

Министерство образования и науки Российской Федерации
Министерство образования Тверской области
ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ: РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ

Конференция проводится при поддержке
Министерства образования и науки РФ,
Российского студенческого центра в рамках ПРДСО 2017
«Тверской студент – будущее Верхневолжья»

*Материалы Международной научно-практической конференции
студентов, магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников
23 мая 2017*

ТВЕРЬ 2017

УДК 159.9:331
ББК Ю980.2
К64

Редакционная коллегия:

Т.А. Жалагина, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Психология труда и клиническая психология», декан факультета психологии ТвГУ
Л.Ж. Караванова, доктор психологических наук, профессор

К64 Конкурентоспособность молодых специалистов: развитие профессионализма и самосовершенствование: материалы Международной научно-практической конференции. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – 184 с.

Международная научно-практическая конференция студентов, магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников, проведенная при поддержке Министерства образования и науки РФ, Российского студенческого центра в рамках ПРДСО 2017 «Тверской студент – будущее Верхневолжья», состоялась 23 мая 2017 г. на факультете психологии Тверского государственного университета. Представленные материалы могут быть полезны специалистам в области психологии, гуманитарных наук и образования.

УДК 159.9:331
ББК Ю980.2

© Авторы статей, 2017
© Тверской государственный университет, 2017

Содержание

Жалагина Т.А., Караванова Л.Ж. Современное состояние и тенденции развития профессионализма как фактор конкурентоспособности молодых специалистов (вместо предисловия).....	7
---	---

Раздел I

Научно-исследовательская деятельность магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников

1. Научно-исследовательская деятельность аспирантов, кандидатов и докторов наук 1.1. Формирование конкурентоспособности будущих специалистов

Базылев В.Н. Новая педагогическая формация – миф или реальность	10
Жалагина Т.А. Патриотическое воспитание школьников в системе проектно-исследовательской деятельности – основа формирования конкурентоспособной личности (на примере воспитательной работы общеобразовательного лицея при ТвГУ).....	13
Жалагина Т.А., Новоторцева А.В. Компетентностная модель профессионального развития личности менеджера.....	19
Клюева О.А. Валидизация модели компетенций конкурентоспособного специалиста.....	24
Короткина Е.Д., Прудаева В.Д. Компетентностный подход как условие повышения конкурентоспособности будущего психолога-консультанта.....	28
Короткина Е.Д., Гацерелия Т.З. Самопредъявление как важная составляющая конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений.....	31
Михайлова Т.А. Конкурентоспособность специалистов в современном обществе	36
Никольченко Т.А., Копылова Н.В. Психологическая детерминация процесса управления персоналом в ситуации кризиса как один из способов оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста.....	40

Чавдарова В.А., Крумов Кр.Н. Приложение психодраматического метода в обучении студентов	45
--	----

**1.2. Особенности самореализации в рамках
компетентностного подхода**

Бородина А.В. Волонтерская деятельность как ресурс профессионального развития личности и профессионально-трудовой социализации студенческой молодежи.....	48
--	----

Гаврилова Е.А., Гудименко Ю.Ю. Средовые факторы инновационной деятельности.....	53
--	----

Гребень Н.Ф. Соотношение особенностей мотивационной сферы и учебной успеваемости у студентов	61
---	----

Добросмыслова С.Н., Становова Л.А. Социальная компетентность как фактор повышения конкурентоспособности будущих специалистов.....	66
--	----

Копылова Н.В., Якушенко А.А. Психологический анализ специфики профессиональной деятельности художника-аниматора.....	70
---	----

Короткина Е.Д., Данилина М.В. Социальные компоненты Я-концепции как фактор профессиональной самореализации личности.....	74
---	----

Кулагина А.А. Факторы профессионального развития личности курсанта в условиях современного военного вуза	78
---	----

Лебедева Н.В. Личностно-профессиональное развитие специалистов социальной сферы в условиях дополнительного профессионального образования	82
---	----

Селиванова Н.Л., Щербаков А.В. Профессиональное мастерство педагога как воспитателя в условиях общеобразовательной организации: к постановке проблемы	87
--	----

Серёжникова Р.К. Креативная самоактуализация студента в системе профессионально-педагогического образования	90
--	----

Становова Л.А., Добросмыслова С.Н. Профессионально-личностная компетентность как условие конкурентоспособности специалиста.....	96
--	----

Сучкова О.В. Модификация опросника для изучения профессиональной идентичности студентов	100
--	-----

1.3. Духовно-нравственный потенциал личности

Горина Е.Е. Гендерные особенности процесса социальной адаптации первокурсников к условиям ведомственного учебного заведения.....	105
Караванова Л.Ж. Профессиональное развитие будущего специалиста как восхождение к «себе-лучшему».....	108
Красавцева Л.Е. Психологическая безопасность образовательной среды как условие профессионального здоровья педагога.....	112
Марьясова Н.В. Основы формирования духовно-нравственного становления личности	116
Саулина М.А. Отношение студентов педагогического колледжа к здоровому образу жизни, курению и алкоголю.....	121
Якушкина М.С., Луговская Н.В. Влияние культурно-образовательных маршрутов на мотивацию студенческой молодежи с особыми образовательными потребностями к самореализации	124

Раздел II

Научно-исследовательская деятельность студентов бакалавриата и магистратуры

2.1. Конкурентоспособность и профессиональное развитие личности

Алиева Л.С.к., Ильина В.М. Проблема конкурентоспособности и конкурентные стратегии поведения индивидуальных предпринимателей в профессиональной деятельности	128
Варламкина Т.А. Коммуникативная культура как основа формирования толерантности у будущего учителя	131
Георгиевская Е.В., Колмакнт К.Н. Взаимосвязь феноменов «Психологическое благополучие» и «Академические достижения» студентов	136

Дыкань А.Г., Самойленко Е.Ю. Развитие профессиональных и личностных компетенций как фактор повышения конкурентоспособности молодого специалиста 139

Конуркин И.С. Психологическая готовность к инновационной деятельности как фактор конкурентоспособности молодых специалистов..... 143

Коштырева Е.А. Мотивация самосовершенствования молодых специалистов..... 147

Тарасова В.С. Восприятие курсантов женского пола сокурсниками-мужчинами 150

Царёва Л.А. Лояльность и удовлетворенность трудом сотрудников организации как факторы конкурентоспособности организации..... 153

2.2. Духовно-нравственное развитие как основа формирования специалиста

Виноградова А.С. «Доступ неограничен»: информационный шум и когнитивные искажения..... 158

Графова А.Е., Евдокимова А.А. Сравнительный анализ инклюзивного образования как фактора повышения конкурентоспособности в Финляндии и России..... 163

Дыкань А.Г., Ильина В.М. Комплексное сопровождение инклюзивного образования как фактор повышения конкурентоспособности людей с ограниченными возможностями..... 167

Дыкань А.Г., Евдокимова А.А., Самойленко Е.Ю. Человекознание XXI века: познавательные процессы..... 170

Кропачева Е.А. Эстетическая культура – неотъемлемый компонент духовного мира личности студента университета 174

Яковлев В.А., Мантрова М.С. Формирование адаптивных навыков у детей с аутизмом в рамках инклюзивного образования, как условие обеспечения конкурентоспособности..... 180

Современное состояние и тенденции развития профессионализма как фактор конкурентоспособности молодых специалистов (вместо предисловия)

Международная научно-практическая конференция студентов, магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников «Конкурентоспособность молодых специалистов: развитие профессионализма и самосовершенствование» проведена при поддержке Министерства образования и науки РФ, Российского студенческого центра в рамках ПРДСО 2017 «Тверской студент – будущее Верхневолжья».

Представленные материалы конференции посвящены рассмотрению и теоретико-методологическому анализу тенденций развития профессионализма как фактора конкурентоспособности будущих и молодых специалистов.

В представленных работах нашли отражение фундаментальные и прикладные научные подходы психолого-педагогической направленности, позволяющие рассматривать, анализировать и решать перспективные проблемы конкурентоспособности личности. Конкурентоспособность представлена как интегральная характеристика личности, обладающей способностью конструктивно действовать в реальных ситуациях жизнедеятельности с целью достижения результата. Проблема конкурентоспособности очень актуальна в современной действительности, однако в работах отмечается недостаточная изученность этого феномена как психологического явления с точки зрения механизмов ее дальнейшего развития в психологии.

В настоящее время осуществляется активный поиск путей развития конкурентоспособности, способов и методов развития профессионализма молодых специалистов, их адаптации к современным социально-экономическим требованиям рынка труда. Особое внимание уделяется удовлетворению потребности личности в профессиональной самореализации, в получении профессии, способствующей возможности занять достойное место в условиях рыночной экономики. Неотъемлемой частью подготовки конкурентоспособного специалиста является развитие его профессиональной и психологической культуры. Современная система высшего образования ориентирована на формирование профессиональной компетентности, т.е. на качественную подготовку специалиста. Однако, конкурентоспособность это не только профессиональная компетентность, но и социально обусловленные особенности личности.

Конкурентоспособность развивается и проявляется в деятельности, характеризуя степень овладения человеком профессиональным мастерством в рамках соответствующих компетенций. Это непосредственно связано с развитием личности и зависит от способа включения ее в социальные процессы. Конкурентоспособность позволяет личности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и, в соответствии с этим, принимать решение, позволяющее достичь эффективного результата.

Особую актуальность развитие конкурентоспособности приобретает в условиях глобального финансово-экономического кризиса, поскольку именно инновационная экономика, основу которой составляет профессиональная деятельность конкурентоспособных специалистов, обеспечивает экономическое развитие и превосходство нашей страны на мировых рынках.

Профессиональная деятельность является значимой сферой отношений личности с социальным окружением, поскольку система профессиональных отношений всегда способствует разностороннему развитию личности. Основные содержательные компоненты структуры профессионально-личностного развития охватывают когнитивную, мотивационно-ценностную, социально-перцептивную, эмоционально-волевою и коммуникативную сферы деятельности человека. Взаимосвязь мотивационно-потребностной сферы и процессуальной стороны деятельности позволяет рассмотреть развитие личности в ее профессиональном становлении, выделить различные уровни развития профессионализма, которые, в свою очередь, определяются уровнем развития профессионально значимых личностных качеств. Это находит своё отражение в стремлении личности реализовать свой потенциал.

Профессионально-личностное развитие специалистов является одной из задач учебно-образовательного процесса. Разрабатывая учебные программы, определяя цели и задачи обучения, содержание и методы психолого-педагогического сопровождения будущих специалистов, профессорско-преподавательский состав вуза в своей деятельности основывается на взаимосвязи теории и практики в подготовке будущих специалистов.

Профессионализация предстает как способ бытия, способ самореализации человека, становления его субъектности, позволяющей самостоятельно и творчески строить и развивать собственную профессиональную деятельность. Таким образом, профессионализация – это процесс становления профессионала, осуществляемый субъектом труда на протяжении всей жизни. Процесс подготовки профессионала включает формирование и развитие как ценностно-смысловой, так и операционально-предметной сторон деятельности в их взаимосвязи. Важным является тот факт, подтверждающий целым рядом представленных исследований, что на определенном этапе становления профессионал начинает совершенствовать профессиональную деятельность, проектировать ее среду, создавая образы новых профессий.

Профессионализм является многомерным, сложно организованным образованием, включающим в себя подструктуры профессионализма деятельности и профессионализма личности. Следовательно, деятельность является основой профессионально-личностного развития будущего специалиста. Человек, как личность, формируется в общественных отношениях, в которые он вступает в процессе деятельности. Развитие интегральных свойств личности специалиста, прежде всего, должно включать в область познания мотивационную сферу субъекта деятельности. Установление такой взаимосвязи между мотивационно-потребностной сферой и процессуальной стороной деятельности позволяет рассмотреть профессионально-личностное развитие

студента вуза - будущего специалиста в рамках деятельностного и системного подходов. В результате освоения основ будущей профессиональной деятельности у студентов формируются профессиональные мотивы, приобретаются знания психосоциальных технологий и соответствующие им умения и навыки, развиваются профессионально значимые качества и профессионально-психологическая культура. Такое освоение профессии будущим специалистом еще в период его подготовки в вузе служит основой для успешной практической деятельности и творческого подхода к ее реализации.

Определяющую роль в профессиональном развитии будущего специалиста играет осознание себя субъектом труда, субъектом саморегуляции и самоуправления.

Таким образом, конкурентоспособность специалистов зависит от профессиональной подготовки, гражданской зрелости и социальной активности молодежи. XXI век ставит перед психологами новые задачи: изучить личностные смыслы профессиональной деятельности и помочь построить молодому специалисту новые жизненные перспективы. Особую значимость приобретают процессы самоорганизации и самосовершенствования личности.

Разумеется, круг проблем, требующих проведения психолого-педагогических исследований, не ограничивается представленными в данном сборнике материалами. Сегодня перед психологами – будущими и настоящими, открывается пространство, предполагающее как глубинное теоретическое осмысление, так и значительное расширение эмпирических исследований.

Доктор психологических наук,
профессор Т.А. Жалагина,

доктор психологических наук,
профессор Л.Ж. Караванова

Раздел I
**Научно-исследовательская деятельность магистров,
аспирантов, молодых ученых и их наставников**

**1. Научно-исследовательская деятельность
аспирантов, кандидатов и докторов наук**

**1.1. Формирование конкурентоспособности
будущих специалистов**

*Базылев В.Н. – доктор филологических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва*

Новая педагогическая формация – миф или реальность

Экспериментирование в образовании, которым характеризуется не только его современное состояние в России, требует достаточно ясного понимания существующей картины мира, «бытийного бытия». Отметим при этом два момента, требующих к себе особенно пристального внимания.

Первое. Общеизвестно, что смена технологий в отраслях производства происходит примерно каждые 3–7 лет. Поскольку взаимозависимость образовательного и экономического процессов очевидна, то необходимо менять систему образования, подгоняя ее под нужды производства. Взгляд весьма распространенный. Он открывает широкие возможности ничего не создавая, двигаться только вперед [1, с. 64].

В этом смысле, видимо, не совсем доказателен вывод ряда исследователей о том, что сейчас акцент в обучении должен быть перенесен с манипуляций действиями учащихся на воспроизводство, проигрывание учебных ситуаций. Это так называемая педагогика сотрудничества. Но ведь в любой учебной ситуации происходило и будет происходить манипулирование действиями учащихся. Весь вопрос – в цели манипулирования, то есть чему учить: казаться или быть.

Нам ближе точка зрения, которой придерживается П.Г. Щедровицкий [2]. Сегодня основным вопросом становится не вопрос обучения и подготовки к деятельности, а, как ни парадоксально, освобождение от деятельности, поскольку обучение и формирование знаний, умений и навыков для современной педагогики уже не представляет проблемы. Проблема же в том, как быть открытым и способным, если нужно, делать другое. В принципе, ничего нового здесь нет. Это и есть преодоление, диалектика человеческого развития, ступенька в основании принципов непрерывности образования.

Второе. Для нашего, российского общества характерным сегодня является крах идеологизированной картины мира. Система распалась. Но мир, как известно, не терпит пустоты. И сегодняшняя картина мира настолько мозаична, полифонична и противоречива, что открывает широкие возможности манипулирования сознанием человека. Ни материальная, ни духовная жизнь

общества пока что не организованы через новые понятия и категории. Это касается области экономики, политики, морали, быта, языка, искусства. Семиотические люди по существу говорят, не понимая друг друга.

Искаженный вид принимают коммуникационные отношения людей, а именно через реализацию этих отношений только и может произойти самореализация личности. Легкость, с которой сейчас возникает институциональные формы обучения, в основном платные, позволяет говорить, что мы находимся в стадии «опошления» педагогической нравственности, когда, скажем на почву индустриального общества, переносятся принципы патриархального воспитания. В этом смысле может сложиться крайне негативная картина в реализации конечной цели образовательного процесса. А ведь вся логика истории образовательного процесса свидетельствует о необходимости сохранения в условиях кризисных явлений тех фундаментальных образовательных основ, которые сложились в обществе.

Ситуация достаточна сложна и противоречива. Образовательный процесс не может при любых поворотах сегодняшней истории вырождаться в кустарно-ремесленный закон соотношения идеального и материального, объективного и субъективного, форм сознания и форм бытия. Представляется, что модель общества и модель образования не могут быть никогда адекватны, актуализированы между собой, но и идти в «разнос» друг от друга они не могут. Система образования более консервативна, более устойчива, поскольку в основе ее лежит не только национальные, но и общечеловеческие принципы и нормы. Это создает реальные возможности для общества более гибко использовать накопленный образовательный потенциал. И по мере упорядочивания диффузионного состояния российского общества, оно (образование) будет работать на его цели и задачи.

