кто такой Гагарин», и другие.

– проведение акции «Мы помним, мы гордимся!» Данная акция предполагает посещение ветеранов ВОВ Свердловского района г. Красноярска, где дети смогут вживую пообщаться и выразить благодарность тем людям, которые ценой своей жизни сделали колоссальный труд, чтобы их дети и внуки жили;

- урок-повторение «Я – знаю, я – горжусь!» ранее изученных образов истории.

3. В поведенческом аспекте уважительного отношения (накопление детьми социального опыта жизни в своем Отечестве, усвоение принятых в обществе норм поведения (культурных образцов), позволяющих выразить отношение, демонстрация уважительного отношения к истории России):



- общешкольный субботник «Жест уважения». На общешкольном субботнике проводится очистка памятника от листвы и мусора (первая, третья четверть учебного года);
- организованный выход класса(ов) на парад в честь Победы 9 мая.

Для сформированности поведенческого компонента, мероприятия должны проводиться во всех параллелях начальной школы в один временной промежуток.

Создавая условия, где младший школьник может не только узнать, но и почувствовать себя причастным к великим событиям и датам через активное познание, создаёт условия для формирования уважительного отношения к истории России и её наследию.

Заключительный этап обучения для младшего школьника предполагает создание стенгазеты: «Шаги истории».

- Создание стенгазеты «Шаги истории» (групповая работа). Создание стенгазеты служит укреплению когнитивной (канативной), эмоционально-оценочной и поведенческой составляющих формирования уважительного отношения младших школьников к истории России.

Контрольный этап экспериментального исследования проходил с использованием тех же методик, которые были апробированы в ходе констатирующего этапа эксперимента, с целью выявления динамики сформированности уважительного отношения к истории России у младших школьников, а также проверить эффективность программы, с целью обоснования выдвинутой нами гипотезы.

Второй констатирующий срез был проведен в сентябре 2019/2020 учебного года в параллели вторых классов. К эксперименту были привлечены учащиеся: констатирующего и экспериментального классов (30 детей).

Нами были подобраны и адаптированы 3 методики – тест (когнитивный), неоконченный тезис (эмоционально-оценочный), «кейс-stady» (поведенческий), каждая из которых была направлена на один из компонентов в формировании уважительного отношения у младших школьников к истории России.

После проведения констатирующего эксперимента, были получены данные, которые приведены в таблице.

Класс	Уровни сформированности уважительного отношения к истории России по критериям, %									Общий уровень сформированности уважительного отношения к истории России, %		
	Когнитивный компонент			Эмоциональный компонент			Поведенческий компонент					
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
К(II)	34	53	13	40	47	13	27	73	0	34	58	8
Э(II)	26	54	20	20	53	27	27	27	46	24	44	32

В контрольном классе, в течение года, дети обучались по обычной школьной программе «Школа России», учитель не отклонялся от программы ФГОС. В экспериментальном классе, велась целенаправленная работа по разработанной нами программе, направленной на формирование уважительного отношения к истории России.

Результаты контрольного класса, по когнитивному критерию на среднем и высоком уровнях показали прирост, низкий остался на том же уровне.

Результаты, по эмоционально-поведенческому критерию, на низком, среднем и высоком уровнях показали прирост.

Поведенческий критерий также изменился, только если низкий и средний уровни изменили свой процентный показатель в положительном соотношении (Н – 27 %; С – 73 %), то высокий уровень стал значительно, ниже, с 40 до 0 %.



Данные изменения объясняются тем, что дети три месяца получали обучение в дистанционном формате, но не у всех была возможность выйти на связь (отсутствие ИКТ). Следовательно, качество образования в этот период было на низком уровне, что подтверждают данные полученные в ходе констатирующего исследования. Из программы ФГОС «Окружающий мир» следует, что именно в этот временной промежуток (4 четверть) младшие школьники начинают изучать исторические факты и персоналии истории России. Данный фактор и привёл к таким резким изменениям в данных [1].

Когда в экспериментальном классе проводилась первичная диагностика, обучающиеся показали низкий результат. После занятий, по специально разработанной нами программе, учащиеся показали хороший результат, произошёл прирост по всем трём критериям: когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий.

Первый критерий по низкому показателю улучшился на 27 %, средний на 7 % и высокий показатель поднялся с 0 до 20 %.

По второму критерию показатели также выросли: низкий вырос на 73 %, средний на 46 %, а высокий уровень в процентном соотношении перешёл в положительную динамику – 27 %.

Положительная динамика прослеживается, и по поведенческому критерию, который вырос на низком уровне на 33 %, средний и высокий уровни улучшились на 14–19 %.

Из диаграммы (рис. 1) видно, что высокий уровень сформированности уважительного отношения у младших школьников к истории России на контрольном этапе наблюдается у 4 (32 %) учащихся, что в сравнении с констатирующим срезом на 23 % больше. Средний уровень показал 6 (44 %) обучающихся, что выше на 22 %, такой прирост объясним тем, что несколько обучающихся перешли на высокий уровень. Низкий уровень наблюдается у 3 (24 %) учащихся, что ниже на 45 % по сравнению с констатирующим этапом исследования.

Таким образом, высокий прирост и резкое падение результатов говорит о том, что в экспериментальном (Э) классе, дети у которых преобладал низкий уровень сформированности уважительного отношения перешёл на более высшую ступень (средний и высокий уровень).

Экспериментальный класс, как и все классы, обучался на дистанционном обучении, но за счёт большого познавательного интереса обучающихся, совместно с запланированными мероприятиями были проведены дополнительные беседы и онлайн-экскурсии в исторические музеи, что поспособствовало значительному приросту высокого уровня сформированности уважительного отношения к истории России у младших школьников.

Таким образом, результаты, которые были получены на контрольном этапе, позволяют сделать вывод: несмотря на то, что в классе есть обучающиеся у которых преобладает отрицательное отношение к познанию исторических фактов из прошлого нашей страны, в целом уровень сформированности уважительного отношения у младших школьников к истории России экспериментального класса значительно вырос – тяга к знаниям и личный вклад в развитие страны преобладает над желанием уехать из неё.

Разработанные мероприятия являются ведущими в повышении уровня сформированности уважительного отношения у младших школьников к истории России по всем трем, ранее выбранным нами, критериям.

Программа рассчитана на 4 года обучения в начальной школе, однако первый уровень (1 год обучения) был реализован в 2019 году, где результат не заставил себя ждать, Э класс, показал хорошие результаты. Данные представлены на рис. 2.

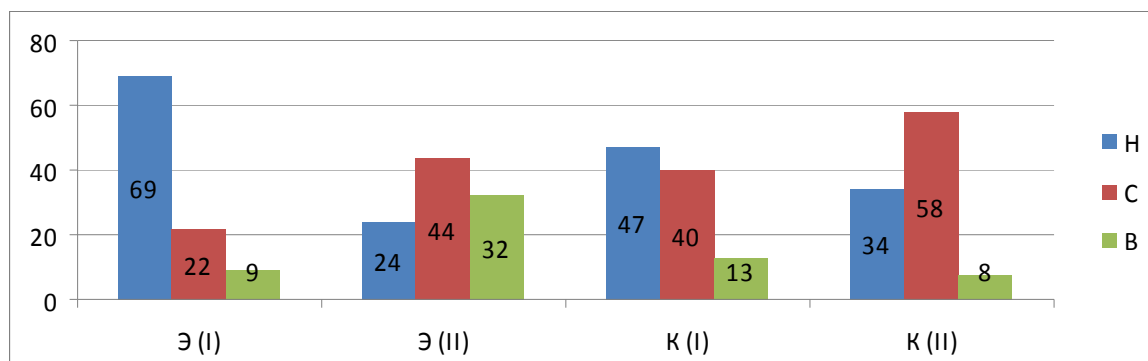


Рис. 2. Общая динамика уважительного отношения к истории России: констатирующий эксперимент: Э(I) и К(I); контрольный эксперимент: Э(II) К(II).
Уровни сформированности: Н – низкий, С – средний, В – высокий

Подводя итог и сравнивая результаты, полученные нами в ходе диагностики, можно сделать следующие выводы: уровень сформированности уважительного отношения у младших школьников к истории России стал значительно выше, что подтверждают данные контрольного эксперимента. Из этого следует, что данную программу целесообразно использовать для формирования уважительного отношения у младших школьников к истории России. Проведенная опытно-экспериментальная работа отражает правильность выбранных нами методов, форм и приёмов работы, что в целом подтверждает условия гипотезы которые были нами подтверждены.

Библиографические ссылки

1. ФГОС НОО [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/75cb08fb7d6b269e9ecb078bd541567b> (дата обращения: 06.01.2020).
2. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Изд-во «Концептуал», 2016. С. 103.

© Заболоцкая М. В., 2020



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: krasnoperovanina@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, общество, 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.

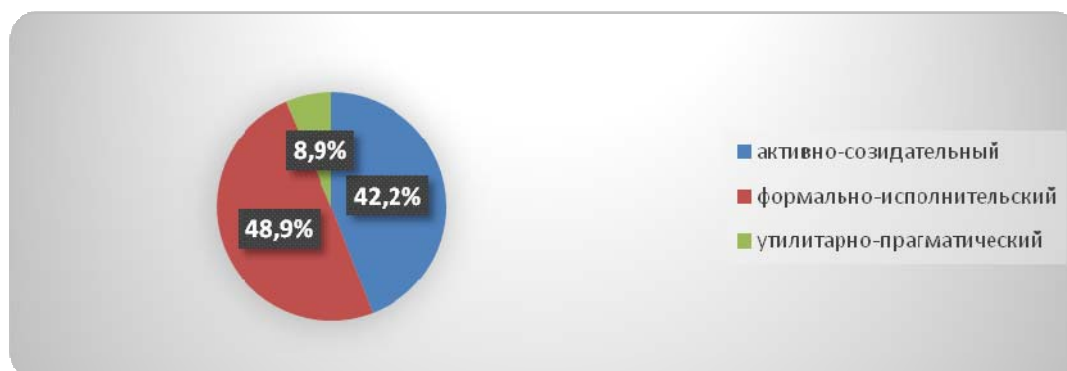


Рис. 1. Уровни проявления коммуникативных и организаторских склонностей студентов



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).