К примеру, сейчас для России достаточно сложно решается в рамках содружества государств проблема разделения труда. Очевидно, с точки зрения тенденции мирового развития, российская экономика тоже будет объективно втянута в мировое разделение труда, а это значит, что в условиях поточно-конвейерного производства для значительной части работающего населения будет характерна примитивизация деятельности и человеческих функций. Куда в этом смысле «пойдет» процесс образования? Поскольку, как известно, сейчас в соотношении образования и экономики тенденция все еще развивается в направлении интеллектуализации труда, повышения сложности деятельности. Рождающийся новый тип культурного содержания породит свою специфическую, как удачно выразился П.Г. Щедровицкий, – педагогическую формацию, где появятся и свои новые ценности образования, их определенная иерархия [2, с. 54].

Вместе с тем, выходить на осмысление некоей новой педагогической формации, поскольку новая социокультурная среда еще не сложилась, было бы в высшей степени преждевременно. Возможно, сегодня в образовательном процессе надо идти от той устойчивости, которая сложилась как структура учебных предметов, а не от целей, которые ещё проблематичны. Оговоримся,

что это утверждение касается лишь образовательного процесса в узком смысле. Это важно иметь в виду, поскольку метод информационного обучения себя явно исчерпал, а о новом содержании образования говорить пока лишь в самых общих чертах, поскольку сиюминутная конъюнктура может возобладать над стратегическими интересами общества.

С другой стороны, совершенно очевидно, что назрела необходимость разработки новой теории образования, своеобразного образованиеведения.

В порядке обсуждения можно предложить ряд принципов ее разработки, а именно:

- образованиеведение есть теория и практика непрерывного развития знаний, в которых реализуется и материализуется образ конкретного исторического времени через развитие мировых цивилизаций, народов, деятельность граждан в связи с потребностями их совершенствования, через образовательную и профессиональную культуру, передаваемую от поколения к поколению с учетом социально-экономических, политических, культурологических и национальных особенностей;

- объектом образованиеведения является историческое время, как общезначимая для всех народов и цивилизаций категория, в которой воплощается их теоретическая и практическая деятельность;

- предметом образованиеведения выступает собственно образование как воплощенное для того или иного исторического времени знание, впитавшее в себя все аспекты развития этого времени и его обществ. Оно (образование) потенциально всегда представляет собой интеллектуальную, экономическую, социально-культурную силу, реализующую себя через политику государства и принимающую в этой связи характер образовательной политики общества. Образование как образовательная политика реализуется государством и обществом через специально созданные образовательные структуры обучения, просвещения путем передачи знаний, выражающих суть научных достижений в историческом времени и передаваемых человеку через различные уровни образовательной системы (дошкольные, школьные, вузовские, послевузовские);

- реализация знаний есть педагогическая наука, есть научная технология образовательного процесса, действующими субъектами которых выступают субъект передающий и субъект принимающий, совершающие бесконечный процесс обучения, воспитания и образования, опирающийся на научно-технические достижения и конкретную историческую практику.

Выработка при этом категориального аппарата дает возможность находить определенную взаимозависимость в образовательной системе между ее элементами для предсказуемого прогноза повышения эффективности образовательного процесса в целом.

Список литературы

1. Нечаев В.Я. Социология образования. – М.: МГУ, 2002. – 240 с.
2. Щедровицкий П.Г. Очерк по философии образования. – М.: Эксперимент, 2003. – 360 с.

Жалагина Т.А. – доктор психологических наук,
профессор, ТвГУ, г. Тверь

**Патриотическое воспитание школьников в системе
проектно-исследовательской деятельности – основа формирования
конкурентоспособной личности (на примере воспитательной работы
общеобразовательного лицея при ТвГУ)**

«Культурное самосознание, духовные, нравственные ценности, ценностные коды – это сфера жёсткой конкуренции, порой – объект открытого информационного противоборства, хорошо срежиссированной пропагандистской атаки» [2]. Социально-экономические изменения внутри нашей страны, а также сложная геополитическая обстановка в мире требуют организации в образовании продуманной системы патриотического воспитания школьников.

Цель патриотического воспитания – развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития [1].

Главная цель учебно-воспитательной работы лицея при ТвГУ – воспитание сознательных и достойных восприимчивых отечественной истории, культуры, ценностей и традиций в единстве национально- самобытных и общецивилизованных начал и повышение социальной активности школьников.

Воспитание патриотизма – комплексный процесс, в котором особую роль имеет личное участие в познании истории, принятии культурных ценностей общества, духовных ориентиров. Поэтому в системе патриотического воспитания большое внимание в настоящее время уделяется разработке и реализации проектов с участием детей и молодежи, посвященных юбилейным датам отечественной истории, обращенных к теме Великой отечественной войны как общей борьбе, сплачивающей народы России; государственной символике; распространению в молодежной среде информации об истории родного края, его знаменитых жителей.

В рамках федеральной программы «Дети России» и президентской программы «Одаренные дети» в 2002 году на базе лицея был открыт лицей – интернат для одаренных детей Тверской области (далее – Губернаторский класс). По традиции в год нового набора губернаторского класса в лицее проводится научно-практическая конференция «Тверская земля – гордость моя!» как итог комплексного общешкольного проекта «Моя малая Родина!». Работа с одаренными детьми как в Губернаторском классе, так и во всем лицее – отличительная черта всей деятельности лицея.

Реализация научной деятельности учащихся в виде проектов – отличительная особенность лицея при ТвГУ. Создание проекта готовит учащихся к будущей учебной деятельности в вузах, магистратуре, аспирантуре.

Учащиеся знакомятся со структурой научного текста, обозначая объект, предмет, выделяя гипотезу и ставя задачи. Учатся использовать научную терминологию, оформлять результаты в виде выводов. Таким образом лицей готовит будущие научные кадры для Тверского региона и для всей страны.

Непременным условием является обязательное участие в проекте всех обучающихся класса лицея – интерната для одаренных детей. За 15 лет истории Губернаторского класса выработалась циклограмма проекта. В ходе установочного этапа в мае на общем собрании лицеистов нового класса лицея-интерната и их родителей координатором проекта осуществляется разъяснение задания для индивидуального исследования в рамках общешкольного проекта. В летний период школьники проводят сбор первичного материала о природе своей местности, истории возникновения населенного пункта, его достопримечательностях, традициях, промыслах. В этой работе им помогают родители, учителя местных школ, специалисты.

В каждом районе центре, малом поселении накоплен значительный краеведческий материал о природном и историческом наследии, уникальности данной местности. Традицией большинства школьных коллективов является трепетное отношение к истории села, деревни, школы. Обучающиеся лицея-интерната, являясь интеллектуальными лидерами образовательного учреждения, имея высокий уровень мотивации и познавательной активности, накапливают разнообразную информацию краеведческого характера. Однако уровень предъявляемого материала носит, как правило, широкий, но фрагментарный характер, поэтому требует дополнительного целенаправленного методически грамотного сбора информации и ее аналитической обработки.

В индивидуальной работе с обучающимися 10 класса Губернаторского набора организатором проекта осуществляется анализ и оценка первичного материала, подготовленного школьниками для беседы с руководителем. Эти встречи позволяют лучше узнать детей, выявить их тематические и профессиональные предпочтения, определить значимую проблему, тему творческой работы, план деятельности по решению проблемы, назначение руководителя. В дальнейшем осуществляется сбор недостающей информации по обозначенной тематике, анализ и структурирование материалов.

В исследовательскую деятельность в проекте «Моя малая родина!» включаются обучающиеся всех параллелей общеобразовательного лицея с учетом возраста и уровнем сформированности ключевых компетенций. Инновацией краеведческой конференции текущего года стала организация тематических секций для отдельных параллелей обучающихся лицея. При выборе тематики секций учитывалась предметная область специализации учителя – руководителя. Наибольшие перспективы для расширения краеведческого компонента содержания имеют курсы литературы, истории, обществознания, географии и биологии.

Заключительным этапом общешкольного проекта является проведение научно-практической конференции «Тверская земля – гордость моя!».

Традицией лицея является организация ежегодной научно-практической конференции по защите исследовательских проектов «Будущее – за нами!», предоставляющая школьникам более широкие возможности для профессионального самоопределения. Обучающиеся лицея интерната на этом этапе часто представляют к защите существенно переработанные и дополненные исследования.

Традиционно конференции организуются в формате пленарного и секционных заседаний. Концепция организации конференции с каждым годом развивается. В последние годы пленарные заседания стали носить тематический характер.

Таблица 1

Тематические научно-практические конференции

Год	Тематика конференции	Посвящение
2012-2013	«Будущее за нами»	Защитникам отчества в войне 1812 года.
2013-2014	«Тверская земля – гордость моя!»	Заповедной природе Верхневолжья
2014 - 2015	«Будущее – за нами!!»	70-летию Победы в Великой Отечественной войне
2015-2016	«Тверская земля – гордость моя!»	Году литературы
2015-2016	«Будущее – за нами!»	Году российского кино
2016-2017	«Будущее – за нами!»	Году экологии

Посвящение конференции тематике года способствует реализации более широкого спектра задач, развитию у школьников высоких моральных принципов, активной гражданской позиции, эстетических вкусов, развитию потребности к самостоятельному изучению истории и культуры страны и родного края. Именно так формируется личность, способная в конкурентной борьбе достигать поставленных целей.

Найдены новые целесообразные приемы в регламенте проведения пленарного заседания конференции: презентация-эпиграф, содержательный конферанс ведущих с сопутствующей презентацией, включение видеофрагментов, поэтические и вокальные номера, выступления обучающихся начальной школы.

Выбор тематики докладов, оценка проблемности и многоаспектности его содержания с особой тщательностью продумывается для структурирования пленарного заседания, поскольку его важнейшими функциями, помимо воспитательной и когнитивной, являются мотивационная и методологическая, обеспечивающие предъявление обучающимся образцов грамотного построения исследовательской работы и яркого и запоминающегося публичного выступления. Доклады строятся с учетом разновозрастной аудитории

участников конференции, обладающих разными доминирующими способами восприятия и стилями познания, через синтез эмоционального и рационального, повествовательных и проблемных фрагментов, с обязательной мультимедийной поддержкой.

Лучшие работы публикуются в сборниках материалов конференции обучающихся и преподавателей лицей, рекомендуются для участия в городских и региональных конкурсах.

Военной проблематике посвящались конференции и отдельные секции «Военная история», «Улица героя», «Великая Отечественная война глазами внуков». Над проектами работали семьи, классные коллективы, творческие группы, отдельные школьники. Предметом исследования становились Крымская, Русско-турецкая, отечественная война 1812 г, Великая Отечественная война.

Таблица 2

Исследовательские проекты школьников военной тематики

Тема доклада	Автор	Публикация
Бои за село Холмец 1942-43 гг., как часть действий на Ржевском операционном направлении.	Травкина Анна (10 Губернаторский класс)	2009-2010
Город Бежецк в период ВОВ. Мемориал Победы в г. Бежецке	Клепикова Виктория (10 Губернаторский класс)	2009-2010
Организация госпитальной службы в русской и английской армиях в период Крымской войны: сравнительный анализ	Гутенко Елизавета (10 Губернаторский класс)	2011-2012
Память о Чесменской битве	Тихомиров Илья (10 Губернаторский класс)	2011-2012
Война 1812г. в исторической живописи	Уткина Полина (11 Губернаторский класс)	2012-2013
Миняева Е. Образ русского офицера в дневниковых записках Н.М. Свечина	Миняева Елена (10 класс)	2012-2013
Федор Николаевич Глинка: воин, поэт, гражданин	Смирнов Владислав (10 класс)	2012-2013
Поселок Красномайский в годы Великой Отечественной войны	Лутова Дарья (11 Губернаторский класс)	2013-2014
Из архива семьи ученицы первого класса Фроловой Насти	Фролова Анастасия (1 класс)	2014-2015
За оборону Севастополя	Мазейна Елена (10 класс)	2014-2015
Великая отечественная война в истории семей лицеистов ба класса	Хрусталева Алиса (6 класс)	2014-2015

Мой прадед. Помню, горжусь!.	Яковлев Иван (6 класс)	
Офицеры - орденосцы	Якубенко Анастасия (6 класс)	2014-2015
Военные раны Тверской земли	Аникин Артемий (8 класс)	
Их именами названы улицы г. Твери	Мазур Татьяна(9 класс)	2014-2015
Моя семья в годы войны	Коданев Илья (11 класс)	2014-2015
Участник Сталинградской битвы	Корягин Николай (11 класс)	2014-2015
Результаты проекта «Семьи лицеистов в годы войны».	Ридель Анастасия (11 Губернаторский класс)	2014-2015
Мемориал в память воинов-освободителей и защитников Калинина.	Пироженко Лидия (5 класс)	2015-2016
Подвиг Тамары Ильиной	Витова Дарья (6 класс)	2015-2016

На пленарном заседании конференции, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне, кульминацией стало выступление ученицы губернаторского класса Ридель А. (11 кл.), обобщившей результаты общешкольного проекта «Семьи лицеистов в годы войны». В звенящей тишине детской аудитории торжественно звучали имена дедов и прадедов наших учеников, их подвиги и заслуги перед Родиной, демонстрировались ордена и медали. Многие участники конференции не сдерживали слез от чувства гордости и сопричастности к подвигам членов своей семьи.

Планирование и структурирование программы по тематике пленарного и секционных заседаний имеет продуманную концепцию через акцентирование внимания на актуальных проблемах Тверского края, сообразно возрасту участников и прохождению программного материала. Исследовательские проекты школьников, выполненные на краеведческом материале, обладая высоким воспитательным потенциалом, способствуют развитию дивергентного мышления, поскольку предмет исследования требует анализа ситуации с разных сторон.

Работа Татьяны Щербаковой «Предпринимательство по Н. Чернышевскому» соответствовала заявленной теме конференции, посвященной году литературы. Яркий акцент был сделан автором на роли образования и знания литературы в судьбе женщин - предпринимателей XIX века. В работе дана оценка личного вклада членов семьи предпринимателей Кувшиновых, обеспечившего рождение и развитие поселка Кувшиново (Каменское). История российского предпринимательства признается в настоящее время одной из актуальных и приветствуется Российским историческим обществом для обсуждения с современными российскими школьниками. В дальнейшем исследовательская работа была существенно переработана и дополнена. По итогам защиты на городской конференции школьников «Шаг в будущее! – 2016» работа Т. Щербаковой «Гений места г. Кувшиново» стала победителем

секции «История». Составленный школьницей семейный хронограф позволил критически переосмыслить используемые источники информации.

Климина Ю. посвятила свою работу истории создания Рыбинского водохранилища и доложила ее на секции «Природа и хозяйство Тверского края» лицейской конференции. Дополненный вариант исследовательской работы «Рыбинское море проблем. Взгляд из Весьегонска» представленный на XIII региональных Менделеевских чтениях стал дипломантом естественнонаучной секции.

Цель работы Екатерины Юшковой «В краю вдохновения» – обоснование необходимости охраны прибрежной территории озера Мстино. Автором проведен анализ нормативной базы документов, служащих основанием для охраны прибрежной территории оз. Мстино; эмоционально описана история создания Дома творчества художников «Академическая дача им. Репина», систематизированы данные о произведениях пейзажной живописи известных художников, посвященных оз. Мстино. Доклад Юшковой Е. стал лучшим на городской конференции школьников, посвященной Тверскому гербу и флагу.

Предметом исследования обучающихся Губернаторского класса становятся сохранившиеся и разрушенные православные храмы. Изучение истории создания Спасо-Преображенской церкви в с. Красное Старицкого района, привело Антона Тихомирова к идее систематизации сведений об увековечивании памяти Чесменского сражения в храмах, музеях, памятниках, живописи, литературных произведениях, публицистике, к обобщению сведений о наших земляках – героях Чесменского сражения. Работа была доложена на пленарном заседании конференции «Тверская земля – гордость моя!» и стала дипломантом городской конференции школьников, посвященной тверскому гербу и флагу. На городском конкурсе рефератов «Путь к успеху» дипломом была отмечена работа Анастасии Инжеватовой «История строительства и судьбы церкви во имя святых Флора и Лавра». Работа Ольги Кочневой «Невесомый белокаменный храм парит среди села» опубликована в сборнике материалов конференции.

Тверская область является одним из регионов, где туристско-рекреационное направление может стать приоритетной отраслью экономики. В связи с этим работа Абдуллаева Артура «Туристско-рекреационный потенциал Тверской области на примере г. Калязина» представляется актуальной. В обобщении обучающегося комплексно рассматриваются географическое положение, богатое культурно-историческое наследие города и района. На секции «География» городского конкурса проектов «Путь к успеху» Абдуллаев Артур был награжден дипломом II степени.

Актуальность тематики работы Михаила Новенькова «Грязелечение на территории Тверской области» отметили члены жюри городского конкурса проектов секции «Биология, экология». Работа лицеиста Губернаторского класса стала дипломантом конкурса.