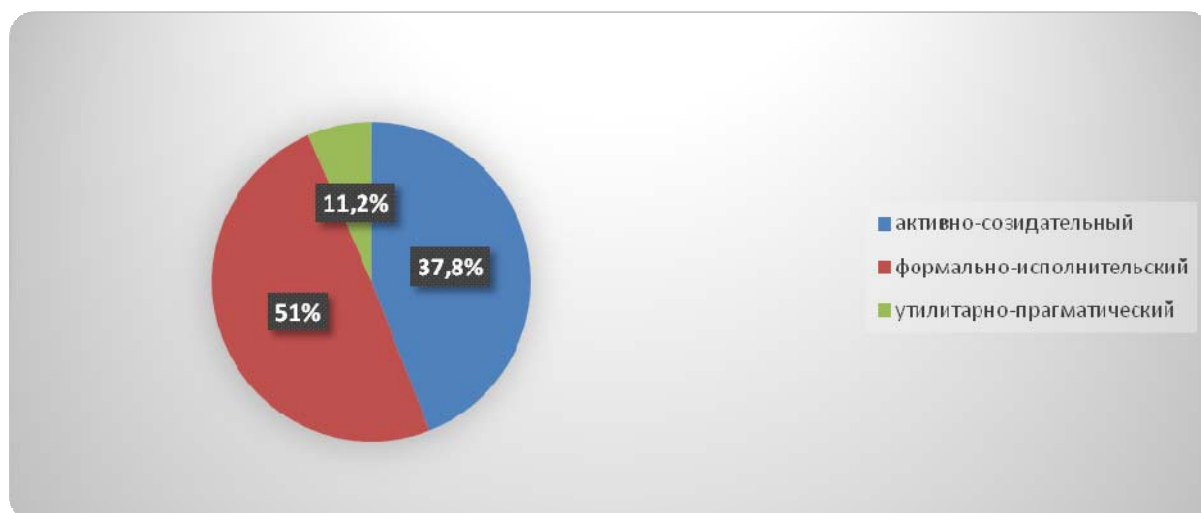


Рис. 2. Уровни проявления коммуникативного контроля студентов в общении

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 зависит 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., 2020



ЭСКАПИЗМ СОТРУДНИКОВ С КОНСТРУКТИВНОЙ И ДЕСТРУКТИВНОЙ СТРАТЕГИЯМИ СОВЛАДЕНИЯ С ЗАВИСТЬЮ В СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Е. Б. Микелевич

доцент кафедры межкультурных коммуникаций
Полесский государственный университет, г. Пинск, Республика Беларусь
E-mail: mikelena06@mail.ru

Представлены результаты эмпирического исследования эскапизма сотрудников с конструктивной и деструктивной стратегиями совладания с завистью в служебных отношениях. Выявлена положительная корреляционная связь эскапизма и деструктивности совладания с завистью в служебных отношениях. Сравнительный анализ позволил установить, что достоверных различий в показателях эскапизма у сотрудников с деструктивной и конструктивной стратегиями совладания с завистью не выявлено.

Ключевые слова: эскапизм, зависть в служебных отношениях, конструктивное совладание, деструктивное совладание.

The results of an empirical study of escapism of employees with constructive and destructive strategies of coping with workplace envy are presented. A positive correlation between escapism and destructiveness of coping with workplace envy is revealed. A comparative analysis revealed that there were no significant differences in the indicators of escapism among employees with destructive and constructive strategies for coping with envy.

Keywords: escapism, workplace envy, constructive coping, destructive coping.

Зависть становится значимым социально-психологическим феноменом в сфере служебных отношений в современных условиях возрастания конкуренции, угрозы сокращения рабочих мест. Ориентация на социальные стандарты успешности, культивирование образцов высокого уровня жизни, недоступного для значительной части населения, вызывают состояния фрустрации, способствующие возникновению зависти (Т. В. Бескова, Е. П. Ильин, К. Муздыбаев, Р. М. Шамионов). Латентность зависти усложняет ее диагностику и изучение, но не снижает ее мощную регулятивную функцию и универсальный характер.

Необходимость реструктуризации организаций приводит к тому, что служебные отношения все чаще характеризуются нестабильностью и напряженностью, что влечет риски, связанные с обострением межличностных отношений. Осознание и переживание своей неуспешности в сравнении с объектом зависти вызывает стремление уравнивать позиции с использованием конструктивных и деструктивных стратегий совладания с завистью в служебных отношениях [2].

Конструктивное совладание с завистью проявляется как мотивация достижения того уровня, который кажется привлекательным и ценным, является недоступным на данный момент субъекту зависти, но доступным другому индивиду. Конструктивные стратегии совладания с завистью в служебных отношениях характеризуются стимулированием активности, ориентацией на повышение личной компетентности и конкурентоспособности.

Деструктивные стратегии связаны с враждебностью по отношению к обладателю желаемого, но не доступного, формированием мотивов фрустрации чужого успеха, агрессии в адрес объекта зависти в формах дискредитации, клеветы, притеснений, травли. Последствиями деструктивного совладания с завистью в служебных отношениях являются ухудшение социально-психологического климата и сплоченности коллектива, снижение



производительности труда как отдельного сотрудника и его коллег, так и организации в целом.

Зависть в служебных отношениях связана с особенностями социокультурной ситуации и личностными особенностями. Целью нашего исследования является выяснение связи показателей зависти в служебных отношениях и эскапизма сотрудников.

Под эскапизмом в самом общем виде понимается бегство от проблем, уход от реальности. Стремление к эскапизму является характерной чертой современного общества. Это связано с увеличением времени досуга с одной стороны, и с размытостью общественных идеалов, с другой стороны [4]. Целеустремленный человек, ориентированный на активную жизненную позицию, с высоким уровнем субъектности, самодостаточный и уверенный в своих силах менее подвержен эскапизму.

И. Н. Андреева отмечает, что молодой человек, склонный к эскапизму, находится в состоянии внутриличностного конфликта, который осознается в виде непринятия себя и других. Такой индивид болезненно переживает собственное и чужое несовершенство, тревожен, не уверен в себе, раним, зависим от других, при этом достаточно низко оценивает собственную эмоциональную эффективность. Стремясь пережить новые, нестандартные эмоции, но опасаясь при этом эмоциональных травм извне, индивид склонен к уходу от окружающей действительности в мир иллюзий, фантазий и даже риска [1].

Феномены зависти и эскапизма имеют общие черты в своей содержательной характеристике: человек чувствует недостаток чего-либо в повседневной жизни, ищет это «что-то» в другом месте. При зависти недостаток, лишение чего-либо приводит к острому желанию обладать тем, чем обладает другой человек – объект зависти, вызывает переживание отрицательных эмоций, связанных с самим фактом обладания желаемым другим человеком [2]. При эскапизме этим недостатком чаще всего является недостаток Я-образов. Будучи неспособным полностью максимально раскрыть свое Я в обыденной жизни, человек вынужден раскрывать свой потенциал с помощью виртуального мира [4]. И зависть, и эскапизм связаны с низкими показателями самопринятия и принятия со стороны других [1; 2].

Для достижения цели проведено эмпирическое исследование. Диагностика показателей зависти в служебных отношениях осуществлялась с применением методики «Совладание с завистью в служебных отношениях», адаптированной И. А. Фурмановым и Е. Б. Микелевич [5]. Данная методика позволяет измерить значимость ситуации зависти в служебных отношениях, силу (интенсивность) зависти и стратегии совладания с завистью в служебных отношениях (конструктивную причастность, конструктивную непричастность, деструктивную причастность, деструктивную непричастность). Эскапизм измерялся с использованием опросника социально-психологической адаптации, разработанного К. Роджерсом и Р. Даймонд и адаптированного А. К. Осницким [3].

В эмпирическом исследовании принял участие 271 сотрудник предприятий различных отраслей экономики (деревообработка, банковский сектор, образование, здравоохранение). Из них 113 мужчин (42 %), 158 женщин (58 %) в возрасте от 18 до 70 лет. Средний возраст респондентов – 34 года. Проведена статистическая обработка полученных данных: проверка на нормальность распределения по критерию Колмогорова-Смирнова, разбивка респондентов по уровням выраженности стратегий совладания с помощью метода Кеттелла, установление достоверности различий по Т-критерию Стьюдента, корреляционный анализ по Пирсону. Данные обработаны с помощью статистической программы SPSS 13.

Для более детального исследования конструктивности и деструктивности в совладании с завистью в служебных отношениях на основе показателей «Конструктивная причастность» и «Конструктивная непричастность» мы получили интегральный показатель конструктивности совладания – «Конструктивная стратегия совладания с завистью в служебных отношениях». Показатели «Деструктивная причастность» и «Деструктивная неприча-



стность» стали основой для выявления интегрального показателя «Деструктивная стратегия совладания с завистью в служебных отношениях». Первый этап исследования осуществлялся с применением полученных интегральных показателей. Корреляционной связи эскапизма с конструктивной стратегией совладания не обнаружено. Установлено, что эскапизм положительно коррелирует с деструктивной стратегией совладания ($r = 0,21$; $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что субъект зависти в служебных отношениях, склонный к эскапизму, использует деструктивную стратегию совладания с завистью основанную на пристальном внимании к чужим успехам и чужой жизни, отвлекаясь от своих успехов и своей жизни. Ревностное слежение за другим становится своеобразной формой эскапизма, ухода от своих проблем. Своя линия развития как бы обесценивается, воспринимается не как самодостаточная задача, а попадает в центр внимания только в ракурсе сравнения своих и чужих достижений. Ценным становится то, чего уже кто-то достиг. Сравнение не в свою пользу вызывает эмоциональные и поведенческие проявления, связанные со стремлением урвать позиции, но не благодаря личному развитию и росту, а благодаря дискредитации успеха объекта зависти.

Корреляционный анализ эмпирических данных с учетом всех показателей зависти в служебных отношениях позволил установить, что эскапизм положительно связан с оценкой значимости ситуации зависти ($r = 0,21$; $p \leq 0,01$), силой зависти ($r = 0,24$; $p \leq 0,01$), конструктивной непричастностью ($r = 0,16$; $p \leq 0,01$), деструктивной причастностью ($r = 0,23$; $p \leq 0,01$), деструктивной непричастностью ($r = 0,16$; $p \leq 0,01$). Это позволяет заключить, что невозможность удовлетворения потребности в позитивном самоотношении, признании, самоутверждении, превосходстве, престиже, власти и обладании в связи с присутствием превосходящего коллеги порождает кризисную ситуацию, напряженность, переживания, которые оказывают влияние на появление (усиление) определенных личностных качеств и моделей поведения. Переживание чувства зависти в служебных отношениях может быть классифицировано как страдание.

Положительная корреляционная связь эскапизма с оценкой значимости ситуации зависти и силой проявления зависти в служебных отношениях свидетельствует о том, что сотрудник, склонный к эскапизму, высоко оценивает значимость и интенсивность ситуации зависти. Это может быть связано с тем, что тенденция ухода от разрешения проблем усиливает ориентацию личности на социальное сравнение, результаты которого становятся основой для возникновения зависти.

Связь эскапизма с конструктивной непричастностью позволяет заключить, что склонный к эскапизму сотрудник в ситуации зависти прибегает к типу совладания, связанному с тенденцией мысленно или физически удалить себя из ситуации зависти, используя положительно оцениваемые способы поведения (приемы отвлечения от сравнения, приводящего к зависти, когнитивные приемы – девальвация предмета зависти, принижение достоинств объекта зависти, снижение ценности обладания чем-либо, акцентирование внимания на своих положительных качествах для уравнивания позиций, игнорирование достижений конкурента, не признание его заслуг).

Связь эскапизма с деструктивной причастностью предполагающий активное применение субъектом зависти, склонным к эскапизму, деструктивных способов поведения в ситуации зависти (использование приемов вербальной агрессии (сплетни, клевета, критика), создание препятствий в работе, стремление ограничить в необходимых ресурсах или информации, стремление распространить негативную оценку, создать предубеждение против объекта зависти).

Связь эскапизма с деструктивной непричастностью свидетельствует о совладании, связанном с тенденцией мысленно или физически удалить себя из ситуации зависти, прибегая к деструктивным способам поведения (стремление уволиться или сменить рабочее место как выражение протеста, снижение усердности в работе, стремление компенсиро-



вать любым способом (в том числе асоциальным) субъективную несправедливость, применение антидепрессантов, алкоголя и др. для отвлечения от переживания зависти).

Отсутствие связи эскапизма со стратегией конструктивной причастности свидетельствует о том, склонные к эскапизму субъекты зависти в служебных отношениях не ориентированы на совладание с завистью, связанное со стремлением сотрудников активно самоутвердиться в ситуации зависти (различные варианты сорадования, например, поздравление коллеги с достигнутыми результатами, прояснение способов получения желаемого в том числе в ходе обсуждения с превосходящим коллегой или непосредственным руководителем), улучшение своей результативности для уравнивания позиций).

Сравнительный анализ показал, что склонность к эскапизму у сотрудников с конструктивной и деструктивной стратегиями совладания с завистью в служебных отношениях достоверно не различается. Гипотеза о наличии достоверных различий по конструкту «причастность»/ «непричастность» требует дополнительного эмпирического исследования.

Таким образом, установлены положительные корреляционные связи эскапизма со всеми показателями зависти, кроме стратегии конструктивной причастности, которая является наиболее эффективной стратегией совладания, предполагающей ориентацию субъекта зависти на достижение желаемых результатов.

Библиографические ссылки

1. Андреева И. Н. Когнитивно-аффективные факторы эскапизма у студентов // Журнал Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология. 2020. № 2. С. 87–97.
2. Микелевич Е. Б. Психосоциальные характеристики субъекта зависти в служебных отношениях : автореф. дис. ... канд. психологич. наук : 19.00.05 ; Белорус. гос. ун-т. Минск, 2019. 32 с.
3. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
4. Труфанова Е. О. Эскапизм и эскапистское сознание: к определению понятий // Философия и культура. 2012. № 3 (51). С. 96–107.
5. Фурманов И. А., Микелевич Е. Б. Адаптация методики «Совладание с завистью в служебных отношениях» // Философия и социальные науки. 2016. № 2. С. 82–87.

© Микелевич Е. Б., 2020



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

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

Проанализированы факторы эффективной профессиональной деятельности руководителя. Автор рассматривает психологическую компетентность как основу успешной деятельности руководителя, определяет признаки и уровни психологической компетентности, выявляет компоненты личностной и социальной компетентности. В работе сформулированы требования, предъявляемые к личностным качествам современного эффективного руководителя; проанализированы современные методы профессионального отбора управленческого персонала.

Ключевые слова: личностные характеристики, психологическая компетентность, мотивация достижения, саморегуляция, эмпатия, профессиональный отбор.

This article analyzes the factors of effective professional activity of a Manager. The author considers psychological competence as the basis for the successful activity of a Manager, determines the signs and levels of psychological competence, and identifies the components of personal and social competence. The paper formulates the requirements for the personal qualities of a modern effective Manager; analyzes modern methods of professional selection of managerial personnel.

Keywords: personal characteristics, psychological competence, achievement motivation, self-regulation, empathy, professional selection.

Эффективность управления тесно связана с умением руководителей рационально организовать, регулировать и контролировать деятельность конкретного коллектива [1]. Приведем критерии, характеризующие процесс управления.

Качество планирования (участие руководителя в разработке планов, обоснованность планов, конкретность их содержания и сроков выполнения, степень отражения в них главных задач, последовательность их осуществления).

Качество работы руководителей по подбору, расстановке и обучению кадров (учет индивидуальных особенностей при подборе и расстановке кадров, создание условий личностного роста сотрудников, обеспечение периодичности обучения работников на курсах повышения квалификации).

Качество организации управленческой деятельности руководителей (рациональное распределение труда, четкое знание своих прав и обязанностей, взаимозаменяемость в работе, эффективная организация работы по принятию и реализации управленческих решений, регулярность и эффективность проведения совещаний, сочетание административных и психологических методов, оптимальное использование рабочего времени).

Качество контроля (систематичность и полнота анализа работы сотрудников, выполнение норм контроля).

Качество учета и отчетности (соответствие документов нормативным требованиям, систематичность ведения учетной документации, своевременность составления отчетов о работе).



В общей модели руководителя можно выделить следующее.

Подготовленность к руководству (общее и профессиональное образование, опыт руководящей работы, профессиональная компетентность).

Личностные характеристики (общительность, уравновешенность, ответственность, решительность).

Способности (организаторские, коммуникативные; способность к творчеству).

Нравственные качества (честность, принципиальность, чувство долга, эмпатия).

Результативность деятельности (достижение цели, сплоченность коллектива, авторитет руководителя, текучесть кадров).

Управленческие кадры рассматриваются как главный ресурс организации [2]. Пробуждение в работниках инициативы, творчества, стремления к успеху, к оригинальным, самостоятельным действиям и решениям, способность привлекать в организацию профессионалов и удерживать их, формировать атмосферу заинтересованности персонала в достижении цели, работать на уровне высоких стандартов является основой эффективного руководства и базовыми компетенциями управленческих кадров. В настоящее время в *требованиях* к специалистам возросла значимость так называемых *общих компетенций*. Сегодня приоритетными становятся следующие компетенции:

- способность к быстрому обучению;
- коммуникативная компетентность;
- адаптивность и умение творчески преодолевать препятствия;
- саморегуляция;
- мотивация достижения;
- стремление к профессиональному росту;
- умение работать в команде;
- умение разрешать конфликтные ситуации;
- результативность работы в организации.

Таким образом, успешный руководитель должен обладать не только определенными профессиональными знаниями и навыками, которые входят в *пороговую компетентность* (она необходима работнику для того, чтобы выполнять профессиональные задачи), но и *психологической компетентностью* – умением во взаимодействии с другими людьми достигать высоких результатов [3]. Ведь на качество деятельности влияет, прежде всего, умение управлять своим поведением и поведением других людей.

Психологическая компетентность руководителя (от лат. competens – соответствующий, способный) – способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В состав психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы взаимодействия с ними.

Выделяют следующие *признаки* психологической компетентности:

- знание психологических характеристик организации, которую возглавляет руководитель;
- способность руководителя прогнозировать изменения, которые произойдут в организации;
- знание руководителем психических особенностей сотрудников;
- способность прогнозировать поведение подчиненных;
- полнота и точность отображения собственных психических особенностей.