На пленарном заседании научно-практической конференции «Тверская земля – гордость моя!» группой восьмиклассников (Линдин Евгений, Оборин

Даниил) представлен вниманию аудитории экскурсионный проект «Прогулка лицеистов». Цель работы – разработка маршрута «Образовательное путешествие». Девиз: «Тверь будет прирастать образованием!». Центральными объектами экскурсии стали образовательные учреждения центра г. Твери в историческом аспекте, а также архитектурные памятники, улицы, площади и переулки. Работа стала призером конкурса социальных проектов городской конференции школьников «Шаг в будущее!».

Таким образом, деятельность в рамках проекта, индивидуального или коллективного, позволяет наиболее эффективно реализовать принципы, ориентирующие воспитание на развитие социально активной, нравственно здоровой и конкурентоспособной личности. Работы над проектом, его презентацией – это еще и возможность продемонстрировать свою гражданскую позицию, реальные действия, чего не хватает современной молодежи. Сопричастность к созданию продукта, которым, в конечном итоге, является проект, позволяет участнику быть субъектом воспитания, формировать вокруг себя воспитывающую, конкурентную в целевом плане среду, вовлекать в неё сверстников.

Список литературы

1. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации / Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации / «Госпатриот Программа».

2. Президент России о патриотическом воспитании молодежи. / Встреча с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи. 12 сентября 2012 г.

*Жалагина Т.А. – доктор психологических наук,
профессор, ТвГУ, г. Тверь*

Новоторцева А.В. – аспирантура, ТвГУ, г. Тверь

Компетентностная модель профессионального развития личности менеджера

Управление представляет собой сложное производное образование, создаваемое и направленное на упорядочение, совершенствование и развитие системы, обеспечивающее достижение максимально высокого уровня ее целостности.

Анализ научной литературы [8; 9; 10] показал, что наиболее распространены два типа моделей профессионального развития человека: онтогенетические (возрастные) и профессионал-генетические. Онтогенетические модели рассматривают профессиональное развитие человека в контексте возрастной периодизации его жизни в целом (от рождения до смерти), профессионал-генетические связывают это развитие с периодом реального выполнения субъектом определенной трудовой деятельности.

Многочисленные психолого-педагогические исследования посвящены выявлению взаимосвязи и взаимообусловленности процессов развития

личности. Проблемы формирования личности нашли отражение в трудах Л.И. Божович, Е.М. Борисовой, А.А. Бодалева, В.П. Зинченко, Д.И. Фельдштейна и др., где утверждается, что профессиональная деятельность влияет на систему отношений личности и ее образа жизни.

Для наиболее полного рассмотрения проблемы профессионального развития необходимо четкое определение основных понятий, связанных с данным процессом. Профессиональное развитие (от лат. «profiteor» – объявляю своим делом) можно определить как происходящий в онтогенезе человека процесс социализации, направленный на присвоение им различных аспектов мира труда, в частности профессиональных ролей, профессиональной мотивации, профессиональных знаний и навыков [11, с. 247–248].

Данное определение подчеркивает социальную природу профессионального развития и то, что профессиональное развитие обусловлено, прежде всего, внешними предпосылками. Невозможно представить профессионала, не включенного в систему социальных и профессиональных отношений. Основной движущей силой профессионального развития менеджера является стремление личности к интеграции в социальный контекст на основе идентификации с социальными группами и институтами.

Тесно связано с понятием профессионального развития личности понятие «профессиональное становление». Эти понятия часто используют как синонимы, однако между ними есть ряд существенных различий.

Становление является по преимуществу движением от старого к новому. Развитие – ряд существенных изменений, это не переход от старого к новому, а развитие нового. Процессы развития и становления тесно переплетаются друг с другом. Главное различие заключается в том, что становление есть движение от низшего к высшему, а развитие есть изменение, трансформация [13, с. 74–75].

Можно сказать, что профессиональное развитие личности менеджера представляет собой преобразования в структуре личности под влиянием профессиональной деятельности в компании, осуществляемой менеджером. Профессиональное становление менеджера будет в данном случае представлять собой переход от низших уровней развития профессиональных навыков к высшим.

Анализ научной литературы показывает, что профессиональное развитие личности менеджера рассматривается с точки зрения компетентностного подхода и в зарубежных (Д. Мертенса, А. Шелтена, С. Шоу), и в отечественных исследованиях (И.Ю. Алексашина, Н.В. Бордовская, Б.С. Гершунский, Л.Н. Горбунова, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кислинская, А.К. Маркова, Н.Н. Никитина, А.А. Реан, В.А. Толочек и др.).

Термин «компетентность» употребляется в самых разных контекстах и понимается по-разному, как в отечественной (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, Н.А. Гришанова, А.П. Журавлев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Ф. Талоцина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков, Н. Хомский), так и в зарубежной литературе (Дж. Мериль, Дж. Равен, Л. Отала, В. Овенс, Р. Ревенс, И. Стевик, Р. Уайт, Д. Юл). В толковых словарях термин «компетентность» (от

лат. «compro»)- совместно добиваюсь, достигаю, соответствую, подхожу) трактуется как обладание знанием, позволяющим судить о чем-либо [1, с. 194], осведомленность, правомочность, полноправность. Н. В Кузьмина считает, что компетентность является одним из субъективных факторов продуктивной деятельности наряду с типом направленности личности уровнем способностей.

По Э.Ф. Зееру, профессионально компетентный работник представляет собой специалиста, «обладающего необходимыми для качественного и производительного выполнения труда знаниями, умениями, качествами, опытом и индивидуальным стилем деятельности» [6, с. 118–121]. Здесь термин «компетентность» дополняется прилагательным «профессиональная», таким образом, мы приходим к необходимости рассмотрения словосочетания «профессиональная компетентность».

Определение «профессиональной компетентности» в различных Интернет – словарях рассматривается как отношение к успешной профессиональной деятельности, ее значению и определенным специфическим задачам, в совокупности со всеми знаниями и навыками, используемыми при ее осуществлении.

Несколько иначе предлагает рассматривать профессиональную компетентность А.К. Маркова. Согласно ее трактовке профессиональную компетентность – это «сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [8, с. 198–201].

Вторым важным понятием, необходимым для применения компетентностного подхода, является компетенция.

В работах Е.Н. Дубиненковой компетенция представляет собой круг проблем, сфера деятельности, в которой данный человек обладает знанием и опытом; совокупность полномочий, прав и обязанностей организации. Компетенция определяется законодательными или локальными нормативными актами, решениями, уставами организаций [5, с. 56].

В настоящее время понятия компетенции и компетентности рассматриваются в качестве ведущих критериев подготовленности менеджера к профессиональной деятельности в «нестабильных условиях труда и социальной жизни» и поэтому активно используются при построении моделей профессиональной и служебной деятельности.

К.М. Оганян под профессиональной компетентностью менеджера подразумевает сформированную в процессе обучения и самообразования систему научно-практических знаний и умений, влияющих на качество решения профессиональных задач и развитие личностно-профессиональных качеств, проявляющихся в деловом и партнерском общении с людьми [4, с. 39–40].

Таким образом, профессиональная компетентность менеджера – это специфическая способность индивида, необходимая для эффективного выполнения конкретных видов работы на основе определенных

профессионально важных личностных качеств, знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций. От уровня ее развития в значительной мере зависит успех, достижения или провалы в деятельности менеджера промышленной компании.

М. Хильб выделяет четыре типа компетенций менеджера: личностная, профессиональная, социальная, управленческая [12, с. 61–63].

На наш взгляд, для анализа и проектирования управленческой деятельности в наукоемком бизнесе, ориентированном на инновационное развитие, необходимо использовать понимание компетенции как практической способности человека успешно решать конкретные задачи на основе систематизированных знаний и отрефлексированного опыта их применения [2, с. 191–197; 3, с. 124–128; 7, с. 4–10].

Л.Д. Гительманом предложена типология компетенций профессиональной деятельности, характерная для промышленных предприятий, в соответствии с которой выделяются пять типов компетенций: предметные (или предметно-отраслевые), информационные, организационно-коммуникативные, инновационные и предпринимательские [2, с. 104–111].

Данная типология позволяет нам построить основу компетентностной модели профессионального развития личности менеджеров (рис.1).

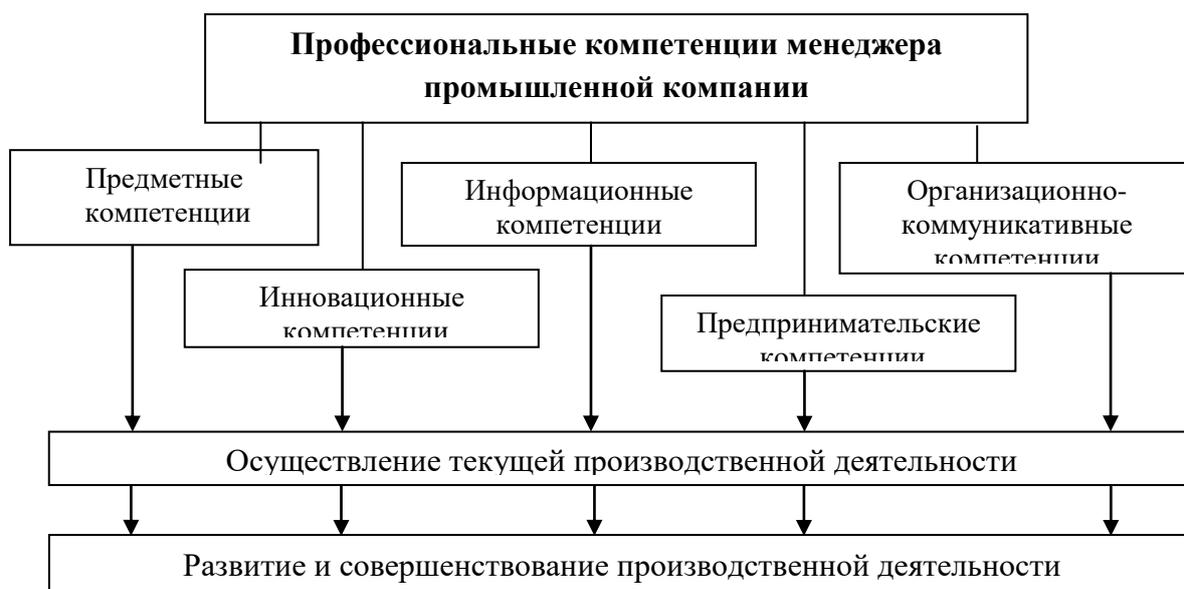


Рис. 1. Компетентностная модель профессионального развития личности менеджера

Предметно-отраслевые компетенции (или предметные) обеспечивают ориентацию и способность квалифицированно действовать в конкретных производственных технологиях и сложившихся видах деятельности.

Информационные компетенции (или информационно-аналитические) обеспечивают способность работать с информацией с учетом ее объемов, средств поиска, способов получения и форм представления.

Организационно-коммуникативные компетенции обеспечивают практические способности организовывать людей, оптимизировать их взаимодействие, управлять производством, отдельными бизнес-процессами и бизнесом в целом.

Инновационные компетенции обеспечивают способность заниматься совершенствованием производственных и управленческих технологий и систем.

Предпринимательские компетенции обеспечивают способность учитывать условия внешней среды, риски для бизнеса, уровень конкуренции, действия участников конкурентного рынка и на основе этого управлять имеющимися в компании ресурсами как определенными видами капитала для повышения прибыли. Благодаря этим компетенциям управленческие решения одновременно являются и предпринимательскими.

Таким образом, проведенный анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что компетентность – преимущественно субъектная, а не объектная характеристика, которая предполагает отношение к человеку как субъекту профессиональной деятельности, иными словами, это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Согласно современным воззрениям, понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие профессиональной деятельности, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Это означает, что менеджер промышленной компании может быть назван компетентным в определенной сфере своей профессиональной деятельности, если он не просто умеет что-либо делать, но и отдает себе при этом отчет в нравственности своих действий, учитывает их возможные социальные, экологические и другие последствия. Компетентность выступает интегральной комплексной характеристикой профессионального развития личности менеджера.

Список литературы

1. Большой толковый психологический словарь. В 2 т. / Сост. А. Ребер. – М.: АСТ, 2003. – Т. 2. – 292 с.
2. Гамбург А.В., Исаев А.П. Компетентностная модель управления уровнем профессиональной подготовки персонала телекоммуникационной компании // Научно-технические ведомости СПбГПУ. – 2008. – №2. – 289 с.
3. Гительман Л.Д., Исаев А.П. В команде – менеджеры и профессора: От традиций к корпоративному университету и инновациям. – М.: Дело, 2005. – 224 с.
4. Деркач А.А. Психология развития профессионала. – М.: РАГС, 2010. – 124 с.
5. Дубиненкова Е.Н. Психолог в управлении персоналом: учеб. пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 2016. – 114 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2009. – 240 с.

7. Исаев А.П. Составляющие управленческого профессионализма // Вестник УГТУ-УПИ. – 2007. – № 4. – 211 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма.–Самара: АСВТ, 2004.–361 с.
9. Михайлов И.В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера // Вопросы психологии. –1999. – №5.– С. 110–122.
10. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала: учеб. пособие. – Ярославль: ЯГПУ, 2000. – 98 с.
11. Психологический словарь. / Под ред. В.П. Зинченко. – М.: Педагогика-Пресс, 2006. – 465 с.
12. Хильб М. Интегрированный менеджмент персонала. Цели – стратегия – инструменты / Пер. с нем. М. Хильб. – М.: Дело и Сервис, 2006. – 256 с.
13. Шляпкина О.А. Профессиональное развитие личности: учеб. пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 132 с.

*Клюева О.А. – кандидат психологических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь*

Валидизация модели компетенций конкурентоспособного специалиста

Анализ современных исследований доказывает, что проблему конкурентоспособности необходимо решать не только на макро- и мезо-уровнях, но и на микро- уровне (конкурентоспособность персонала) посредством оценки субъективных показателей [1].

Конкурирующий субъект активно ставит перед собой цели, вырабатывает стратегические планы, а не просто реагирует на изменения во внешней среде. Анализ понятия «конкуренция» в контексте метакатегорий психологии – деятельности и общения, позволяет описывать не только конкурентное поведение (поведение человека в ситуации соревнования или соперничества), но и конкурентную деятельность как специфический вид целенаправленной активности субъекта по отношению к объекту, удовлетворяющему т.о. его потребности. Поэтому конкуренция, по мнению А.Г. Шмелева (2014), может быть отражена посредством схемы «субъект – объект – субъект», где каждый субъект стремится воздействовать на некий объект при наличии других субъектов, которые тоже воздействуют на тот же самый объект. Структурно-функциональный анализ конкуренции как ситуации по ряду признаков (предметная направленность, репертуар действий, операций и сценариев поведения, ситуационный опыт, субъективная категоризация ситуации и т.п.) позволил нам расширить описание феноменологии конкурентоспособности личности посредством классификации типов конкурентного поведения [2].

Контр-продуктивный, нерациональный тип (квазиконкурентоспособность) – стратегия конкурентного поведения, детерминирована осознанностью субъектами полной несовместимостью интересов относительно объекта конкуренции, проявляться в формах различных интриг-диверсий - актов вероломства, конкурент подвергается путем различных методов деструкции-дискриминации-катаклизмам-инвективам различным формам инсинуации, не

способствует интенсификации повышения профессионализма, положительным изменениям, вызывает недоверие и имеет негативную оценку со стороны субъектов конкурентного взаимодействия,

Конструктивно-рациональный, зависимый тип – стратегия конкурентного поведения, где взаимодействие участников протекает по определенным правилам с принятием определенных ролей способствует успешной интенсификации повышения профессионализма и качества в условиях стабильной конкурентной среды. Субъекты осознают неполную совместимость интересов в ситуации конкуренции, что выступает в качестве детерминанты выбора данной стратегии конкурентного поведения (социально-экономическая модель конкуренции).

Конструктивно-рациональный, свободный тип (конкурентоспособный) – в контексте конкуренции как ситуации взаимодействия это преобразование или создание нового объекта с положительным экономическим эффектом как предмета конкуренции в результате развития деятельности по инициативе самого субъекта. При этом субъекты стремятся к обладанию одними и теми же объектами, эффективно ограничивая возможности друг друга и создавая динамичность конкурентной среды (свободный тип), но могут и не знать о наличии своих конкурентов и могут не взаимодействовать с ними. В общем случае ситуация конкуренции не предполагает, что объект оспаривания (благо) невозможно поделить.

На основании результатов однофакторного дисперсионного анализа Краскала-Уоллеса обоснована конкурентную конструктивную валидность, выделены и описаны конструкты для прогнозирования ($p = .000$) [3]. Также получены статистически достоверные различия, где средние ранги в группе «конструктивно-рациональный, свободный тип конкурентного поведения» выше чем у в группах «контр-продуктивный, нерациональный и конструктивно-рациональный зависимый типы конкурентного поведения» ($p < .05$).