В психологическую компетентность входят пять компонентов: самопознание; саморегуляция; мотивация; эмпатия; коммуникативные умения.



Указанные компоненты характеризуют **личностную** компетентность (самопознание, саморегуляция, мотивация) и **социальную** компетентность (эмпатия, коммуникативные умения).

Личностная компетентность включает понимание своих внутренних состояний, ресурсов, адекватность самооценки, гибкость при столкновении с изменениями, принятие ответственности за управленческие решения, стремление к успеху, настойчивость в достижении цели, умение управлять своим поведением.

Коммуникативная компетентность предполагает осознание чувств и интересов других людей, проявление эмпатии к ним, способность оказывать влияние на окружающих, умение убеждать и эффективно разрешать конфликты, способность управлять межличностными отношениями.

Все эти составляющие психологической компетентности обладают **самостоятельностью** (каждая из компетенций является показателем профессиональной успешности) и **взаимозависимостью** (каждая компетенция в некоторой степени связана с другими).

Психологическая компетентность соотносится с термином «**эмоциональный интеллект**», который проявляется в умении разбираться в собственных чувствах, понимать эмоциональное состояние окружающих, способности проявлять эмпатию и осуществлять саморегуляцию [4].

Эффективность руководства во многом определяется соответствием индивидуальных черт руководителя тем ролям и функциям, которые он должен выполнять в организации. В наиболее общей, интегрированной форме требования к руководителю отражаются в социальных ролях, предписанных ему организацией. Выделяют четыре основные роли руководителя [5].

Роль лидера. Руководитель должен обладать высоким авторитетом и способностью влиять на окружающих. Если подчиненные руководствуются только правилами, установленными руководством, они могут работать примерно на 60 – 65% своих возможностей.

Роль планировщика. Главные задачи этой роли – оптимизация будущей деятельности организации посредством анализа изменений как внутри организации, так и окружающей ее среды; концентрация внимания на значимых направлениях деятельности.

Роль администратора. Эта роль предполагает способность руководителя обеспечивать соблюдение правовых норм, умение организовывать, координировать и контролировать действия подчиненных.

Роль предпринимателя. Выступая в этой роли, руководитель должен быть экспериментатором, находить новые виды деятельности, принимать нестандартные решения, быть готовым к определенному риску, при этом минимизируя его возможные негативные последствия.

Успешность реализации функций руководителя во многом зависит от его личностных характеристик. Важное место среди них занимает **интеллект**, характеризующий умственные способности и развитие личности. К значимым личностным качествам эффективного руководителя также относятся следующие:

уверенность в себе (неуверенный в себе, постоянно сомневающийся руководитель не вызывает уважения и доверия у подчиненных);

стремление и умение влиять на других людей;

эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость (руководитель должен уметь контролировать свое поведение, регулировать проявление собственных эмоций, не демонстрируя неприязнь к отдельным работникам);

креативность (важным является умение творчески мыслить, искать более эффективные пути выполнения заданий);

целеустремленность, настойчивость (умение ставить перед собой определенные цели и упорно добиваться их реализации – важная характеристика мотивационно-потребностной сферы личности руководителя);



предприимчивость (в современных условиях необходимо уметь прогнозировать развитие событий и, когда это целесообразно, рисковать, стремясь при этом максимально минимизировать негативные последствия);

ответственность (эффективно осуществляющий свои управленческие функции руководитель несет личную ответственность за принятые решения);

эмоциональный интеллект (руководитель должен понимать себя и других людей, уметь формировать и мотивировать команду на достижение цели);

коммуникативная компетентность (руководитель затрачивает на общение с людьми значительную часть своего рабочего времени, поэтому умение устанавливать контакт, слышать и слушать собеседника, умение убеждать – необходимое условие профессиональной успешности);

Следует отметить, что в этом списке нет узкопрофессиональных качеств. Это не значит, что управляющий не должен быть специалистом в своей области, но этот фактор для руководителя не имеет решающего значения.

При принятии решения отбора на вакантную должность важно учитывать значительное количество факторов, но система отбора, в первую очередь, должна ориентироваться на ключевые составляющие успешного управления.

Для отбора управленческого персонала могут быть использованы различные методы профессионального отбора сотрудников. Однако чаще всего при отборе руководителей используются следующие методы: экспертные оценки; ситуационное моделирование; тестирование; ассессмент-центры.

Отбор руководителей должен осуществляться на основе всесторонней оценки потенциальных кандидатов с помощью *различных методов*, чтобы повысить объективность полученных результатов.

При проведении экспертных оценок обычно используют специально разработанные опросники. Определяется состав экспертной группы, в которую входят главные специалисты и руководители подразделений, работающие в организации более года, хорошо знающие специфику работы и зарекомендовавшие себя компетентными сотрудниками. Члены данной экспертной группы составляют список критериев для анализа эффективности деятельности руководителя, учитывая конкретную должность.

В настоящее время распространенной является практика, когда в качестве экспертов привлекают три категории работников: занимающих более высокое положение, чем оцениваемый; его коллег и подчиненных. Для каждой категории число экспертов обычно не превышает 5 человек.

Ситуационное моделирование (от франц. situation — положение, обстановка, стечение обстоятельств) – это технология, ориентированная на решение задач в условиях социально-экономической, психологической неопределенности или нестабильности. В профессиональном отборе руководителей используются задания, выполнение которых позволяет выявить степень сформированности управленческих компетенций: от процесса сбора информации, ее обработки, анализа, прогнозирования тенденций развития ситуации до выработки рекомендаций по определению конкретных действий по отношению к сотрудникам.

Тестирование предназначено для оценки профессиональных, деловых и личностных качеств кандидата по результатам решения заранее подготовленных задач – тестов. Психологический тест (англ. test – проба, испытание, исследование) – стандартизированные задания, результат выполнения которых позволяет измерить психофизиологические и личностные характеристики, а также знания, умения и навыки испытуемого.

Ассессмент-центры (центры оценки) – самый сложный метод отбора, который представляет собой процедуру оценки умений и навыков группы участников группой экспертов [6]. Оценка компетенций кандидатов осуществляется посредством наблюдения за их



реальным поведением в предлагаемых ситуациях разного формата: групповые дискуссии, деловые игры, индивидуальные письменные задания, групповой разбор ситуаций, ролевые игры и т. д. В основу методов, используемых в центрах оценки, заложены особого рода испытания, которые максимально приближены к реальным производственным ситуациям. При оценке кандидатов проводится тщательный анализ системы их личностных и деловых качеств, необходимых для успешной работы в конкретной должности.

Методы отбора руководителей направлены на получение ответа на 4 основных вопроса:

1. Сможет ли кандидат выполнять данную работу?
2. Хочет ли кандидат ее выполнять?
3. Сработается ли кандидат с руководителем?
4. Сможет ли он успешно интегрироваться в организацию?

Очевидно, что, формулируя ключевые требования к кандидату на конкретную вакантную должность, необходимо учитывать не только значимые управленческие компетенции, но и специфику деятельности. Например, для *руководителя основного производства*, по роду деятельности связанного с организацией, наиболее важны такие качества, как коммуникативная и конфликтологическая компетентность, эмоциональная устойчивость, способность к стратегическому планированию. Для *руководителя, связанного со сбытом*, по роду деятельности осуществляющего переговоры, наиболее важны такие качества, как открытость, эмпатия, гибкость, креативность, умение легко устанавливать и поддерживать контакты с окружающими людьми, стрессоустойчивость.

Таким образом, анализ психологических факторов эффективности профессиональной деятельности руководителей позволяет утверждать, что психологическая компетентность – необходимое условие успешной управленческой деятельности. Она позволяет осуществлять оптимальное межличностное взаимодействие руководителя и подчиненных, создать в организации благоприятную социально-психологическую атмосферу, раскрыть интеллектуальный и нравственный потенциал сотрудников.

Библиографические ссылки

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. 14-е изд. СПб. : Питер, 2018. 1040 с.
2. Завьялова Е. К., Латуха М. О. Управление развитием человеческих ресурсов : учебник. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2017. 252 с.
3. Пономарева М. А. Психологическая компетентность руководителя. М. : Форум. 2012. 208 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект : почему он может значить больше, чем IQ. 4-е изд. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. 560 с.
5. Пугачев В. П. Руководство персоналом организации : учеб. для студентов вузов. М. : Аспект Пресс, 2002. 279 с.
6. Куприянчук Е. В., Щербакова Ю. В. Управление персоналом : ассессмент, комплектование, адаптация, развитие : учеб. пособие. М. : РИОР : Инфра-М, 2012. 254 с.

© Пономарева М. А., 2020



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 результатам 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, Tannendaum, 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 аспек-



те 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 конструкторы, в которых описаны мотивационные особенности субъекта; 50 – биполярные конструкторы, 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 полужформализованного 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-м 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, воин-



ским 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. Шестопал Е. Б. Психологический профиль российской политики 1900-х. Теоретические и прикладные проблемы политической психологии : монография. М. : Росспэн, 2000. 431 с.
5. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: учеб. пособие. М. : Пчела, 2008. 382 с.
6. Славнов С. В. Структурно-динамические характеристики образа успешного профессионала налоговой полиции // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 1. 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., 2020



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, гово-



рил 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 развиться потребность (стремление) 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.