Статистическая проверка эмпирической пригодности предложенной типологии осуществлялась с помощью процедуры дискриминантного анализа, который позволяет оценить соответствие теоретической классификации критических инцидентов с классификации эмпирической. В целом теоретическое и эмпирическое «разделение» совпадает в 86,8% случаев. Были рассчитаны классификационные функции для каждого типа. В уравнение классификации для типа «конструктивно-рациональный, свободный» – вошли все шкалы с положительным весом. Таким образом, типология конкурентного поведения эмпирически верифицирована, создан и обоснован набор индикаторов и их содержание.

Эксплораторный факторный анализ (метод – главные компоненты, метод вращения – варимакс) позволил установить эмпирическую структуру каждого типа. Эмпирическая структура конструктивно-рационального, свободного типа включает три умеренно коррелирующих латентных фактора каждый из которых характеризует отдельный компонент (шкалу). Факторное решение

объясняет 60 % вариаций признака. Структура контр-продуктивного, нерационального, зависимого типа также включает три умеренно коррелирующих латентных фактора каждый из которых характеризует отдельный компонент (шкалу). Факторное решение объясняет 68 % вариаций признака. Структурная валидность моделей эмпирически подтверждает многомерность феномена конкурентоспособности.

Учитывая необходимость измерения конкурентоспособности как интегрального показателя посредством системы шкал, объединяющих всю совокупность поведенческих индикаторов мы создали список из 55 утверждений.

Методика. Разработка и эмпирическая проверка модели проводилась на выборке в 212 человек, из них 98 мужчин и 104 женщин. Средний возраст участников составил 37.9 лет ($SD = 6.43$). Предприниматели – топ-менеджеры, менеджеры среднего звена, менеджеры, г. Москвы, г. Твери и г. Брянска).

Измерение и процедура. Опрос проводился в индивидуальной и групповой форме. Каждый пункт опросника оценивался с помощью шкал 5-балльной размерности. Процедура опроса предполагала ознакомление с вопросом, с вариантами ответов, выбор того из них, который в большей мере соответствовал мнению респондента.

Для обоснования структурной валидности модели, а также конструирования системы измерительных шкал необходимо, чтобы все пункты были подвергнуты процедуре психометрической проверки. Эксплораторный факторный анализ и анализ согласованности пунктов позволил сократить до 46. Для обоснования критериальной валидности были разработаны карты для оценки компетенций, а также некоторых показателей КРІ. В экспертной оценке приняли участие руководители структурных подразделений организаций ($N = 20$, 10 мужчин и 10 женщин).

Эксплораторный факторный анализ (с выделением факторов методом главных компонент и последующим косоугольным вращением) позволил установить эмпирическую структуру с десятью умеренно коррелирующими латентными факторами, каждый из которых характеризует отдельный компонент (шкалу). Факторное решение объясняет 84,554 % вариаций признаков.

Первый фактор (инновативность) характеризует способность адаптировать или создавать новые методы или продукты, прилагая чрезвычайные усилия для приобретения новых навыков и знаний, поддерживая широкую сеть профессиональных контактов. Второй фактор (ассертивность) характеризует независимость от внешних влияний и оценок, эффективность и самостоятельность в регуляции поведения. Третий фактор (инициатива) объединяет способность быстро и эффективно выполнять поставленные задачи, расширяя свои обязанности, предвосхищая различные изменения (политические, социально-экономические) и их исход. Четвертый фактор (гибкость) характеризует способность гибко применять правила и процедуры, адаптируя тактики и стратегии в соответствии с ситуациями. Пятый фактор

(предприимчивость) в интегрированном виде представлен способностью ставить трудные цели, вкладывать значительные ресурсы, используя новую стратегию. Шестой фактор (оценка предпринимательских рисков) представляет способность к оценке предпринимательских рисков и принятию эффективного решения. Седьмой фактор (конкурентность) способность создать собственную меру измерения результатов в соответствии со стандартами и эффективно достичь предпринимательской цели. Восьмой фактор (ответственность) представлен оценкой способности принять ответственное решение. Высоко мотивирован на достижение цели, не смотря на сложившиеся обстоятельства и негативные результаты, требователен к себе и другим. Девятый фактор (прогностичность) представлен оценкой способности быстро и верно принимать и эффективно реализовывать решения, предвосхищая возникновение критических ситуаций и прогнозируя исход. Десятый фактор (требовательность к другим) представлен способностью устанавливать стандарты в одностороннем порядке, в соответствии с приказами и собственными просьбами.

На основании экспертной оценки уровня компетенций и критериев КРІ все участники опроса были разделены на контрастные группы. Сравнивая результаты ответов мы получили статистически обоснованные различия по 46 пунктам. Также необходимо отметить, что все факторы умеренно коррелируют между собой. Наличие среднего уровня корреляции между факторами указывает на то, что возможно уточнение и выделение суперфакторной модели, где десять факторов являются функциями более общей латентной конструкции.

Структурная валидность модели эмпирически подтверждает многомерность феномена конкурентоспособности.

Список литературы

1. Ключева О.А. Продуктивные и контр-продуктивные конкурентные стратегии поведения в профессиональной деятельности / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. / Под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Короткиной Е.Д., Каравановой Л.Ж. – Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 214–231.

2. Klyueva O.A. (2016). Competitiveness of personality as a psychological phenomenon: The content of the construct and its typology // Psychology in Russia: State of the Art. Vol.9(2). P. 151–166.

*Короткина Е.Д. – кандидат психологических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь
Прудаева В.Д. – психолог МОУ СОШ № 39, г. Тверь*

Компетентностный подход как условие повышения конкурентоспособности будущего психолога-консультанта

В условиях стремительного развития информационного общества повышаются требования к профильной подготовке будущих специалистов, и активно модернизируется система обучения в целом. Ученые отмечают, что отечественное образование утратило единство формирования образовательных систем и услуг, возникла большая вариативность программ, а так же произошел рост конкуренции в деятельности ВУЗов. Изменились функции государства в образовании: тотальный контроль сменился общей правовой регуляцией. В то же время существуют перспективы интеграции российского образования в международную систему. Все эти факторы подводят к поиску новых моделей и подходов в высшем образовании [4].

Анализируя современный рынок труда можно отметить, что требования, предъявляемые работодателями к выпускнику, намного превосходят показатели уровня образования специалистов. Современный рынок требует соискателей нового типа: специалистов – практиков имеющих теоретические знания и четкое понимание, каким образом эти знания применять. Помимо этого, система образования должна сформировать у будущих специалистов такие качества, как инициативность, гибкость, мобильность, конструктивность, креативность и коммуникабельность.

Исходя из обозначенных выше требований, необходим новый подход в обучении: компетентностный, который, по мнению ученых, предполагает становление позиции студента по отношению к своей профессии.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию [5, с. 7]. Таким образом, при фокусировке образования на этот принцип, университет выпускает практико-ориентированных специалистов, способных подстраиваться под требования рынка труда и социальные обстоятельства.

Компетентностный подход может быть охарактеризован следующим образом:

- Соответствие целей – подготовка к активной социальной адаптации, самостоятельному выбору жизненной позиции, продолжению профессионального образования, самообразованию и самосовершенствованию;
- Направленность – соединение интеллектуальной, навыковой и эмоционально-ценностной составляющих образования;
- Интегративность – объединение в единое целое не только соответствующих умений и знаний определенной сферы деятельности, но и личностные качества обучающегося в достижении поставленной цели.

Компетентностный подход не отвергает традиционный знаниево-ориентированный, а дополняет его образовательным элементом «субъектностью студента» [5, с.16]. Другими словами, результат образования теперь зависит не только от предложенных высшим учебным заведением знаний, но и от личных качеств самого студента. При этом знания, умения и навыки должны быть не мозаичными, а складываться в целостную систему, дающую возможность будущему специалисту быть готовым к деятельности в любых социально-производственных условиях. В итоге, такой подход должен привести к соответствию образования потребностям рынка труда, а специалист будет характеризоваться, как человек способный:

- эффективно использовать знания и умения,
- плодотворно выполнять профессиональные задачи,
- гибко решать поставленные вопросы,
- сотрудничать с коллегами и профессиональной средой,
- быстро адаптироваться к условиям среды.

Главная задача компетентного подхода – включить в образовательную траекторию все важные составляющие обучения для подготовки специалиста, что подразумевает выпускника не только первоклассным теоретиком, но и практиком, способным применять полученные знания для решения определенных задач вне зависимости от условий. Помимо этого, компетентностный подход подразумевает развитие необходимых для конкурентоспособности личностных качеств, а также умение сотрудничать с другими специалистами при выполнении качественно новых задач. Таким образом, акцент такого подхода ставится не только на развитие знаний и умений, но и на личностные качества и способности индивида, а также на способность к непрерывному совершенствованию знаний, умению достигать положительных результатов в профессиональной деятельности [3, с. 25].

Требования к результатам освоения образовательных программ прописаны в виде компетенций: профессиональных, общепрофессиональных, общекультурных. В высших учебных заведениях обязательно для освоения студентами существует базовая часть и профильная часть, которая устанавливается самими ВУЗом. Профильная часть дает возможность будущим специалистам расширить и углубить профессиональные знания и навыки [1, с. 79–90; 2, с. 18–54].

Что касается обучения психологов-консультантов, то для формирования их профессиональных умений предлагается перечень профессиональных компетенций, которыми они должны овладеть за период обучения в вузе.

В результате обучения молодой специалист должен владеть правилами отбора, применения и обработки психодиагностических методик, соответствующих целям, ситуации и личности респондентов, знать структуру деятельности профессионала в рамках определенной сферы. Психолог-консультант должен знать формы взаимодействия в трудовых коллективах; а так же уметь оказать индивиду или группе психологическую помощь с использованием традиционных методов и технологий. Для решения типовых

задач профессиональной практики специалист должен уметь использовать систему категорий и методов, а так же проводить прикладное исследование в определенной области психологии. Помимо этого, психолог-консультант должен владеть основными методами психодиагностики, психокоррекции и психологического консультирования, а так же навыками проведения работ с кадровым составом с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса.

Нами была разработана ориентированная на развитие профессиональных компетенций программа, которая является практическим дополнением к занятиям, что позволяет в ходе учебного процесса закреплять и совершенствовать умения и навыки студентов – психологов.

Программа построена следующим образом: на основе литературных произведений составлены задания различной сложности и направленности для овладения и тренировки необходимых навыков психолога-консультанта. Предложенные в программе задания направлены на получение и закрепление теоретических и практических знаний. Предлагаемая форма работы внедряется как в обычное семинарское занятие, так и может использоваться в ходе психологического практикума. Программа позиционируется, как альтернатива реальной психологической консультации, но решает ряд сложностей, таких как: поиск клиента с подходящим запросом для профессионального уровня студента – психолога, организация места и времени консультации и т.д.

Возвращаясь к созданию программы и выбору литературных трудов, следует отметить алгоритм подбора произведений. На основе профессиональных компетенций практических психологов, нами были определены критерии: максимальная приближенность к действительности, четкая выраженность характеров и переживаний героев, подробно- описанные проблемные ситуации. В соответствии с выведенными критериями произведен отбор текстов. На их основе разработаны кейсы и задачи. Целью программы является закрепление студентами- психологами полученных в ходе обучения знаний, а так же знакомство с техниками и инструментами психологического консультирования, усовершенствование практических умений и навыков.

Так, например, рассматривая в рамках предмета «психологическое консультирование» запрос для психологического консультирования произведение Куприна А.И. «Олеся», студент – психолог должен знать структуру консультационной встречи, закономерности возрастной и общей психологии, уметь подобрать необходимые материалы для диагностики, а затем интерпретировать результаты, владеть эффективными навыками консультирования для решения поставленной задачи. При этом происходит формирование выделенных нами профессиональных компетенций.

Таким образом, использование в учебном процессе предлагаемой нами программы помогает реализовать требования ФГОС ВПО, касающиеся компетентного подхода, и способствует конкурентоспособности психолога-консультанта.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход. // Образование и наука. – 2003. – № 5 (23). – С. 79–90.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: монография. – М.: ИЦПКПС, 2004.
4. Манушин Э.А. Проблемы и перспективы инновационного развития российских университетов. Электронный ресурс. – Режим доступа: technomag.edu.ru/#77-48211/452571.
5. Троянская С.Л. Основы компетентного подхода в высшем образовании: учеб. пособие. – Ижевск: Удмуртский университет, 2016.

*Короткина Е.Д. – кандидат психологических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь
Гацерелия Т.З. – аспирант, ТвГУ, г. Тверь*

Самопредъявление как важная составляющая конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений

В современном обществе, построенном на рыночных отношениях, в изменяющихся социальных, политических и экономических условиях, чтобы стать успешным, необходимо быть конкурентоспособным, особенно это касается будущих выпускников, так как они изначально в менее выгодном положении, по сравнению с работающими специалистами, ввиду отсутствия опыта.

В своем исследовании конкурентоспособности выпускников ВУЗов мы выделили самопредъявление как отдельную составляющую данного феномена, так как с помощью выбранной стратегии самопредъявления человек выстраивает впечатление о себе. Чем оно лучше, тем больше шансов показать другие свои преимущества. Например, на собеседовании, работодатель не в состоянии проводить доскональное исследование знаний, личностных качеств, развитых компетенций соискателя, поэтому основным конкурентным преимуществом будет правильно выбранная стратегия самопредъявления. Часто выпускник, не умеющий правильно презентовать себя, теряет все конкурентные преимущества перед соперником, который возможно меньше знает или умеет, но использует выигрышную стратегию самопредъявления.

Понятие самопредъявление для отечественной науки довольно ново, наибольший вклад в исследование данного явления внесла Шкуратова Ирина Павловна. В зарубежной же психологии, в работах интеракционистов феномен самопредъявления личности интенсивно исследовался довольно давно. В них

он раскрывается через два термина: управление впечатлением и самопрезентация, многие авторы считают их синонимами.

Управление впечатлением по Б. Шленкеру это: «попытки контролировать образы, которые проецируются в реальном или воображаемом социальном взаимодействии». Стоит также упомянуть замечание М. Снайдера о том, что впечатления могут управляться и третьими лицами, поэтому понятие «управление впечатлением» шире, чем «самопрезентация» [2, с. 34].

«Самопрезентация – наше желание создать благоприятное впечатление о себе как у «внешней аудитории» (у окружающих), так и у «внутренней аудитории» (у самих себя)» (Д. Майерс) [1, с. 94].

Р. Лири и М. Ковальски (Leary M.R., Kovalsky R.M) одни из тех ученых, которые считают эти термины синонимами. Они выделяют три группы мотивов самопрезентации (цели управления впечатлением): максимизация вознаграждения в социальных отношениях; повышение самооценки; способствование развитию желаемой идентичности [2, с. 34].

И.П. Шкуратова описывает некоторые факторы, побуждающие человека к самопредъявлению. Во-первых, это гласность или публичность (publicity – гласность, реклама). Вероятность того, что о поведении человека может стать известно посторонним и количество свидетелей, обсуждающих это поведение, определяют фактор гласности. Чем выше публичность, тем сильнее озабоченность человека его образом в глазах других, так как публичное поведение ближе к достижению целей, чем приватное. Во-вторых, зависимость от «мишени» (человека, на которого направлено влияние). Чем сильнее зависимость от человека-мишени, тем больше усилий прилагается для создания у него благоприятного впечатления. Обычно в роли «мишени» выступают люди, обладающие высоким статусом, властью или привлекательностью, т.е. те, от кого может зависеть удовлетворение определенных потребностей человека. Это не значит, что уважаемые и значимые люди не стремятся управлять впечатлением о себе, просто у них это проявляется в меньшей степени.

Любое самопредъявление направлено на конкретную аудиторию. Это не обязательно демонстрация только позитивных черт, возможно и предъявление негативных характеристик, если «мишень» это оценит, как бывает в бандитских группировках. Мы выбираем, какие из своих характеристик будем показывать, исходя из ожиданий партнера.

Одной из важнейших проблем изучения самопредъявления является вопрос о стратегиях и тактиках, выбираемых для самопредъявления. Исследование этой проблемы имеет большую практическую значимость, поскольку каждый выпускник хочет умело владеть этими стратегиями, чтобы влиять на других людей и, в тоже время, желает распознавать их в поведении своих партнеров по общению; оба этих навыка дают большое конкурентное преимущество.

И.П. Шкуратова определяет стратегии самопредъявления как совокупность поведенческих актов личности, разделённых во времени и пространстве,

направленных на создание определённого образа в глазах окружающих. Тактика самопредъявления – это определённый приём, с помощью которого реализуется выбранная стратегия. Стратегия самопрезентации может состоять сразу из несколько различных тактик. Тактика самопрезентации является кратким и сиюминутным явлением, которое направлено на создание конкретного необходимого впечатления в определенной жизненной ситуации [3, с. 28–32].