© Уткевич О. И., 2020



СТРЕСС В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Т. В. Шершнёва

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

Обосновывается актуальность исследования уровня учебного стресса у студентов дневной формы обучения в период вне экзаменационной сессии. Определены понятия учебного стресса, эустресса и дистресса, а также факторов их развития. Анализируется степень выраженности и длительность проявления различных симптомов учебного стресса у студентов дневной формы обучения. Выявлены наиболее значимые факторы, оказывающие влияние на уровень учебного стресса студентов в период вне экзаменационной сессии, а также длительность сохранения соответствующих ему симптомов. Указывается на необходимость учета индивидуальных различий в реагировании на воздействие одних и тех же стрессоров на студентов. На основе результатов эмпирического исследования сформулированы рекомендации по профилактике развития дистресса у студентов в учебной деятельности.

Ключевые слова: стресс, учебный стресс, эустресс, дистресс, экзаменационный стресс, стрессоустойчивость.

The article substantiates the relevance of the study of the level of educational stress in full-time students during the period outside the examination session. The concepts of educational stress, eustress and distress, as well as factors of their development, are defined. The degree of severity and duration of various symptoms of educational stress in full-time students is analyzed. The most significant factors that influence the level of educational stress of students during the period outside the exam session, as well as the duration of retention of the corresponding symptoms, were identified. It is pointed out that it is necessary to take into account individual differences in response to the impact of the same stressors on students. Based on the results of an empirical study, recommendations for preventing the development of distress in students in educational activities are formulated.

Keywords: stress, educational stress, eustress, distress, exam stress, resistance to stress.

Проблема учебного стресса, несмотря на его распространенность среди обучающихся, остается в то же время недостаточно изученной в силу сложности дифференциации стрессоров, ассоциированных с этим состоянием. С каждым днем стресс все более настойчиво и прочно входит в нашу жизнь, становится привычным, из-за чего начинает игнорироваться. Напряжение в настоящий период возрастает еще и по причине сложной эпидемиологической ситуации, связанной с распространением ранее неизвестной и поэтому малоизученной мутации коронавирусной инфекции, социально-политической ситуацией в Республике Беларусь, лавинообразным потоком негативно окрашенной информации в СМИ. Учебно-профессиональная деятельность студентов, являющаяся ведущей для них, характеризуется высоким уровнем стрессовых нагрузок, связанными с необходимостью адаптации к новым условиям, социальной группе, месту жительства и др. [4]. Эта деятельность сопряжена также с информационной перегрузкой, тревогой, фрустрацией и другими эмоциональными переживаниями. Однако если не предпринимать необходимые меры по развитию стрессоустойчивости, регулированию уровня учебного стресса, то, в конечном



счете, он негативно сказывается на формировании необходимых профессиональных компетенций и профессионально важных качеств, профессионального становления личности, становится причиной академической неуспеваемости студентов, разочарования выбранной профессией, раздражительности, нервозности и нарушений психического и соматического здоровья будущих специалистов. В особенности актуальна эта проблема для студентов дневной формы обучения, в чьей жизни учеба занимает центральное место. Неудачи в учебно-профессиональной деятельности, на которую они тратят свои основные силы и время, которой уделяют наибольшее внимание, влекут за собой дискомфорт, усиливая общий уровень стресса, что может стать причиной возникновения у студентов продолжительного и разрушающего организм состояния, называемого дистрессом [5, с. 5–6]. Именно дистресс может приводить к ряду серьезных проблем психического и соматического здоровья, к примеру, хронической усталости, депрессии, гормональным нарушениям, нарушениям работы сердца, желудочно-кишечного тракта и прочим заболеваниям, что обуславливает необходимость и актуальность исследования учебного стресса у студентов, а также формулировки рекомендаций по использованию методов саморегуляции в стрессовых ситуациях и профилактике развития дистресса.

Трактовки понятия «стресс» различаются, однако в большинстве своем исследователи сходятся во мнении, что стресс представляет собой любое выраженное напряжение организма, способствующее его приспособлению к новым условиям и характеризующееся мобилизацией неспецифических приспособительных реакций для обеспечения адаптации к действующему фактору. В такой трактовке учебный стресс – абсолютно нормальное явление, однако нужно помнить о его интенсивности и о том, что не может протекать как дистресс и как эустресс. Дистресс – затяжное истощающее состояние организма. Эустресс – кратковременное проявление стресса, позволяющее эффективно сконцентрировать силы организма для решения поставленной задачи. Эустресс оказывает положительное влияние на организм человека, обеспечивает адекватное функционирование его процессов и реакций, выполняет регулятивную функцию. Для перехода из состояния стресса в эустресс или дистресс должны соблюдаться определенные факторы, например, для дистресса этим фактором является чрезмерное воздействие стрессовых ситуаций на студента [2, с. 5]. Для того чтобы не допустить развития у обучающихся состояния дистресса, необходимо осуществлять мониторинг уровня учебного стресса у студентов.

С целью анализа уровня учебного стресса у студентов дневной формы обучения в межсессионный период было проведено эмпирическое исследование на базе Белорусского национального технического университета. Оно было направлено на выявление уровня, основных причин и характерных особенностей проявления учебного стресса у респондентов. Исследование проводилось среди студентов второго курса инженерно-педагогического факультета Белорусского национального технического университета. За основу был взят «Тест на учебный стресс» (Ю. В. Щербатых) [5], который для более полной реализации поставленных целей был дополнен несколькими вопросами, направленными на обнаружение у обучающихся состояния дистресса. Чтобы исключить влияние экзаменационной сессии как стрессора, исследование было организовано в период обучения, не сопряженный с сессионным: через полтора месяца после окончания сессии и каникул.

В ходе исследования нами было обнаружено, что у большей части респондентов (85 %) в межсессионный период обучения наблюдается низкая степень учебного стресса. Это проявляется в отсутствии либо малом количестве признаков стресса (единичные признаки), малом либо среднем количестве симптомов (от двух до восьми симптомов) и слабовыраженной степени их проявления (средний показатель 3,6 балла). Длительность симптомов ограничивалась несколькими днями, что позволяет сделать предположение, что такие показатели достигнуты за счет эффективности используемых студентами адаптационных механизмов и методов саморегуляции. У 13 % исследуемых наблюдается средняя



степень выраженности учебного стресса. Это может быть вызвано как влиянием внешних факторов, например, персональным конфликтом с преподавателем, так и являться предпосылкой развития у респондента дистресса. У данной группы испытуемых наблюдается явное увеличение количества симптомов учебного стресса (от девяти до четырнадцати симптомов со средней тяжестью 7,3 балла), а также увеличение количества признаков стресса (на 1–3 признака). Средняя продолжительность симптомов также в большинстве случаев составляла несколько дней, однако у некоторых из испытуемых симптомы учебного стресса наблюдались в течение недели. Необходимо отметить, что дополнительное исследование среди респондентов с более высокой степенью выраженности учебного стресса (средний уровень, согласно данным психодиагностики) позволило выявить у них хронические проблемы с давлением и сердцебиением, что также свидетельствует о склонности к дистрессу. Высокий уровень учебного стресса был выявлен только у 2 % испытуемых. Это может быть сопряжено с особенностями их нервной системы (согласно результатам теппинг-теста, слабый тип нервной системы), наблюдался тремор рук и явные признаки дистресса: продолжительный период (неделя и более) сниженного фона настроения, усталость, апатия, бледность кожных покровов и сниженное давление. Также у данных испытуемых в ярко выраженной степени проявлялись все шестнадцать указанных в методике Ю. В. Щербатых симптомов учебного стресса (средний показатель тяжести 8,2), и выявлены три признака учебного стресса. Таким образом, среди принявших участие в исследовании студентов выявлена группа лиц, которым свойственны средний и высокий уровни учебного стресса, а также склонность к дистрессу.

Гендерный анализ данных эмпирического исследования показал, что для абсолютного большинства респондентов как мужского (88 % от общего числа юношей), так и женского (82 % от общего числа девушек) пола характерен низкий уровень выраженности учебного стресса. У 18 % девушек и 10 % юношей наблюдается средняя степень выраженности учебного стресса. Не выявлено ни одной девушки с высоким уровнем учебного стресса. Статистически значимых различий в уровне и особенностях переживания учебного стресса студентами мужского и женского пола не было установлено в данной выборке.

В ходе дальнейшего анализа ответов респондентов также были выделены пять наиболее значимых причин (выше среднего показателя в 4 балла) возникновения учебного стресса. Этими факторами являются: большая учебная нагрузка, неумение организовывать свое время, страх перед будущим, разочарование в выбранной профессии и нерегулярное питание. Среди причин возникновения у студентов учебного стресса наибольшее влияние (средний балл 5,16) оказывает большая учебная нагрузка. Этот фактор был также указан в качестве наиболее значимого в ранее полученных результатах исследования Т. В. Шершневой и А. С. Козел [3, с. 373]. Следует отметить, что учебная нагрузка особенно велика в период экзаменационной сессии, а проводимое нами исследование было организовано в период вне экзаменационной сессии. Следовательно, во время сессии можно прогнозировать повышение уровня учебного стресса, нарастание его симптоматики, риск развития дистресса, что коррелирует с данными исследования К. В. Судакова о разрушающем влиянии сессии на психическое состояние и здоровье студента [2, с. 5]. Второй по значимости причиной выступает неумение студентов организовывать свое время (средний балл 4,44). Причиной этого могут являться требование уделять больше времени изучению более сложных учебных дисциплин, попытки совместить учебу и работу или учебу и личную жизнь. Для студентов, проживающих в общежитии, причиной могут стать сложности самостоятельного ведения быта и организации собственной учебной деятельности. Третьей и четвертой по значимости причинами возникновения стресса выступают соответственно страх перед будущим (4,32 балла) и разочарование в выбранной профессии (4,24 балла). Эти причины тесно связаны между собой, поскольку страх перед будущим у студентов



может возникнуть непосредственно из-за разочарования в выбранной ими профессии и, наоборот, из-за пессимистичного настроения на будущее может возникнуть разочарование в выполняемой работе. Это в свою очередь может вызывать ощущение бесполезности выполняемой работы, приводить к снижению мотивации, появлению пессимизма, доминированию сниженного фона настроения, психической нестабильности и прочих предпосылок возникновения дистресса, что делает эти две причины крайне значимыми в развитии учебного стресса. Пятой по значимости причиной является нерегулярное питание (4,04 балла). Это обусловлено тем, что во время стресса в организме вырабатывается большое количество гормонов адреналина и кортизола, что ассоциировано с повышением уровня гормона грелина, отвечающего за регуляцию аппетита. К тому же выработка гормонов стресса сопряжена с повышением потребности в разнообразных витаминах (особенно витаминах группы В), белках и жирах, необходим цинк, магний и другие минеральные вещества, которые человек получает из пищи. При длительном стрессе быстро образуется их нехватка, и если эти элементы не будут поступать вместе с пищей в организм, в скором времени нервная система начнет истощаться и будет уже не способна к эффективной адаптации. Кроме того, стресс негативно сказывается на качестве сна, появляются трудности засыпания, ночные пробуждения, сон становится поверхностным. Даже при условии соблюдения режима дня и отсутствии явного дефицита сна такой отдых не позволяет восстановиться в полной мере, работоспособность снижается, чувство усталости и разбитости, плохое самочувствие становится постоянным спутником утреннего пробуждения, которое становится привычным, обыденным, закрепляется в поговорке «утро добрым не бывает».

Полученные результаты исследования уровня учебного стресса служат основой для разработки рекомендаций для студентов по саморегуляции в стрессовых ситуациях и профилактике развития дистресса в процессе профессионального образования. Рекомендации по снижению уровня учебного стресса основаны на трех основных компонентах: снижении стрессогенности самой ситуации, управлении психическими состояниями, восстановлении в случае перенапряжения. Существует множество методов коррекции психического состояния, они различаются по методу воздействия (тело либо сознание) и по характеру стартовых состояний (лихорадка либо апатия). Однако данные методы малоэффективны, особенно если студент находится в истощенном физическом или психическом состоянии. Для достижения желаемых успехов в борьбе со стрессом рекомендуется внедрять в свою жизнедеятельность комплексную программу управления своими психическими состояниями. В первую очередь необходимо уметь осуществлять самодиагностику уровня стресса, а также использовать так называемые «естественные» методы саморегуляции: пешие или велосипедные прогулки, плавание и любые другие водные процедуры, танец, выделение времени для хобби и общения с уравновешенными и позитивно настроенными людьми. Целесообразно обучиться и специальным техникам дыхания, аутогенной тренировке, технике прогрессивной мышечной релаксации, различным видам медитации и др. Основными средствами профилактики развития дистресса являются: приносящая удовлетворение физическая активность, психологические, психогигиенические, организационные, медико-биологические методы и, возможно, при необходимости принимаемые фармакологические средства. Наибольшее внимание студентам стоит уделить профилактике развития негативных состояний, связанных со снижением адаптационных ресурсов. Следует организовать режим труда и отдыха, следить за качеством сна, обеспечить оптимальную и регулярную физическую нагрузку, правильное питание, уделять внимание психогигиене и др. [1, с. 37–38]. Это направление является чрезвычайно важным для большинства студентов, поскольку результаты проведенного исследования показывают, что именно нерациональная организация времени, пренебрежение сном, а также нерегулярное питание являются одними из основных причин развития учебного стресса у студентов в межсессионный период.



Библиографические ссылки

1. Стёганцев А. В. Управление стрессом: системный подход // Управление кредитной организацией. 2008. № 1. С. 36–42.
2. Судаков К. В. Индивидуальность эмоционального стресса // Журнал неврологии и психологии. 2005. Т. 105, № 2. С. 4–12.
3. Шершнёва Т. В., Козел А. С. Психологический анализ переживания стресса у студентов дневной формы обучения // Современные технологии в образовании : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (29–30 ноября 2018 г.) : в 2 ч. / Белорус. нац. техн. ун-т ; редкол.: С. В. Харитончик [и др.]. Минск : БНТУ, 2018. Ч. 1. С. 372–376.
4. 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 11-й Междунар. науч. конф. РАИЖИ и ИЭА РАН, 4-7 октября 2018 г., Нижний Новгород. В 2-х т. / отв. ред.: Н. Л. Пушкарева, Н. А. Гронская, Н. К. Радина. М. : ИЭА РАН, 2018. Т. 1. С. 159–161.
5. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2006. 256 с.

© Шершнёва Т. В., 2020

РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ



Международная научно-практическая конференция

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



ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАНИИ С ПОМОЩЬЮ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ИГРЫ-ДИСКУССИИ

О. А. Корнилова

доцент

Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого

Министерства здравоохранения Российской Федерации

г., Красноярск, Российская Федерация

E-mail: kornilovaoa@yandex.ru

Описывается проблема реализации практикоориентированного и компетентностного подхода к подготовке специалистов через реализацию проектной деятельности в образовательном процессе высшей школы. Описывается опыт применения эвристической игры-дискуссии как метода проектного обучения через ряд взаимосвязанных этапов, объединенных замыслом проекта: исследовательского, технологического и заключительного.

Ключевые слова: проектное обучение, эвристическая игра-дискуссия, эвристические методы.

The article describes the problem of implementation of practice-oriented and competence-based approach to training through the implementation of project activities in the educational process of higher education. The article describes the experience of heuristic-game discussion as a method of project learning through a number of interrelated stages, united by the design of the project: research, technological and final.

Keywords: project learning, heuristic game-discussion, heuristic methods.

В последние годы было принято много решений по модернизации высшего образования, проведено её системное преобразование, направленное на обновление и расширение практической сферы применения знаний. Вектор реформ обращен на практикоцентризм и компетентностный подход в профессиональной подготовке специалистов. Важным становится научиться учиться, познавать, работать, приобрести компетентность. Освоение учащимися новых компетенций и навыков, должно происходить чрез комплексные проекты и инициативы, поддерживаемые педагогическим сообществом и работодателями.

Для воплощения в реальность практикоориентированного подхода в образовании следует выращивать культуру инноваций и проектирования в педагогической среде [1]. Обращаться к педагогическому наследию инновационных обучающих технологий. Кроме того, реализация инноваций в образовании меняет требования к профессиональной роли преподавателя, который становится консультантом, исследователем, руководителем проектов, модератором, фасилитатором. Объектом профессиональной деятельности преподавателя в проектном обучении становится консультативная помощь в создании и реализации творческого проекта учащегося.

В этой связи целью работы является описание опыта реализации методики проведения практического занятия по типу проектного обучения с помощью эвристической игры-дискуссии.

В настоящее время ценными являются идеи, которые реализуются в легко проверяемый результат небольшим количеством людей за разумное время и с ограниченными ре-



сурсами. Такой подход в реализации идей называется проектным обучением, гарантирующим уникальный результат за определенное время. Оригинальными характеристиками которого являются:

- творческий результат,
- временная команда исполнителей,
- ограниченные ресурсы и ограниченное время реализации.

Кроме того, проектное обучение направлено на решение какой-либо исследовательской или социально значимой проблемы, а также на достижение результата в виде конкретного идеального или материального продукта (умозаключения, вывода, знания, ценностной установки, идеи или резолюции, отчета, рекламного проспекта, памятки, коллажа и многого другого).

В настоящее время в распоряжении преподавателя находится огромное количество самых разнообразных практикоориентированных методов и приемов организации групповой работы. Соответственно, вопрос отбора методов и приёмов проектного обучения является принципиально значимым. Важно конструировать проектное занятие таким образом, чтобы познавательные и практические действия учащихся были насыщены задачами и проблемами, требующими самостоятельного поиска ответов и решений. Наш выбор пал на метод эвристической игры-дискуссии, поскольку данный метод:

- активизирует творческое мышление учащихся;
- помогает выработать умения самостоятельно анализировать и сознательно искать решение проблемы в условиях соревновательности;
- создавать идеальный образ предвосхищаемого результата и воплощать его в реальный образовательный продукт.

Опишем разработанную **методику проведения учебного занятия по типу мини-проекта с помощью метода эвристической игры-дискуссии в рамках одного занятия**. Реализация проектного обучения в образовательном процессе включает ряд самостоятельных, но взаимосвязанных этапов, объединенных замыслом проекта [2]: исследовательский, технологический и заключительный, далее опишем осуществление каждого из них в отдельности.

Исследовательский (подготовительный) этап

Подготовка: работа начинается с выбора темы эвристической игры-дискуссии, как метода проектного обучения, которая определяется объектом проектирования, анализом предстоящей деятельности. Безусловно, тема должна быть актуальна, иметь спорный вопрос в своем названии, задевающий привычные взгляды учащихся. Вариантами исследовательских тем дискуссии могут быть следующие: Эвтаназия: за или против; Аборт: за или против; Использование животных в медицинских исследованиях помогает людям; Курение должно быть запрещено по всему миру; Виртуальный мир разрушает человека и многие другие.

Затем преподавателю следует определиться с целями и задачами эвристической игры-дискуссии, как метода проектного обучения. По сути, цель представляет собой описание результата, того, что должно быть сделано в рамках проекта, его назначение и конечный результат. В зависимости от изучаемой дисциплины, темы занятия целями могут быть следующие: поиск решения обсуждаемой проблемы в условиях соревновательности; развитие культуры проектной деятельности методами дискуссии; выработка проектной аргументации; выработка коллективной позиции по обсуждаемому вопросу; определение перспектив развития решения проблемы и другие.