Одной из первых классификаций стратегий самопредъявления стала созданная в 1982 г. Э. Джонсом и Т. Питтманом, которая основана на целях и тактиках, используемых людьми в общении с окружающими. Они считали, что самопрезентация даёт человеку возможность использовать различные источники власти, расширяя и поддерживая своё влияние в межличностных отношениях. Ими было выделено пять стратегий самопредъявления.

1. Стремление понравиться – инграция. Стратегия рассчитана на власть обаяния. Основная тактика состоит в том, чтобы угодить другим людям, льстить и соглашаться, предъявлять социально-одобряемые качества. Цель – казаться привлекательным.

2. Самопродвижение – демонстрация компетентности, которая предоставляет власть эксперта. Основная тактика состоит в доказательстве своего превосходства и хвастовстве. Цель – казаться компетентным.

3. Примерность – стремление служить примером для других людей, что дает власть наставника. Основная тактика состоит в демонстрации духовного превосходства, сочетается с хвастовством и стремлением обсуждать и осуждать других людей. Цель – казаться морально безупречным.

4. Запугивание – демонстрация силы, которая заставляет окружающих подчиняться и дает власть страха. Основная тактика состоит в угрозе. Цель – казаться опасным.

5. Демонстрация слабости или мольба. Обязывает окружающих оказывать помощь, что дает власть сострадания. Основная тактика – просить о помощи, умолять. Цель – казаться слабым [3, с. 33].

Большое количество исследований самопредъявления основано именно на этой концепции. В своей работе мы также опирались на эту классификацию, и будем использовать далее её дополненный вариант (опросник «Стратегии самопредъявления» И.П. Шкуратовой).

6. Отслеживание производимого впечатления. Считается, что люди, стремящиеся производить определенное впечатление на окружающих, больше контролируют как собственное поведение, так и ответные реакции партнеров.

7. Вариативность поведения человека. Эта характеристика проявляется в способности предъявлять разные образы в разных ситуациях межличностного взаимодействия: а) Кросс-партнерская вариативность самопрезентации – человек меняет стратегию своего поведения в зависимости от партнера, с которым он общается; б) и кросс-ситуативная вариативность, которая связана с изменением поведения в зависимости от требований ситуации [4, с. 1–2].

Конечно в зависимости от настроения, самочувствия, внешней ситуации, все мы используем множество тактик самопредъявления, но среди них у нас есть наиболее предпочтительные и часто используемые. С возрастом, изменением социального положения или просто с осознанием их неэффективности, они могут меняться, но в конкретный жизненный отрезок человека у него присутствуют ведущие стратегии.

Одна из задач исследования конкурентоспособности выпускников вузов состояла в изучении ведущих стратегий самопредъявления у студентов факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета, обучающихся по программам «Специалитет» и «Бакалавриат». Объем выборки составил 46 студентов, из них 54,3% выпускников по программе «Бакалавриат» и 45,7% выпускников по программе «Специалитет».

Проведя первичную обработку данных по методике И.П. Шкуратовой, мы получили результаты, позволяющие определить ведущие стратегии самопредъявления каждого испытуемого и разделить участников исследования на условные группы. Больше всего в нашей выборке оказалось респондентов, использующих стратегию «вариативность поведения человека» – 28,26%. Эта характеристика проявляется в способности предъявлять разные образы в разных ситуациях межличностного взаимодействия. Необходимость выглядеть и действовать по-разному, связана, во-первых, с большим количеством ролей, которые исполняет человек, во-вторых, с изменчивостью ситуаций, в которых протекает его общение. На втором месте стоит группа студентов, с основной стратегией «Отслеживание производимого впечатления» – 17,39%. Люди, стремящиеся производить определенное впечатление на окружающих, лучше контролируют как собственное поведение, так и ответные реакции партнеров. Это говорит о большей социальной компетентности человека, так как благодаря этому контролю человек действует более адекватно, чем те, кто не обращают внимания на окружающих. Также в лидерах оказалась «Примерность» – 13,04%. Приблизительно на одном уровне по частоте использования находятся стратегии «стремление понравиться» – 8,70%, «запугивание», «самопродвижение» со «стремлением понравиться, вариативностью поведения» по 6,52% респондентов. Оставшиеся стратегии являются вариациями комбинирования основных 7 стратегий, их используют 2,17% респондентов выборки. По критерию Хи-квадрат Пирсона ($\chi^2 = 11,441$, при $p < 0,05$) установлены достоверные различия в использовании стратегий самопредъявления у выпускников разных форм обучения (рис.1).

Отмечается, что практически половина респондентов, обучающихся по программе «Специалист» использует стратегию «Вариативность поведения человека» – 42,9%. У бакалавров данная стратегия стоит на втором месте и составляет 16% от общего количества. Самой же распространенной стратегией у бакалавров является «Отслеживание производимого впечатления» – 24% респондентов, тогда как у специалистов она на третьем месте и составляет 9,5%. Данные стратегии наиболее удобны и эффективны при попытке расположить к себе других людей. Многие респонденты из обеих групп

используют стратегию «Примерность» – 12% бакалавров и 14,3% специалистов.

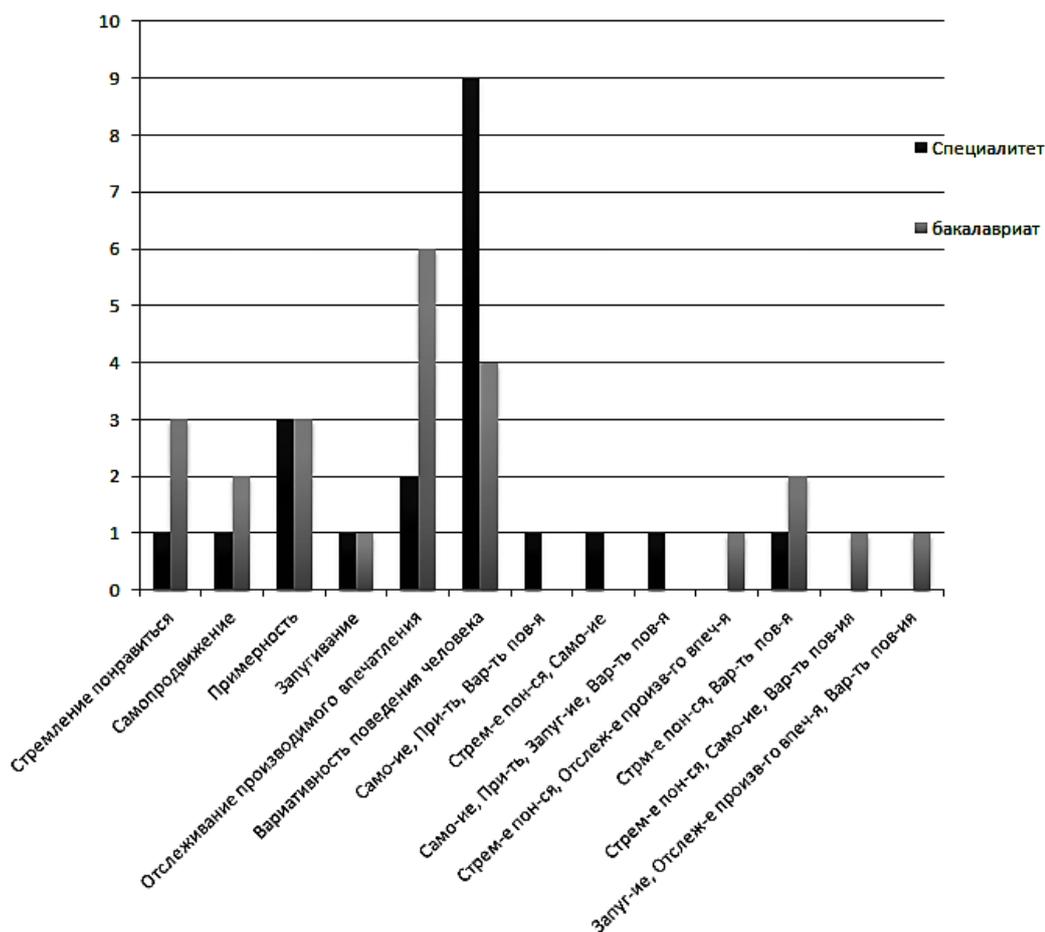


Рис.1. Результаты исследования ведущих Стратегий самопредъявления у выпускников разных форм обучения

Эти люди стремятся угодить другим, соглашаться с ними, показывать себя с лучшей стороны или наоборот превозносить себя, т.е. казаться привлекательным. Из «чистых стратегий» меньше всего бакалавры используют «Самопродвижение» и «Запугивание» – по 8%. Как и специалисты (по 4,8%), в эту же группу отнеслась стратегия «Стремление понравиться», хотя у бакалавров она многими используется как основная (12%). Это можно объяснить тем, что данные стратегии наименее эффективны при взаимодействии с людьми в рамках выбранной профессиональной деятельности. Вариации смешанных стратегий использует меньшее количество респондентов, что объясняется различными личностными характеристиками выпускников.

Таким образом, выпускники по программе «Специалитет» использовали ресурсные стратегии самопредъявления и более вариативный набор стратегий в межличностном общении, нежели выпускники программы «Бакалавриат», применяющие стратегии защитного типа. По-видимому, это можно объяснить тем, что специалисты хорошо умели адаптироваться к изменяющимся условиям и к смене партнеров по коммуникации, могли выгодно себя презентовать в

любой ситуации. А бакалавры способны менять тактику, оценивая достигнутый результат общения.

Список литературы

1. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.
2. Leary M.R., Kovalsky R.M. Impression management: a literature review and two-component model // Psychological bulletin. – 1990. – vol. 107. – №1. – P. 34–47.
3. Шкуратова И.П. Методическое пособие по спецкурсу «Самовыражение личности в общении» для студентов дневного и заочного обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://irshkuratova.ru/samovyrazhenie_lichnosti_v_obshenii_met-posobie.html.
4. Шкуратова И.П. Опросник "Стратегии самопредъявления личности" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.irshkuratova.ru/researches.html> (дата обращения 27.04.2017).

*Михайлова Т.А. – кандидат педагогических наук,
доцент, МГППУ, г. Москва*

Конкурентоспособность специалистов в современном обществе

Глобальные экономические процессы и процессы, связанные с информатизацией и интеграцией, рост конкурентоспособности кадров, происходящий в современном обществе, значительно увеличивают спрос на специалистов, обладающих сформированными профессиональными компетенциями в различных областях. Все это приводит к повышению требований к фундаментальным знаниям, умениям, навыкам специалистов при управлении информационными системами, социально-технологическими процессами и трудовыми коллективами.

В научных трудах рядом авторов отмечается, что нынешние изменения российского общества предполагают переход от индустриального общества к информационному, которое в свою очередь характеризуется процессом создания и распространения знаний. По мнению исследователей именно, эти процессы опираются на формирование образовательных систем нового типа [2, с. 90–91]. В настоящее время наиболее актуальными стали вопросы, связанные с состоянием, ролью и местом, перспективам развития профессионального образования, так как существуют различные точки зрения по данной проблеме и предпринимаются действия, направленные на ослабление и принижение значимости системы профессионального образования и конкурентоспособности на рынке труда. Подготовка будущих специалистов, является одной из приоритетных задач в системе современного образования. Но, к сожалению, вопросы оценки качества подготовки будущих специалистов, направленные на формирование их конкурентоспособности являются мало изученными. Система профессионального образования развивается в аспекте рыночных

преобразований, что позволяет учитывать требования экономических категорий к их реализации. Такими категориями являются спрос, предложение, конкуренция, а также конкурентоспособность.

Формирование личности специалиста предполагает его развитие, но не на основе некоего общего шаблона, который присущ всем людям, а на основании индивидуального проекта, учитывающего его психофизиологические особенности [1, с. 10–11]. В основе конкурентоспособности лежит наличие у индивида лидерских качеств. Лидерство дает возможность создания управленческих команд, способствующих мотивации сотрудников на увеличение вклада в общее дело. Специалисты, обладающие лидерскими качествами, знают сильные и слабые стороны своих сотрудников, и используют данные знания при формировании команд.

В настоящее время осуществляется активный поиск путей развития системы профессионального образования, способов и методов ее адаптации к современным социально-экономическим требованиям рынка труда, а также формирование новой научной школы, способной удовлетворить потребности личности в профессиональной самореализации, получении профессии и занять достойное место в условиях рыночной экономики. Социальная и гуманитарная составляющая должны стать неотъемлемой частью профессиональной культуры специалиста, так как именно они определяют приемлемую с позиции социума траекторию исследования проблем и разработки проектов для их осуществления и практического применения. Современное профессиональное образование в своем развитии ориентируется на качественную подготовку специалиста, с учетом изменений, происходящих на рынке труда. Основными интегральными критериями подготовки специалиста можно считать, во-первых, количество времени, которое необходимо выпускнику профессионального образования для адаптации к производству, рабочему месту, трудовому коллективу, во-вторых, количество смежных видов профессиональной деятельности, по которым выпускник может работать без затрат времени и сил на переподготовку [1, с. 10–12; 3].

Проектирование технологии оценки конкурентоспособности специалиста представляет собой процесс обоснования и выбора критериев их оценки, которые будут весьма адекватны выбранным целям.

К числу стратегических ценностей специалиста, ориентированных на внутренний потенциал, преодоление индивидуального психологического барьера, чувства подавленности, пессимизма и неопределённости в жизни, упорядочивающих всю систему жизнедеятельности относятся и конкурентоспособность. Прояснению представления о роли профессионального отбора как стартового этапа, места профессиональной компетентности как основной характеристики конкурентоспособности, критериев личностных и профессиональных качеств специалиста способствует решение проблемы оценивания качества подготовки конкурентоспособного специалиста. Современное состояние экономики и рынка труда внесли изменения к требованию подготовки специалистов. Любая социальная система, в том числе

и система образования подвергается влиянию извне, и сама влияет на социальные, культурные и экономические условия. Из-за внешнего влияния социально-экономических, социально-политических факторов, система образования уже не действует по отлаженной схеме и соответственно, нуждается в реформировании. Возможности образовательного процесса расширяются с использованием ресурсов Интернет. Информационные технологии определяют и особенности профессионального образования, ставшего более мобильным и доступным, приближенным к требованиям работодателей [2, с. 93–94].

Повышение качества профессионального образования, актуализация его содержания ориентированы на международные стандарты качества и потребности регионального рынка труда. В последние десятилетия активно разрабатывается теория и методика интеграции разных уровней образования, направленная на преодоление консерватизма образовательной системы и обеспечение соответствия содержания подготовки и квалификации выпускника требованиям социально-экономическим условиям современного общества.

Подводя итог можно сделать вывод, что такая экономическая категория, как конкурентоспособность нашла свое место в педагогике и психологии. При этом содержательная трактовка этого понятия имеет не однозначное толкование. Кроме этого, не совсем ясным является ее соотношение с более традиционными категориями, которые используются при разработке похожих по сути проблем качества профессионального образования.

В педагогике наряду с акмеологическим понятием «профессионализм» широко используется понятие «конкурентоспособность специалистов». Результаты проводимых исследований по повышению качества подготовки специалистов, с одной стороны, и необходимость конкретизации понятия «конкурентоспособность» с другой стороны, дают возможность определить взаимосвязь, последовательность категорий «конкурентоспособность» и «профессионализм». Конкурентоспособность специалистов определяется не только уровнем их профессиональной подготовки, тогда бы не было бы потребности в самом термине, и можно было бы использовать только понятие «профессионализм». В практике существует не мало примеров, того, что специалисты, являются высококвалифицированными специалистами, профессионалами своего дела, по объективным оценкам результатов их деятельности, но не могут занять достойное место в обществе. В то же время специалисты, имеющие более низкий уровень профессионального развития, смогли найти свое место в современных условиях и остаются востребованными. Данное явление возможно объяснить только тем, что у одних отсутствуют, а других есть определенные характеристики, которые не относятся к профессиональной сфере, являющихся надпрофессиональными характеристиками, способствующими при равных условиях, более эффективной реализации себя как специалиста.

Компетентность специалиста выражается в профессиональной деятельности, общении, а соответственно в способностях, знаниях, умениях и

навыках, которые необходимы для осуществления деятельности и общения при этой деятельности. Конкурентоспособность включает в себя как профессиональный аспект, т.е. профессиональную компетентность, так и внепрофессиональные, социально обусловленные стороны компетентности личности [1, с. 7–9; 2, с. 92–93].

Компетентность как один из элементов конкурентоспособности состоит из двух блоков характеристик: профессиональных и внепрофессиональных. Под конкурентоспособностью понимается способность личности соответствовать требованиям рынка труда, требованиям работодателя, рабочего места, целям организации в общем. Качества, которые обеспечивают данную способность, дают возможность человеку претендовать на вакантное рабочее место, участвовать в конкурентной борьбе, быть более востребованным со стороны работодателя по сравнению с другими специалистами. Конкурентоспособность – это социально-профессиональное личностное качество. Оно интегрирует социально-профессиональные характеристики, и имеет определенные уровни. Внешним проявлением конкурентоспособности является спрос на труд специалиста и ее востребованность.

Как показывают исследования проводимые в данной области человек является профессионалом в своей деятельности, но все же недостаточно востребован для того, чтобы повысить свой социально-профессиональный статус. Причинами этого явления могут быть: негативное восприятие окружающими каких-то психологических характеристик личности, например, пассивность, авторитарность; неспособность изменить свое положение в профессиональном сообществе; неумение продемонстрировать свои лучшие профессиональные качества и профессиональный потенциал.

Таким образом, грань, которая разделяет описываемые категории связана с понятием востребованности специалиста, и обуславливается рядом качеств, выходящих за рамки профессиональной сферы в сферу общечеловеческих характеристик. Такие качества являются одобряемыми со стороны общества, позитивно им воспринимаются, помогают специалисту ориентироваться в обществе, находить место, соответствующее уровню притязаний и подготовки.

Изменение уровня притязаний, удовлетворение специалиста своим профессиональным выбором, наличие желания к самосовершенствованию, повышению уровня своего профессионализма способствует мотивации к включению в конкурентную борьбу с равными ему коллегами.

Всестороннее преобразование социума, и образования в частности, являющегося одним из факторов социально-экономического прогресса, способствует постоянному повышению уровня профессионализма специалистов, а переход экономики на рыночные отношения, в свою очередь, требует реформирования системы профессионального образования учитывая спрос и предложение современного рынка труда.

Список литературы

1. Гагарин А.В. Профессиональная подготовка конкурентоспособного специалиста: сущность, содержание и направление развития // Вестник Тувинского государственного университета. – 2013. – Т.4. – №4 (19). – С.7–12.
2. Федоров О.Г. Компоненты инновационной компетентности работников социальной сферы // Социальные отношения. – 2015. – № 2 (13). – С.90–94.
3. Хазова С.А. Конкурентоспособность специалистов и профессионализм: сопоставление феноменов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html> (дата обращения 27.04.2017).

Никольченко Т.А. – соискатель, ТвГУ, г. Тверь
Копылова Н.В. – доктор психологических наук,
профессор, ТвГУ, г. Тверь

Психологическая детерминация процесса управления персоналом в ситуации кризиса как один из способов оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста

Оптимизация личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста важна в современных условиях по нескольким причинам. Во-первых, это может помочь руководителю в построении эффективной системе управления персоналом в быстроизменяющихся социальных условиях. Во-вторых, это значимо для самого специалиста с целью дальнейшего продвижения в профессиональном и личностном развитии, построения деловой карьеры. В-третьих, это может помочь специалисту в современных условиях адаптироваться к ситуации кризиса в производстве, сфере услуг и др. Оптимизация личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста также может рассматриваться как цель психологической детерминации процесса управления персоналом, особенно в ситуации кризиса в коммерческой организации.

Для поиска психологических детерминант процесса управления персоналом в кризисной коммерческой организации (ККО) было проанализировано содержание понятия «детерминанта» или «детерминант» (от лат. *determinans* – определяющий, лат. *determinare* – определять; англ. *determinant*) и выявлено в нем понимание как основного фактора, что определяет, обуславливает, оказывает доминирующее влияние, которое приводит к некоторому определенному результату.

В результате был сделан вывод о том, что для поиска детерминант в психологии важно использовать *системный и целевой* подходы (В.А. Бодров, А.Л. Журавлев [1, с.228], А.Л. Журавлев [5, с.45; 6, с.72]), так как детерминация процессов и явлений с позиции психологии изучается системно под определенную цель – поиск эффективности деятельности, успешности личности специалиста в разных областях профессиональной деятельности. Системность в исследовании предполагает и *интеграцию*, так как важно

интегрировать все мероприятия антикризисного управления и персонал вокруг задач управления с экономико-организационными, финансовыми знаниями для преодоления кризиса организации. Целевой в исследовании используется как *точечный*, т.е. точно обеспечить должный уровень всех антикризисных изменений и только там, где это необходимо. Важно прицельно использовать мероприятия антикризисного управления, направленные на развитие персонала и взаимодействия между сотрудниками для преодоления кризиса в организации (Т.А. Жалагина [3, с.170; 4, с. 16], Л.Ж. Караванова [8, с. 41], Н.В. Копылова [9, Т.1, с. 34], Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина [10, с. 122], О.В. Москаленко [11, с. 225], S. Epstein [18, p. 76], S. Joseph, Jr. Nye [19, p. 132], R. Lilley [20, p. 113]).

Системно-целевой подход позволил провести *пилотажное исследование* с целью поиска психологических детерминант управления персоналом. В нем работа проводилась в 2008-2013 гг. в крупной торговой организации, имеющей вначале 50% охвата данного сегмента экономики (торговли определенных товаров) и разветвленную систему филиалов (111 филиалов во всех Федеральных округах РФ). В эмпирической работе приняли участие 164 менеджера высшего и среднего уровня (директор филиала, заместитель директора по продажам, сервису, аренде, запасным частям). При анализе деятельности этой организации была отмечена в 2008-2010 гг. отрицательная динамика по всем экономико-финансовым показателям. В первую очередь, снизился охват данного сегмента экономики (торговли определенных товаров) с 50% до 30%, сеть филиалов сократилась с 111 до 97 филиалов (рис.1).

Проведенный анализ деятельности крупной торговой организации позволил сделать вывод о том, что данная организация находилась не только в стагнации, но и в кризисе. Это было вызвано последствиями мирового экономического кризиса 2008 года. Ухудшение деятельности торговой организации было вызвано усилением конкурентной борьбы. Поэтому был сделан вывод, что данная организация может быть отнесена к ККО и необходимо разработать пути выхода из этого кризиса – выявить детерминанты управления персоналом в ККО.



Рис. 1. Некоторые показатели отрицательной динамики экономико-финансовых показателей деятельности коммерческой торговой организации (2008 г., 2010 г.)

Следующим шагом в поиске пути выхода из кризиса для ККО стал анализ существующих путей, методов и программ в практике и теории, которые представлены как: краткосрочные и долгосрочные программы антикризисного управления; антикризисные маркетинговые, производственные, кадровые управленческие и финансовые стратегии; стратегии концентрированного, интегрированного и диверсифицированного роста, сокращения производства или стратегия ликвидации; стратегии формирования системы модели управления; типы антикризисных процессов и вариантов действий в кризисных ситуациях; различные методы управления: концепции менеджмента, применения трудовых ресурсов, управления персоналом, человеческими ресурсами и человеком (Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин [13, с. 91] А.Я. Кибанов [14, с. 189], М. Armstrong [16, p. 48], А. Barker [17, p.154]); социально-психологический и психологический подходы к управлению персоналом в кризисной организации (С.А. Дружилов [2, с. 47], Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк [7, с. 25], Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова [12, с. 27], И.А. Янкина [15, с. 57]).

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что экономические, организационные, финансовые программы, стратегии, методы, концепции недостаточно учитывают личностно-профессионального развития персонала, в их целях нет акцента на развитие персонала. Социально-психологический и психологический подходы к управлению персоналом в кризисной организации учитывают отдельные психологические проблемы персонала, не делают акцента на финансовые, экономические и организационные проблемы, и тем более не затрагивают задач личностно-профессионального развития персонала.

Поэтому для этих целей – поиске оптимального способа управления персоналом в ККО как развитие персонала и взаимодействие между сотрудниками для преодоления кризиса в ККО – лучше использовать системно-целевой подход с поиском психологических детерминант управления персоналом ККО. Но для этого важно проанализировать процесс нахождения «точек» вхождения в рецессию ККО. На примере изучаемой ККО были найдены «точки бифуркации» или проблемные моменты, которые способствовали вхождению организации в кризис. Это оказалась деятельность по управлению персоналом в конкретном проявлении – организация работы со своими филиалами. При анализе деятельности организации в филиалах, ее кризисного состояния было выявлено, что в 2008–2010 годах в компании была *департаментная организационная система деятельности в филиалах*. Каждый департамент определял и разрабатывал свои бизнес-процессы и напрямую руководил своими сотрудниками в региональных филиалах. Таким образом, директор филиала получался отстраненным от «лидерского» управления бизнесом. При этом все основные управленческие решения диктовались по направлениям бизнеса сотрудниками департамента центрального офиса (г.

Москва). Директор филиала выполнял чисто представительские функции и нес материальную ответственность за ценности в своем филиале.

Сотрудники филиала непосредственно подчинялись вышестоящему сотруднику департамента и директору департамента того или иного вида бизнеса (продажи, сервис, аренда). Каждый филиал не аккумулировал свой финансовый результат. Руководители всех направлений бизнеса и вертикали власти были специализированы. За конечный результат несли ответственность только директора департаментов и руководители среднего звена центрального офиса. При этом деятельность всей организации оценивалась через показатели эффективности деятельности директоров департаментов центрального офиса организации и руководителей среднего звена. Как результат такой организации деятельности организации в своих филиалах, при анализе профилей компетенций управленцев (кроме директоров департаментов) оказалось, что, в основном, управленцы высшего и среднего звена имеют 2-й уровень развития при 4-х уровневой системе (0 – отсутствие; 4 – максимальное развитие) по параметрам: вовлечение в бизнес, создание команды и развитие сотрудников, управление изменениями, эффективное управление процессами). Было отмечено, что профессиональные компетенции руководителей во всех филиалах обращены только на свое направление.

Таким образом, «точкой» вхождения в рецессию ККО, предстала *организационная система деятельности в филиалах*. Проанализировав деятельность ККО и ее вариант управления персоналом, были разработаны следующие *психологические детерминанты управления персоналом в современной ККО*:

внешние (комплексность в построении и внедрении технологии управления персоналом в ККО, *ориентированность* деятельности менеджеров ККО на выход из настоящего кризиса и предотвращение будущих кризисов в деятельности ККО, на высокоэффективную деятельность ККО и личностно-профессиональное развитие персонала; личностно-ориентированный и субъектный подход в процессе сопровождения деятельности как ККО, так и персонала);

внутренние (готовность у менеджеров и персонала к формированию высокого уровня развития профессиональных компетенций; сформированность у них высокой мотивации на достижение высокоэффективной деятельности ККО и личностно-профессионального развития персонала, творческого и ответственного отношения к делу);

объективные (смена организационной системы деятельности в филиалах, разработка новых ключевых показателей эффективности и профессиональных компетенций менеджеров и персонала; возможность технологизировать процесс выхода из кризиса ККО);

объективно-субъективные (особенности организации менеджментом профессиональной среды в каждом филиале, в том числе формирование готовности персонала к выходу из кризиса и построению высокоэффективной

деятельности ККО, саморазвитию всего персонала; высокий уровень развития профессиональных компетенций);

субъективные (перенос акцента ответственности с директоров департаментов и руководителей среднего звена центрального офиса на директора филиалов, региональных директоров; изменение вектора формирования и развития профессиональных компетенций у менеджеров и персонала – от узко направленных к комплексным; развитие профессиональных мотивации и способностей; рефлексии; активность менеджеров как субъектов преодоления кризиса в ККО; ценностно-смысловое отношение к процессу деятельности ККО (осознание этого процесса), формирования способности к саморазвитию; выработка эффективных способов в профессиональной деятельности менеджеров и персонала).

Разработанные детерминанты были внедрены в процесс управления персоналом в ККО и доказана их эффективность.

Список литературы

1. Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. / Под ред. В.А. Бодрова и А.Л. Журавлева. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 615 с.

2. Дружилов С.А. Концептуальная модель профессиональной деятельности как психологическая детерминанта профессионализма человека. // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2002. – № 48. – С.46–50.

3. Жалагина Т.А. Профессионально-личностное самоопределение субъекта труда: профилактика и коррекция профессиональной деформации личности. / Актуальные проблемы психологии управления: коллективная монография. – Тверь: ТвГУ, 2004. – С. 169–180.

4. Жалагина Т.А. Предпосылки изменения содержания мотивационной сферы специалистов в новых социально-экономических условиях. // Вестник ТвГУ. – 2008. – №11 (17). – С. 12–32.

5. Журавлёв А.Л. Психология совместной деятельности. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 638 с.

6. Журавлёв А.Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 474 с.

7. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С.23–30.

8. Караванова Л.Ж. Профессионально-личностное развитие специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: автореф. дис. ... д. псих. н., 2012.

9. Копылова Н.В. Психолого-акмеологические основы становления иноязычной коммуникативной компетентности. В 2-х т. – М.: Изд-во НОУ ИСОМ, 2006–2007.

10. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
11. Москаленко О.В. Акмеология карьеры личности. – Германия: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 567 с.
12. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Высшее профессиональное образование, 2009. – 480 с.
13. Управление персоналом. / Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.: ЮНИТИ, 2005. – 560 с.
14. Управление персоналом организации. / Под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 706 с.
15. Янкина И.А. Социологический подход к анализу процесса управления персоналом в кризисной ситуации. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2010. – № 4 (6). – С.57.
16. Armstrong M. How to manage people. Kogan Page, 2013. – 184 p.
17. Barker A. Improve your communication skills. Kogan Page, 2013. – 200 p.
18. Epstein S. Cognitive Experiential Theory. An Integrative Theory of Personality. Oxford University Press, 2014. – 370 p.
19. Joseph S., Nye Jr. The Powers to Lead. Oxford University Press, 2006. – 240 p.
20. Lilley R. Dealing with difficult people. Kogan Page, 2013. – 166 p.

*Чавдарова В.А. – кандидат психологических наук,
доцент, Великотырновский университет им. Св. Кирилла и Мефодия
Крумков Кр.Н. – докторант, Великотырновский университет
им. Св. Кирилла и Мефодия, г. Велико Тырново, Болгария*

Приложение психодраматического метода в обучении студентов

В этом докладе представлена модель исследования динамики групповых отношений в малой группе. Акцент в изложении поставлен обобщенному анализу основных теоретических концепций, связанных с исследованием проблема, как и регистрация несовершенств в использовании исследовательских методов. Описана модель наблюдения и регистрации перемен в социальной структуре малой группы как и подход анализа полученных данных.

Малая группа – значимая часть социальной жизни, что делает ее интересным объектом социальной психологии. Ведущие теоретические подходы ставят ударение на разные групповые процессы, часто акцентируя на стадии развития и распада группы, порожденные разными обстоятельствами.

Большинство современных подходов практически ориентированы, но рассматривает в основном клиническую картину взаимоотношений в группе.

Например, в теории У. Бион [1] групповые отношения рассматриваются как опыт преодолеть напряжение, порожденное межличностными проблемами, рассматривая клиническую картину в основном в Великобритании.

На основе наблюдения военнослужащих в САЩ, У. Шульц делает опыт формулировать теорию межличностной совместимости. Несколько лет спустя, трехфакторная модель Шульца оказывается неприложимой при диагностике гражданских групп [2].

Можно сделать вывод, что теории, которые ищут объяснение процессов малой группы наблюдая специфические, клинические группы, не достигают до необходимого общевалидного обобщения динамики групповых процессов.

С другой стороны на основе этих теорий можно сделать выводы по отношению конфликтов, эмоций, ценностей и обобщений. Т.е. можем достичь определенной степени предвидимости группового общения.

Не подлежит сомнению факт, что наблюдение терапевтических групп и особенности групповой интеракции в клинической группе, дают ценную информацию по отношению проблем в группе в повседневной жизни. Эмоции, с которыми встречаются участники терапевтических групп очень сходны с теми в обычных социальных группах. Основная особенность состоит в том, что членами этих групп чаще всего являются люди с какими то специфическими проблемами. *Это дает нам основание считать, что если мы сможем идентифицировать поведение в студенческой группе, созданной на основе терапевтического подхода, то будем легче анализировать модели создания, поддержки и распада межличностных отношений в какой либо малой группе.*

Основой проведения обучения используется психодраматическая теория Дж. Морено. Основную цель, которую мы ставим состоит в том проследить поскольку установленные Морено выводы валидны и для людей, которые не ищут психологическую помощь и поддержку.

Дж. Морено называет свою теорию и практику «наукой, исследующей правду» [4], используя драматические методы. Он занимается межличностными отношениями и личным миром людей [4, с. 42]. На практике предлагаемое Морено обучение пересоздает драматическое представление событий из реальной жизни, в котором в роли актеров входят члены группы. Метод предполагает использование как реальных, так и нереальных событий, например, беседу человека с чувством, проведение несуществующего спора, представление сна и т.д.