Далее приведем примеры целей: определить готовность будущих врачей к осуществлению эвтаназии; установить меру ответственности студенческой аудитории за принятия решения об аборте; сформировать бережное отношение будущих врачей к использованию



животных в медицинских целях; профилактика курения в студенческой среде; определить риск возникновения зависимости и степень осознанности студентами реальных последствий виртуальной реальности.

Ключевой задачей эвристической игры-дискуссии как метода проектного обучения является аргументированная выработка коллективного решения проблемы, на основе отстаивания каждым участником своей позиции в научном споре против всех альтернативных решений.

Непосредственно исследование: следует обосновать проблемную область эвристической игры-дискуссии как метода проблемного обучения. Преподаватель помогает учащимся в распределении функций между участниками проекта. Заблаговременно учащиеся осуществляют подбор материала к выступлению. Анализ изучаемого вопроса (проблемы) целесообразно начинать с рассмотрения вопроса в исторической перспективе. Для этого преподаватель должен выбрать 2–6 учащихся, которые раскроют сущность предмета исследования с различных (оппозиционных) точек зрения на исследуемую проблему. Учащиеся изучают идеи, нормы, принципы, юридические моменты; готовят аргументированное выступление; проводят социологический опрос, разрабатывают анкеты, собирают статистические данные и другое. Преподаватель может помочь учащимся в поиске необходимой информации, документов, материалов. Возможно посещение музеев, выставок, демонстрация слайдов, хронико-документальных фильмов.

Защита точки зрения: на основе проделанного анализа материалов к выступлению, учащимся необходимо подготовить структурированную речь, выделив главные пункты речи. В каждом пункте сформулировать основной тезис, который подкрепить двумя-тремя аргументами в виде примеров из жизни, средств массовой информации в устном или видео формате. Подготовленную речь следует сопроводить показом презентационных слайдов.

Организация эвристической игры-дискуссии как метода проектного обучения

В назначенный день происходит обсуждение проблемной области исследования, через обмен мнениями, согласование интересов, выдвижение первичных идей на основе имеющихся знаний учащихся по теме исследования и разрешения возникающих спорных вопросов.

Для этого эвристическая игра-дискуссия как метод проектного обучения организуется в виде противопоставления и столкновения двух различных подходов к проблеме. Формирование рабочих групп осуществляется случайно. В начале занятия все учащиеся делятся на две рабочие группы с противоположными точками зрения. Две оппозиционные по отношению друг к другу рабочие группы, вступают в научный спор. Создаются условия для наиболее яркого проявления индивидуальности учащихся, среди них не должно быть воздержавшихся. Каждый учащийся обязательно должен самоопределиться в существующих точках зрения, выбрать позицию и присоединиться к какой-либо из рабочих групп.

В итоге определяется точка зрения большинства и меньшинства участников рабочих групп. Поскольку игра-дискуссия эвристическая, то ее целью не является приведение всех участников к какому-либо однозначному мнению. Наоборот, в эвристической игре-дискуссии как методе проектного обучения важно, чтобы не существовало однозначной позиции (правильной или не правильной) по обсуждаемой проблеме. Обязательно должен возникнуть полилог – разногласие, когда роль говорящего переходит от одного учащегося к другому. Когда услышанными становятся как можно большее количество учащихся. Будущие специалисты проговаривают свои мысли, рождаемые обсуждением, осознают свои ценности, спорят, защищая свою позицию и идеи. Каждый из участников должен проанализировать свое отношение к обсуждаемой проблеме, на основе высказываний.

Список ориентировочных, «проблемных», «каверзных» вопросов, которые могут быть затронуты в эвристической игре-дискуссии как методе проектного обучения, заранее



вырабатывают сами учащиеся, либо готовятся преподавателем. Для того чтобы эвристическая игра-дискуссия проходила динамично можно подготовить модератора, который всегда сможет подкинуть провокационный вопрос. Им может выступать как преподаватель, так и студенты. Поскольку в реализацию проектного обучения заложена субъект-субъектная схема, в которой и преподаватель и учащийся выступают как равноправные партнеры процесса творческого создания проекта.

Эвристическая игра-дискуссия, как метод проектного обучения, не имеет заранее спрогнозированного ответа, она задает движение мысли, активизирует слушателей, заставляет задуматься над поставленным вопросом, проблемой. Учащиеся, погрузившись в проблематику обсуждения, могут менять точку зрения на противоположную, и переходить из одной рабочей группы в другую. В эвристической игре-дискуссии как методе проектного обучения, это не только не запрещается, а наоборот поощряется. Поскольку формирует умение взаимодействовать с другими, уважать чужие убеждения, слушать и слышать окружающих, принимать позицию оппонента, находить точки соприкосновения, соотносить и согласовывать свою позицию с позициями других учащихся.

Все аргументы в поддержку той или иной позиции должны быть кратко зафиксированы на доске, листе или плакате. Это позволит сгруппировать и обобщить вместе с учащимися высказанные идеи в наиболее наглядной и понятной для них форме. На основе документирования высказанных идей, мнений, оценок осуществляется подведение итогов первого этапа эвристической игры-дискуссии как метода проектного обучения.

Технологический (подготовительный) этап

Данный этап проектного обучения предполагает формирование структуры решения, выработку тактики проектной деятельности на основе авторского замысла. Этап представления итогов, предполагает обсуждение и написание резолюции, в которой демонстрируются полученные результаты и выводы по проблеме проекта. Заполнение резолюции направлено на приобретение учащимися навыков представления итогов своей деятельности, в ней фиксируется количество голосов учащихся отданных в поддержку той или иной точки зрения. Преподавателем заранее готовится два бланка резолюции (для каждой из рабочих групп – противников), в которых формируется коллективная точка зрения, решение по обсуждаемой проблеме. В бланке резолюции должны быть отражены следующие пункты: тема, цель, задачи, высказанные идеи, результаты голосования (за, против), предполагаемое решение, список участников. При заполнении которых каждая рабочая группа должна проанализировать приобретённый опыт, в ходе участия в эвристической игре-дискуссии как методе проектного обучения. Определить перспективы решения проблемы.

Заключительный этап. Оценочно-рефлексивный

На данном этапе оценивается реальность замыслов, целесообразность проектных решений. Учащиеся демонстрируют результаты заполнения резолюции. Озвучивают предполагаемые варианты решения изучаемой проблемы. Формой аттестации может быть портфолио проекта, в которое помещают всю документацию: заполненный бланк резолюции, собранную информацию по теме проекта, результаты исследований и анализа, материалы к презентации и другие рабочие материалы. Преподаватель подводит итоги, проводится анализ правильности прохождения всех этапов эвристической игры-дискуссии как метода проектного обучения. Определяется удовлетворенность выполненной работой на основе самооценок учащихся.

Следует уделять внимание оценке результатов эвристической игры-дискуссии как метода проектного обучения. Фиксировать положительные изменения на индивидуальном уровне учащихся, потребность в продолжении усовершенствования опыта проектной деятельности. Приобретение участниками опыта совместной групповой деятельности. Если подобные эффекты наблюдаются, то эвристическая игра-дискуссия как метод проектного обучения достигла цели.



Практические результаты

В педагогической практике нами достаточно часто используется эвристическая игра-дискуссия как метод проектного обучения [3]. В течение пяти лет проведено 35 проектных дискуссии среди студентов различных вузов, факультетов и специальностей. Опыт показал, что подобная методика обучения может успешно применять педагогами различных профессий для подготовки бакалавров, специалистов, магистров и ординаторов. Предварительная подготовка к эвристической игре-дискуссии как метода проектного обучения трудоемкая, как для преподавателя, так и для студентов, однако результат стоит того. Поскольку позволяет активизировать работу студентов, делает занятие интересным и незабываемым.

В зависимости от получаемой профессии, учащиеся разных специальностей (бакалавры социальной работы, студенты медицинских специальностей), разных форм обучения (дневное, заочное) демонстрируют многоплановость подходов, широту взглядов к рассматриваемой проблеме, но тем и интересна эвристическая игра-дискуссия как метод проектного обучения, позволяющая формировать идеи, взгляды, существенно расширяющие мировоззрение учащихся.

Заключение

Таким образом, преподаватели любых специальностей могут использовать эвристическую игру-дискуссию как метод проектного обучения на учебных занятиях. Эвристическая игра-дискуссия как проект оживляет интерес к изучаемому предмету, заставляет учащихся практически изучать статьи в газетах, интернете, книгах. Делает общение живым и эмоциональным, учит выступать публично, отвечать на вопросы оппонентов. Кроме того, дает возможность конструировать оптимальное педагогическое взаимодействие, проектировать учебно-воспитательный процесс и решать поставленные задачи.

Библиографические ссылки

1. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / под ред. Я. И. Кузьмина, И. Д. Фрумина ; Центр стратегических разработок ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М., 2018. 105 с.
2. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М. : Академия, 2011. 144 с.
3. Корнилова О. А. Эвристическая игра-дискуссия как метод проектного обучения студентов высших учебных заведений // Alma mater (Вестник высшей школы). 2019. № 2. С. 67–70.