В оригинальной форме в терапевтическом инструментариуме присутствуют 5 основных инструмента – *сцена, главный герой /протагонист/, директор /терапевт/, Азы-помощники и публика.*

Сцена в оригинальной модели Морено это реальная театральная сцена, но в современной учебной практике это чаще всего часть учебного зала.

Директор – в контексте учебного подхода выполняется фасилитатором межличностных отношений. Он является ведущим группы, который катализирует групповые процессы. Лучше всего эту роль может выполнять

преподаватель, так как он имеет возможность директивно проверять исследовательские гипотезы. Конечно, корректная запись социометрических данных особенно значима.

Протагонист – это член группы, который выполняет центральную роль в учебной ситуации. Существуют разные методы выбора протагониста. Чаще всего в роли протагониста студенты выступают по желанию или на принципе ротации. Остальные члены группы выполняют роль Азов – помощников. Те участники группы, которые не участвуют в спектакле являются публикой. Обычно в конце учебного занятия Азы-помощники и публика анализируют чувства, связанные с переживаниями всех участников в спектакле.

Основная цель психодраматического группового обучения состоит в возможности выполнения разных ролей всеми членами группы вместе и по отдельности. Каждый участник идентифицирует как свои, так и чужие эмоции. Это дает возможность лучше понимать и себя, и других.

Психодраматическая учебная работа требует выполнения двух условий:

1. Участие всех членов группы в ролевых играх. Активная коммуникация между ними обязательна и связана с описанием переживаний и чувств.

2. Аналитическое обсуждение проблем и ситуаций повседневной жизни участников. Интеракция между студентами имеет ключевое значение для успешного обучения.

Возможно выделить и второй этап обучения, связанный с выбором метода регистрации групповой динамики и структуры. Логичный выбор предполагает использование социометрического метода Дж. Морено [4, с. 60–66].

Социометрия используется для регистрации групповой структуры и структурных перемен в ходе обучения. Основное место в инструментарии социометрии занимает социометрический тест.

При приложении социометрического теста от индивида требуется определить своих «содружников» в группе. В зависимости от количества положительных выборов можно сделать выводы по отношению межличностных симпатий и антипатий и определить неформального лидера и распределение остальных групповых ролей.

Данные из социометрического теста необходимо представить в виде социогаммы. Социогамма показывает точное местоположение каждого члена группы. Необходимо периодически проводить социометрический тест, с целью следить за групповой динамикой – процессы формирования группы, выборы неформального лидера и других ролей.

В протяжении обучения надо записывать наблюдения и использовать метод контент-анализа по отношению всего сделанного и сказанного членами групп.

Представленная модель обучения с акцентом на сочетании между психодраматическими техниками и социодраматическим представлением наблюдаемого поведения дает возможность студентам обучаться, используя

переживания и спонтанность. Это способ реального наблюдения над групповой динамикой на протяжении всего четырехлетнего обучения студентов по психологии.

Список литературы

1. Морено Дж. Основы на Психодрамата. – София, 1994.
2. Bion W. Experiences in Groups and Other Papers. – New York, 1961.
3. Keyton, Joann. Exploring Interpersonal Compatibility in Groups. – San Francisco, 1989.
4. Tuckman B. & Jensen M. (1977) Stages of Small-Group Development Revisited, Group Organization Management. – Vol. 2. – P. 419–427.

1.2. Особенности самореализации в рамках компетентностного подхода

*Бородина А.В., аспирант, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор экономических наук,
профессор Беденко Н.Н.*

Волонтерская деятельность как ресурс профессионального развития личности и профессионально-трудовой социализации студенческой молодежи

Проблемы профессионального развития личности и профессиональной социализации студенческой молодежи в условиях современного вуза по-прежнему не теряют своей актуальности и обсуждаются на многочисленных российских и международных научно-практических конференциях и в научной литературе. В значительной степени это вызвано тем, что студентам вузов не хватает практических навыков и профессиональных компетенций: так, Н.Н. Беденко и С.Л. Писарев, изучая вопросы профессиональной социализации студентов экономических и управленческих специальностей, неоднократно обращают внимание на «острый дефицит специалистов в области экономики, обладающих не только базовыми, но и дополнительными компетенциями, в частности умением решать нестандартные задачи, быстро переучиваться и т.п.» [3, с. 188], что справедливо для многих других вузовских специальностей, научных направлений и программ подготовки. Большая работа проделана в области изучения вопросов профессиональной социализации в области педагогики, психологии и социальной работы, поскольку их специфика неизбежно предполагает включение в образовательное пространство вуза иных проектов, ориентированных на взаимодействие с местным сообществом [9; 12]. К ним также можно отнести совместные стратегические партнерские проекты вузов с соответствующими общественными организациями, учреждениями науки, культуры и образования, направленные на развитие профессиональных знаний, умений и навыков молодежи и основанные на укреплении связей

между поколениями и представителями разных культур и социальных групп [5, с. 361]. В то же время развитие практических навыков и компетенций в рамках профессионального образования наряду с соответствующими теоретическими предпосылками неизбежно предполагает трудовую деятельность как важный и необходимый структурный элемент профессиональной социализации. В этой связи весьма перспективным представляется деятельностный подход на основе того, что Л.Ж. Караванова определяет как социально-трудовую социализацию, предполагающую «не только трудовое воспитание и профессиональное образование, но и присвоение ценностей профессионального сообщества» и формирующую «навыки общей трудовой культуры, любви к труду, готовности выполнять физическую или умственную работу, полезную обществу и семье, добросовестного и творческого отношения к труду, культуры и соответствующих привычек рационального труда» [11, с. 368]. Данный подход и его «трудовой компонент» позволяют рассматривать в целях профессиональной социализации разнообразные формы и виды трудовой деятельности, способствующие выработке профессиональных навыков у студенческой молодежи, среди которых особое место занимает волонтерская / добровольческая деятельность [15; 16]. Многие волонтеры обладают так называемой волонтерской книжкой (по аналогии с трудовой), куда заносится «информация о работе добровольца на различных мероприятиях, что официально подтверждает, что этот человек обладает полезными навыками и опытом трудовой деятельности» [1, с. 5]. Более того, в отличие от многих других проектов по взаимодействию вуза с местным сообществом, позволяющих студентам социализироваться в профессиональном ключе, именно для волонтерской деятельности характерна самостоятельность молодежи в принятии решений, во многом обусловленная их волонтерской мотивацией: М.С. Перминова, изучающая вопросы организации волонтерской деятельности в рамках высшего профессионального образования, полагает, что «волонтерская деятельность позволяет развиваться личности духовно, получать знания, опыт, умения в направлениях и структурах, интересных самому молодому человеку. Следовательно, молодежь по своей инициативе сможет более эффективно пройти все стадии социализации при поддержке государства и общества» [14, с. 69].

Одними из первых «кейсов» по изучению волонтерской деятельности в русле профессиональной социализации студентов стали наработки ученых по направлению «Социальная работа» (см. об этом, например: [15]). Тем не менее, в настоящее время волонтерская проблематика активно разрабатывается в научной, научно-практической и методической литературе в самых разных направлениях науки и образования, хотя первые серьезные попытки изучить формирование волонтерства / добровольчества в России и развитие конкретных волонтерских проектов в самых разных сферах общественной и профессиональной деятельности были предприняты всего несколько лет назад. Так, в 2008 – 2009 гг. на базе Тверского государственного университета силами преподавателей и студентов факультета управления и социологии был проведен

совместный российско-американский исследовательский проект «Роль добровольчества в реструктуризации социальной политики и развитии гражданского общества», результаты его первого этапа были опубликованы [13]. Исследование показало, что активная молодёжь старалась использовать любые возможности, чтобы приобрести профессиональные навыки, реализовать свой личностный потенциал и потребность в оказании социальной помощи и общественном служении, используя в качестве ресурсов отечественные общественные движения (например, «Важное дело») и зарубежный опыт [6; 13]. Представляется, что одной из сильных сторон данного проекта было активное вовлечение студентов университета в исследовательскую деятельность по вопросам добровольчества по волонтерскому принципу «равный опрашивает равного» (основной целевой аудиторией исследования являлись различные социальные группы молодёжи). Тем самым студенты-участники проекта приобретали новые знания о добровольческой деятельности и развивали свои профессиональные исследовательские и аналитические компетенции. К слабым сторонам, безусловно, следует отнести недостаточное взаимодействие исследователей с уже существующими на тот момент волонтерскими центрами и другими заинтересованными организациями, в результате чего опыт последних, к сожалению, не был изучен при реализации данного проекта: примерно в тот же период времени исследовательским коллективом экономического факультета Тверского государственного университета под руководством Л.А. Карасевой и А.М. Зинатулина совместно с коллегами из других российских вузов было проведено еще одно серьезное исследование добровольчества – на сей раз с учетом его экономических аспектов [10].

В свою очередь, волонтерские центры, включая Центр развития молодежных волонтерских программ ТвГУ, также вели огромную методическую, практическую и исследовательскую работу. Одним из главных направлений подобной исследовательской и методической работы стала пропаганда здорового образа жизни – в том числе, в рамках миссии общероссийской общественной организации «Лига здоровья нации» и в контексте подготовки к проведению XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр в Сочи в 2014г. Эти игры многие исследователи волонтерской деятельности склонны рассматривать как «“катализатор” развития волонтерства в регионах», полагая, что «добровольчество в сочетании с ценностями олимпийского движения открывает принципиально новые технологии пропаганды здорового образа жизни как фундамента национальной безопасности России» [2, с. 18]. Следует отметить, что несмотря на взаимозаменяемость понятий «волонтерство» и «добровольчество» (а также соответствующих дериватов), некоторое различие между ними все же имеется, будучи связанным с подготовкой к вышеуказанным Олимпийским играм: «сегодня российское законодательство знает только “добровольцев”, за исключением законов, регламентирующих Олимпиаду 2014 года» [4, с. 6].

Предварительное изучение источниковой базы (документальных и литературно обработанных свидетельств волонтеров) показывает, что сами студенты оценивают свое участие в подготовке и проведении Олимпийских игр (в России и других странах) как значимый фактор профессионально-трудовой социализации и выстраивания своей профессиональной карьеры: так, Е. Енгальчева, участвовавшая в качестве волонтера в нескольких Олимпийских играх и обобщившая свой волонтерский опыт в книге «Закулисье олимпийских игр. Записки олимпийского волонтера», отмечает, что *«дебютный опыт работы на Олимпиаде в Афинах в 2004 году заставил меня задуматься о том, что я хотела бы быть занятой в этой сфере постоянно. Одновременно я накапливала опыт работы в спорте и училась, получила в Лозанне – олимпийской столице – степень магистра по спортивному администрированию. Таким образом, волонтерские начинания привели меня уже к руководству волонтерами и профессиональной карьере в международном спорте»* [8, с. 11]. Кроме того, волонтеры особо выделяют проблему конкуренции, так как *«несмотря на непростую работу, спрос на нее всегда превышает предложение. Заявок бесплатно поработать организационные комитеты получают в несколько раз больше, чем выделено мест. И конкурс такой же, как при устройстве на престижную работу»* [8, с. 15–16]. В 2016г. на базе Ассоциации волонтерских центров РФ и центра развития молодежных волонтерских программ ТвГУ автором настоящей статьи совместно с Н.С. Смирновой было проведено исследование в области медицинского волонтерства как разновидности волонтерства / добровольчества в России [7]. В ходе исследования посредством анкетирования и фокус-групп были опрошены волонтеры-медики (студенты медицинских факультетов), которых, помимо других вопросов, просили указать мотивацию и эффективность участия в волонтерской деятельности. На первых позициях оказались такие варианты, как: *«я приобретаю знания и практические навыки для своей профессиональной деятельности»* и *«новые знакомства, общение с людьми»*, далее в небольшом отрыве следовали варианты, свидетельствующие о духовно-нравственном аспекте волонтерства: *«Я получаю радость от волонтерской деятельности»*, *«возможность участвовать в масштабных общероссийских и международных мероприятиях»* и *«осознание того, что я нужен (нужна) людям»* (анонимные ответы респондентов приводятся в соответствии с отчетом о проведенном исследовании и транскриптами фокус-групп из архива автора статьи, а также предоставленными Ассоциацией волонтерских центров РФ).

Таким образом, значимость волонтерской / добровольческой деятельности для профессионального развития личности и профессионально-трудовой социализации студенческой молодежи осознается как исследователями, так и самими студентами, в связи с чем представляется уместным рекомендовать участие в волонтерской деятельности как ресурс профессионально-трудовой социализации, усиливающей конкурентоспособность будущих специалистов, направленной на развитие духовно-нравственного потенциала молодежи и

удовлетворение как личных, так и общественных потребностей, а также являющейся неотъемлемой составной частью государственной молодежной политики в сфере образования и иных сферах общественного развития России.

Список литературы

1. Александрова Н. Не требуя венца // Тверские ведомости. – № 3(2152). – 25–31 января 2017г. – С. 1–5.

2. Арсеньева Т.Н., Виноградова Н.В., Малоземов А.А., Пелевина И.М. Волонтерские программы как ресурс развития и системной поддержки здорового образа жизни российской молодежи. Научно-методическое пособие // Под ред. Семикина В.В., Арсеньевой Т.Н., Савина В.В. – Тверь: 2012. – 108 с.

3. Беденко Н.Н., Писарев С.Л. Формирование экономической компетентности студентов в контексте социализации личности // Вестник ТвГУ. Серия: Экономика и управление. – 2016. – № 3. – С.185–193.

4. Белановский Ю.С. Корпоративное и социальное волонтерство. Опыт брендов и мнения экспертов. – М.: Омега-Л, 2017. – 320 с.

5. Бородина А.В. Клубная деятельность библиотек как ресурс профессиональной социализации молодежи: опыт лингвострановедческого клуба «Анефра» // Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества: сборник материалов международной научно-практической конференции, г. Тверь, 8 февраля 2016 г. / Сост. и ред. И.Ю. Синельников. – М.: ИСРО РАО, 2016. – С. 358–362.

6. Бородина А., Савин И. Молодежь и технологии социального развития: опыт международных социальных проектов» // Молодежные организации, добровольчество и реструктуризация программ социальной помощи в России / Под ред. В. И. Успенской. – Тверь: Научная книга, 2009. – С.7–16.

7. Бородина А.В., Смирнова Н.С. Управление волонтерской деятельностью как механизм взаимодействия государства и гражданского общества // Вестник ТвГУ. Серия: Экономика и управление. – 2016. – № 4. – С.216–222.

8. Енгальчева Е. Закулисье Олимпийских игр: записки олимпийского волонтера. – М.: Эксмо, 2014. – 224 с.

9. Ершов В.А. Поликультурная компетентность социального работника // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 4. – С.154–166.

10. Зинатулин А.М., Карасева Л.А. Экономико-теоретический подход к организации добровольческого движения // Экономический журнал. – 2011. – № 3 (23). – С. 110–115.

11. Караванова Л.Ж. Профессионально-трудовая социализация студентов в вузе // Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества: сборник материалов международной научно-практической конференции, г. Тверь, 8 февраля 2016 г. / Сост. и ред. И.Ю. Синельников. – М.: ИСРО РАО, 2016. – С. 367–375.

12. Караванова Л.Ж., Караванова Т.А. Личностно-ориентированное обучение: реализация психолого-педагогического сопровождения // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 4. – С.146–153.

13. Молодежные организации, добровольчество и реструктуризация программ социальной помощи в России / Под ред. В.И. Успенской. – Тверь: Научная книга, 2009. – 120 с.

14. Перминова М.С. К вопросу об учреждении волонтерской деятельности в учреждениях высшего профессионального образования (на примере г. Оренбурга) // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 7(182). – С.69–73.

15. Романовская Л.И. Волонтерство как средство профессиональной социализации будущих социальных работников // Научные записки Тернопольского национального педагогического университета. Серия: Педагогика. – 2013. – № 1. – С.77–82.

16. Трохина А.В. Занятость волонтеров в России: формирование и регулирование: автореф. дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 – М., 2012. – 29 с.

*Гаврилова Е.А. – кандидат психологических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь*

*Гудименко Ю.Ю. – кандидат психологических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь*

Средовые факторы инновационной деятельности

Ведущей чертой социокультурных и экономических перемен в обществе с начала XXI века является поступательное ускорение развития всех сфер жизнедеятельности человека. В настоящий момент именно инновации выступают одним из важнейших факторов развития современного общества, являясь одним из наиболее важных элементов осуществления этого ускорения. Соответственно, одной из глобальных характеристик нашего времени становится инновационный способ развития в качестве доминирующего. «...В современной конкурентной борьбе в первую очередь борьба идет не за обладание ресурсами, материальными ценностями, а за способность к нововведениям», которая позволяет субъекту жить и развиваться в условиях ускорения социальных изменений и конкуренции [5].