© Корнилова О. А., 2020



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 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, Д. А. Иванов 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. Атватер, 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 характеризована 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 относятся 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
Бояться (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. Педагог-психолог в сфере образования: профессиональный стандарт. [Электронный ресурс] // NsPortal.ru. 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., 2020



ТЕХНОЛОГИИ ВКЛЮЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Н. С. Ливак

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева,
институт социального инжиниринга,
Красноярск, Российская Федерация
E-mail: nlivak@mail.ru

А. М. Портнягина

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева,
институт социального инжиниринга,
Красноярск, Российская Федерация
E-mail: anastasy08@mail.ru

Современные условия рынка труда актуализированы переходом к компетентностному подходу и подготовкой специалистов в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. Актуальность проектной деятельности в образовательной среде неоспорима, так как данный подход развивает обучающихся, мотивирует их к самостоятельному поиску информации, проведению научно-практических исследований, внедрение полученных результатов в профессиональную деятельность. Технологии социального проектирования включают в себя особую образовательную значимость, которая предъявляет высокие требования как к преподавателю, так и к обучающемуся. Специалистам в области социального проектирования необходимо уметь принимать решения в условиях неопределенности и социального риска, быть творческими и изобретательными, а также обладать специальными знаниями в области проектирования, владеть методами организационной психологии и психологии трудовой деятельности [1]. В статье рассматриваются технологии формирования у будущих специалистов в области социального инжиниринга проектных компетенций, которые направлены, в качестве определенной установки, на разработку и реализацию конкретных проектов для решения социально значимых проблем общества.

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

Modern labour market conditions are updated by the transition to a competent approach and training of specialists in accordance with the requirements of professional standards. The relevance of project activities in the educational environment is undeniable, as this approach develops students, motivates them to independently search for information, carry out scientific and practical research, and introduce the obtained results into professional activities. Social design technologies include special educational significance that places high demands on both the teacher and the learner. Specialists in the field of social design need to be able to make decisions in conditions of uncertainty and social risk, to be creative and inventive, as well as to have special knowledge in the field of design, to possess methods of organizational psychology and psychology of work activity [1]. The article considers technologies of formation of project competences among future specialists in the field of social engineering, which are aimed, as a certain setting, at development and implementation of specific projects to solve socially significant problems of society.

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



В современный образовательный процесс внедряются новые методы обучения, которые возрождают достижения экспериментальной психологии и педагогики, которые построены на принципе саморазвития, проактивности личности. Одним из ключевых методов обучения становится проектное обучение, которое позволяет сформировать так называемый «проектировочный стиль мышления». Данный стиль мышления соединяет в себе единую систему теоретических и практических составляющих деятельности человека, позволяет раскрыть, развить, реализовать творческий потенциал личности.

Метод проекта – это одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности обучающихся, направленный на решение задачи проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики.

Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения. Недаром данный метод относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

В широкий педагогический контекст проектная деятельность была введена последователем Дж. Дьюи В. Х. Килпатриком, который обозначил его как «от всего сердца проведенную целесообразную деятельность, проявляющуюся в известных общественных условиях, взятую как типичная черта школьного обихода» [2]. Килпатрик выделял три основных компонента новой педагогической системы (рис. 1):



Рис. 1. Компоненты педагогической системы

Метод проекта направлен на развитие мышления через собственные проекты, стимулирование интереса обучающихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающей решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексивного или критического мышления (в терминологии Джона Дьюи).

Метод проектов всегда предполагает:

- во-первых, решение какой-то проблемы;
- во-вторых, направлен на получение конкретного результата.

Работа с проектами занимает особое место в системе высшего образования, позволяя обучающимся приобретать знания, которые не достигаются при традиционных методах обучения. Это становится возможным потому, что обучающиеся сами делают свой выбор и проявляют инициативу.



Метод проектов является психолого-педагогической технологией, ориентированной на интеграцию фактических знаний, их применение и приобретение новых, а также способствует самообразованию обучающихся.

Современное переосмысление проектирования предполагает:

- связь с жизнью;
- развитие социальной активности детей в воспитательном процессе;
- развитие умения адаптироваться к действительности;
- умение общаться, сотрудничать с людьми в различных видах деятельности.

Цели проектной деятельности:

1. Повышение личной уверенности каждого участника проектной деятельности, его самореализации и рефлексии.
2. Развитие осознания значимости командной деятельности, сотрудничества для получения результатов, процесса реализации творческих заданий.
3. Развитие исследовательских компетенций.

Проектный подход характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение обучающимися своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении. Способствует формированию ключевых компетенций обучающихся (рис. 2):

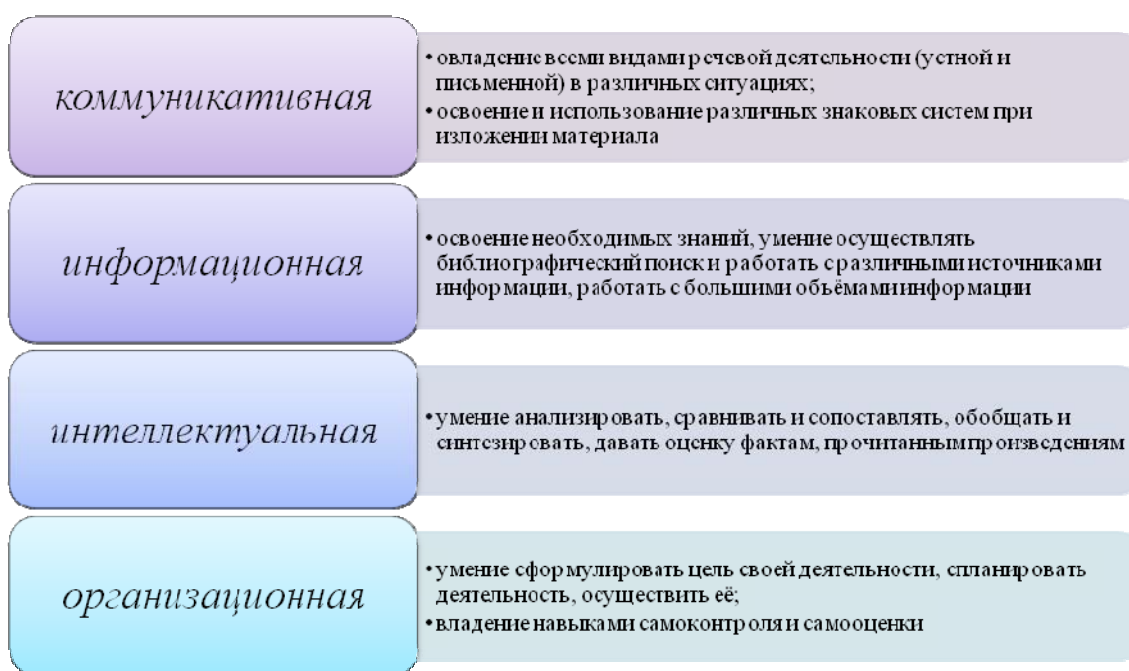


Рис. 2. Ключевые компетенции

Проект должен соответствовать следующим требованиям:

- иметь практическую ценность;
- предполагать возможность решения актуальных социально значимых проблем;
- предполагать проведение обучающимися самостоятельных исследований;
- быть гибким в направлении работы и скорости ее выполнения;
- давать обучающемуся возможность участия в проекте в соответствии с его способностями;
- содействовать проявлению и развитию проектных компетенций обучающегося;
- способствовать командному взаимодействию между обучающимися.



Таким образом, психолого-педагогическом проектировании особую роль играют не только теоретические и эмпирические подходы, а также индивидуальные и личностные качества участников проекта.

Библиографические ссылки

1. Пискорская С. Ю. Социальная инженерия в сфере профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 4. С. 3158–3166..
2. Полат Е. С. Метод проектов // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.

© Ливак Н. С., Портнягина А. М., 2020



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агейко Ольга Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Академия управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск Республика Беларусь.

Азарёнок Наталья Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и организационной психологии Института психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

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.

Бегалинова Калимаш Капсамаровна, профессор кафедры религиоведения и культурологии, доктор философских наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

Брасс Александр Анатольевич, кандидат экономических наук, доцент, Академия управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Войтко Ольга Константиновна, кандидат психологических наук, доцент Института психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Воробьева Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь.

Гадилля Алла Михайловна, доцент кафедры педагогики и психологии, Белорусский государственный экономический университет, г. Минск, Республика Беларусь.

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

Заболоцкая М. В., магистрант, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Капанец Юлия Васильевна, преподаватель, доцент Института психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Корнилова Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Красноярск, Российская Федерация.



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

Крикало Елизавета Александровна, педагог-психолог, Гимназия № 18, г. Минск, Республика Беларусь.

Кулько Екатерина Ивановна, старший преподаватель, Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, г. Горки, Республика Беларусь.

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

Микелевич Елена Болеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры межкультурных коммуникаций, Полесский государственный университет, г. Пинск, Республика Беларусь.

Пономарева Марина Авинировна, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом, Академия управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Портнягина Анастасия Михайловна, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация.

Рубец Сергей Григорьевич, кандидат технических наук, доцент, Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, г. Минск, Республика Беларусь.

Рукосуев Денис Александрович, старший тренер отделения ушу, Спортивная школа по видам единоборств, г. Красноярск, Российская Федерация.

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

Степаненко Наталья Ананьевна, старший преподаватель, Академия управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Сутович Елена Иосифовна, кандидат психологических наук, профессор кафедры идеологической работы, Институт пограничной службы Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь.

Уткевич Ольга Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Витебский государственный технологический университет, г. Витебск, Республика Беларусь.

Хоролец О. В., педагог-психолог, аспирант, Академия управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь



Черчес Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, 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, Белорусский национальный технический университет, г. Минск, Республика Беларусь.

Шлегель М. В., студент 5 курса, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь.