Кроме того, инновационная политика нашего государства сегодня ориентирует на формирование специалиста нового образца, готового и способного осуществлять инновационную деятельность, быть мобильным в реагировании и решении стратегических задач сегодняшнего времени, трансформировать и овладевать передовым отечественным и зарубежным опытом, знаниями, современными профессиональными ценностями, моделями и технологиями, а также всеми качествами, которые позволили бы будущему специалисту эффективно осуществлять инновационную деятельность [3].

Отметим, что феномен «инновационная деятельность» многогранен и соответственно рассматривается учеными с различных позиций: психологии инновационного поведения и проблемы психологической готовности к инновационной деятельности, а также ее психологического сопровождения

(Войцеховский В.Г., Волков М.В., Володарская И.А., Галажинский Э.В., Грановская Р.М., Зинченко Ю.П., Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., Шibaев Л.В. и др.); исследования этапов, закономерностей протекания инновационных процессов (Яголковский С.Р.) и т.д.

Важным фактором успеха инновационной деятельности в любой сфере является стимулирование творческой активности субъекта труда. Поэтому возникает ряд проблемных вопросов. Как добиться участия каждого специалиста в поиске новых технологий, продуктов и управленческих решений? Как пробудить у сотрудников мотивацию к изменениям и нововведениям? Как сформировать у каждого из них творческое отношение к своей деятельности?

Инновационная деятельность включает в себя творческий компонент, что определяет необходимость создания определенных условий, способствующих созданию творческого продукта. Вероятность новаторства в труде повышается, если окружающая среда благоприятствует проявлениям творчества.

Для анализа и исследования инновационной деятельности уместно использовать общие принципы эргономического подхода, в рамках которого деятельность «...выступает и как предмет управления, т.е. то, что подлежит организации в слаженную систему функционирования и (или) развития на основе совокупности фиксированных принципов, которые формулируются в эргономике, в социальной психологии и психологии труда» [10].

Изначально Горохов В.Г. и Халипов В.Ф. дают следующее определение термину инновации «...результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий, внедрение новых организационных форм и т.д.» [1]. В свою очередь Карпова Ю.А. уточняет это определение «...прогрессивный результат творческой деятельности, который находит широкое применение и приводит к значительным изменениям в жизнедеятельности человека, общества, природы» [5].

Следуя этой логике, Карпова Ю.А., основываясь на теоретическом анализе различных подходов к пониманию феномена инновационной деятельности, предлагает следующее определение: «...инновационная деятельность – это метадеятельность, направленная на преобразование всего комплекса личностных средств субъекта, которые обеспечивают не только адаптацию к быстро меняющейся социальной и профессиональной реальности, но и возможность воздействия на нее» [5].

Целенаправленная организация процесса профессионального становления и развития субъекта является одним из существенных условий инновационной деятельности, обеспечивающим его готовность к осуществлению этой деятельности [1]. Необходимость этого подтверждают Герасимов Г.И., Илюхина Л.В., которые отмечают, что «...инновация – это целенаправленная реализация того потенциала, который заключён в творчестве личности.

Специфика инновации как деятельности порождает определённый тип личности» [5].

Наиболее значимым условием успешности инновационной деятельности, на наш взгляд, является психологическая готовность субъекта труда к этой деятельности [11]. Так, Краснорядцева О.М. [8] отмечает, что психологическая готовность к инновационной деятельности отражает динамические характеристики многомерного жизненного мира человека (инициативность как готовность человека действовать в условиях непредсказуемости результатов деятельности, полагаться на свои силы (доверие к себе) и отвечать за результаты; открытость к изменениям; готовность к переменам; легкость перестройки).

Согласно Клочко В.Е. и Галажинскому Э.В., психологическая готовность к инновационной деятельности понимается как проявление такого уровня самореализации, который обусловлен не столько актуальными потребностями человека, сколько наличными возможностями и особым типом системных образований ценностно-смыслового порядка, определяющими характер и форму открытия самоорганизующейся психологической системы (каковой является человек) в инновационную среду [7].

В полном объеме инновационная деятельность (независимо от сферы ее реализации) является не единичным актом внедрения какого-либо новшества, а носит комплексный системный характер и содержит в себе все черты сферы человеческой деятельности – от возникновения идеи как творческого акта, до ее практической реализации и получения эффекта от этой реализации. Эта деятельность имеет многогранный, многоплановый характер и часто слабо отделима от других видов управленческой, производственной, научной и творческой деятельности.

Инновационная деятельность – это сложный и многоэтапный процесс, который можно понимать как генерацию и потребление новшеств, которые, в свою очередь, обладают неким инновационным потенциалом, что и позволяет этому новшеству удовлетворять вызвавшую его общественную потребность. Иными словами, инновационный процесс есть создание, развертывание и исчерпание научно-технического, производственно-экономического и социально-организационного потенциала новшества.

В целом инновационные процессы предполагают комплексную деятельность, связанную с созданием, освоением, использованием и распространением новшеств, а характерной особенностью инноваций [1] является возникновение у объекта некоторого нового качества, что приводит к переходу его из одного состояния в другое.

Это происходит в силу того, что «...деятельность в целом – это органическая система... Непременным признаком органической развивающейся системы является то, что она в процессе своего развития способна к созданию недостающих ей органов» [14].

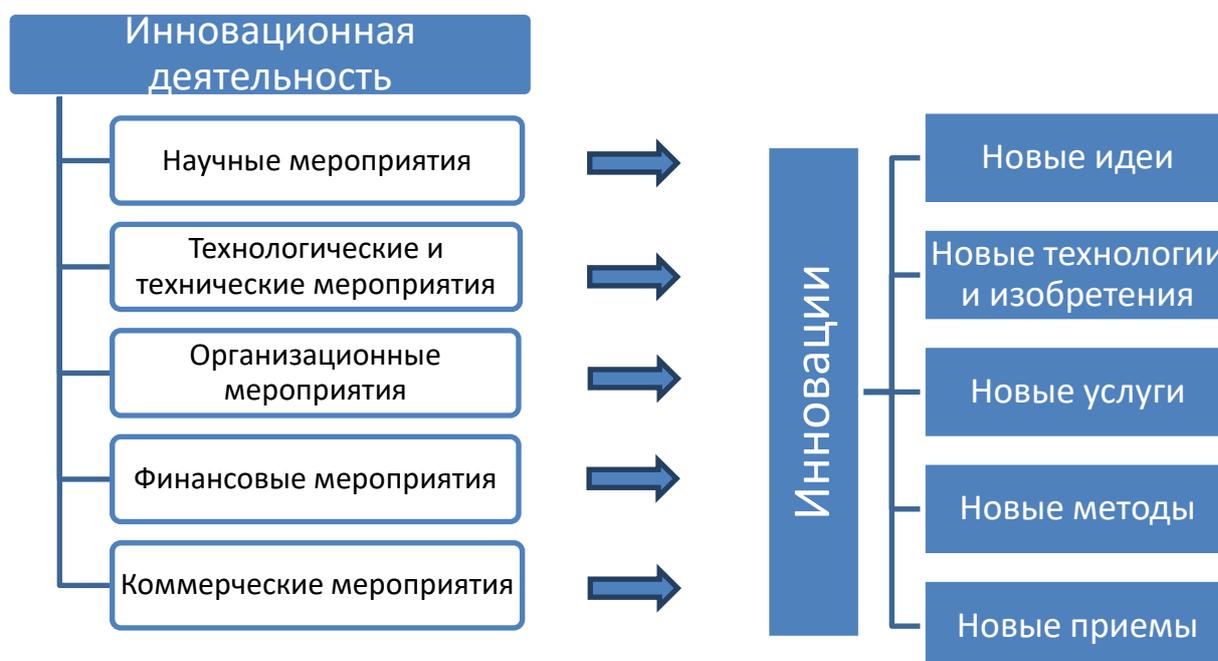


Рис. 1. Основные элементы инновационной деятельности

Иновационная деятельность, как правило, представляет собой целый комплекс мероприятий: научных, технологических, производственных, организационных, финансовых, коммерческих (рис. 1). Совокупность данных мероприятий приводит к инновациям в виде нового или усовершенствованного продукта.

Необходимо отметить, что инновационная деятельность включает в себя ряд этапов [14]:

1. Инициация идеи, формирование образа новшества, постановка целей, задач, необходимых изменений. На этом этапе субъект деятельности должен себе четко представлять, что необходимо менять.

2. Поиск необходимых новшеств, изучение «рынка новшеств», отбор готовых инновационных решений, пригодных для внедрения.

3. Определение всех предстоящих изменений (в средствах производства, в технологических процессах, в появлении новых услуг и продукции, изменения в организационном развитии). Формируется инновационный запрос.

4. Производство и апробация инноваций (экспериментальное внедрение на отдельных пилотных площадках).

5. Внедрение и использование инноваций (освоение нового в деятельности, ее слияние с традиционной деятельностью).

Таким образом, инновационный процесс от появления идеи до внедрения новшества и получения результатов – замкнутый и повторяющийся процесс.

Сама деятельность инноваторов всегда протекает в определенной среде (условиях), т.е. с точки зрения системного подхода – это совокупность всех объектов, изменения свойств которых влияют на систему. Поэтому формирование инновационной среды является определяющим моментом инновационного развития любого вида деятельности.

В свою очередь инновационная среда – это вся совокупность условий, обеспечивающих предпосылки для эффективного формирования и развития инновационной деятельности. Иначе говоря, инновационная среда представляет собой множество условий, окружающих инновационный процесс, которые стимулируют, либо сдерживают развитие инновационной деятельности [8].

В трудовой деятельности, в отличие от учебной, сама возможность осуществления как инновационной, так и творческой деятельности во многом предопределена содержанием профессиональной деятельности. То есть отдельные виды профессий обладают неравновесным потенциалом для реализации инновационных задач [4]. В некоторых профессиях создается такая среда, которая интенсифицирует появление новых идей: обеспечивается быстрый доступ к базам данных, к новейшей информации, к современным технологиям, создаются стимулирующие либо расслабляющие условия (в зависимости от этапов инновационного процесса), снимаются временные ограничения и устраняются иные стресс-факторы. А поскольку такие идеальные условия встречаются редко, творцы и новаторы стремятся индивидуализировать профессиональную среду, работая преимущественно, на самих себя либо на организацию, которую они сами создали.

Вопросы профессиональной среды естественным образом возникают при психологическом изучении труда. Например, Е.А. Климов [6] выделил уже ставшие классическими компоненты трудовой среды: витальная, санитарно-гигиеническая среда, социальная среда, информационная среда. А.К. Маркова определяет профессиональную среду как совокупность предметных и социальных условий труда [9], причем социальная подсистема профессиональной среды рассматривается более подробно и имеет приоритет. Предметом нашего изучения является не просто профессиональная деятельность, а инновационная профессиональная деятельность, а также условия, необходимые для ее осуществления. Поэтому понятие «профессиональная среда» необходимо сужается до понятий «инновационная профессиональная среда» и «творческая профессиональная среда» (поскольку творчество – один из этапов инновационной деятельности). Существует достаточно большое количество научных работ, посвященных инновационной (и творческой) образовательной среде. Например, по мнению В.А. Ясвина, «творческая среда отличается высокой внутренней мотивированностью деятельности, эмоциональным подъемом, оптимистическим настроением, уважением к человеческой мысли» [13]. Однако инновационная профессиональная среда остается малоизученной, возможно, ввиду преобладающих регламентированных трудовых отношений и ригидных организационных структур. Таким образом, инновационная профессиональная среда – это совокупность условий труда, способствующих (благоприятствующих) осуществлению инновационной деятельности. Особенности взаимодействия субъекта и среды составляют предмет изучения относительно новой научной дисциплины – экопсихологии.

Экопсихология – достаточно широкая область психологических исследований, включающая несколько направлений, предметом которой являются отношения «человек – окружающая среда» [12]. В свою очередь, экопсихологический подход в психологии рассматривает психические явления через призму системы «индивид – среда обитания», которая является исходным основанием изучения психических процессов, состояний, особенностей личности. Разработчик данного оригинального направления, профессор Панов В.И., рассматривает развитие психики в разных средовых условиях. Полученные им эмпирические выводы касаются таких частных аспектов взаимодействия «человек – окружающая среда» как развитие одаренности и двигательной активности у детей, межличностные отношения в студенческой группе, конфликтная компетентность и субъектность педагога и др. Кроме того, одним из базовых положений экопсихологического подхода является постулат активности не только субъекта, но и среды, которая в определенных типах взаимодействия выступает в роли квазисубъекта.

Центральным понятием (и объектом) экологической психологии является «экопсихологическое взаимодействие», которое содержательно включает в себя всю совокупность взаимодействий данного индивида или группы [12, с. 181]:

1) с разными видами окружающей среды:

- семейной,
- образовательной,
- информационной,
- профессиональной средой и др.);

2) с разными компонентами среды:

- пространственно-предметным,
- коммуникативным,
- деятельностным,
- субъектным и межсубъектным;

3) на разных стадиях онтогенеза:

- дошкольного,
- младшего школьного,
- подросткового,
- юношеского,
- раннего взрослого,
- среднего и позднего возраста;

4) с самим собой по принципу «Я – второе Я», при этом «второе Я» представлено по отношению к «Я» как внутренняя среда, внутренний мир.

Также В.И. Панов выделили *типы экопсихологического взаимодействия*, расширив их перечень, традиционно рассматриваемый в психологии и педагогике (объект–объектный, объект–субъектный, субъект–субъектный), до шести базовых типов [12, с. 182], представленных на рис. 2.

Из приведенной типизации видно, что среда обладает собственной активностью и может выполнять также функцию субъекта. Это возможно, во-первых, если она представлена другими людьми как субъектами и реализует свой коммуникативный компонент; во-вторых, если среда оказывает на личность психогенное влияние, например, стимулирует творческую активность, то есть выступает в роли квазисубъекта. В целом, творческая сущность психики как природной формы бытия неоднократно подчеркивается в теории экопсихологического подхода.

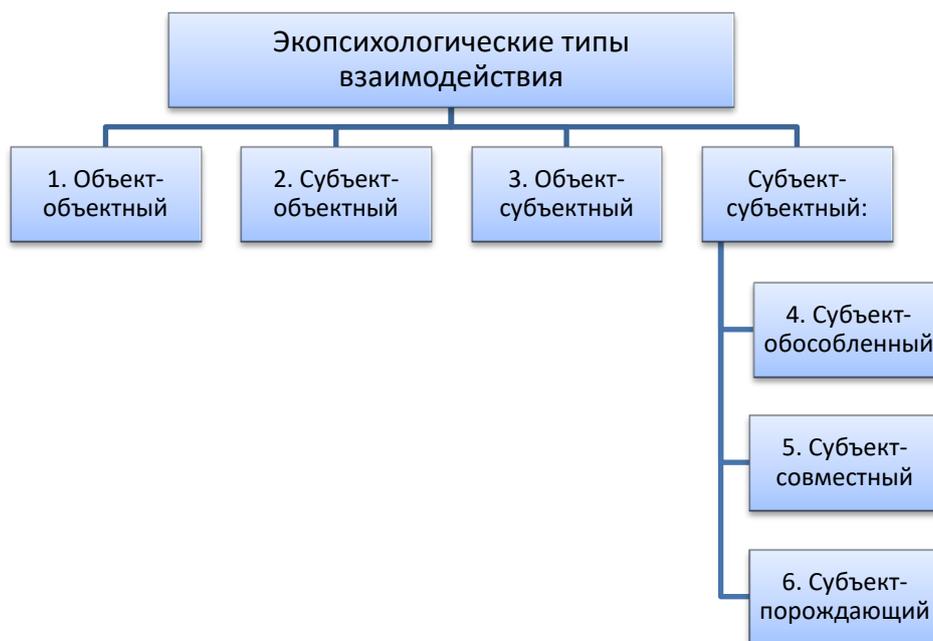


Рис. 2. Типы экопсихологических взаимодействий (по В.И. Панову)

В качестве примеров применения экопсихологических типов взаимодействия для анализа различных видов отношений «человек – окружающая среда» В.И. Панов приводит взаимодействия в системе «человек – образовательная среда» и «человек – профессиональная среда социномического вида» [12, с. 182–185]. Эти примеры могут послужить основой для описания экопсихологических типов взаимодействия в системе «человек – инновационная профессиональная среда».

Выделенные В.И. Пановым компоненты среды (пространственно-предметный, коммуникативный, деятельностный, субъектный и межсубъектный), а также типы экопсихологических взаимодействий (от объект-объектного до субъект-порождающего) представляют собой надежную схему для теоретического и эмпирического анализа взаимодействия субъекта и инновационной профессиональной среды с целью дальнейшего конструирования наилучших условий для инновационной деятельности.

Ряд дискуссионных вопросов, связанных с каждым из компонентов инновационной среды, – перспектива для дальнейших эмпирических исследований. Должна ли быть предметно-пространственная инновационная

профессиональная среда аскетичной или дизайнерской? Какие типы профессий (в соответствии с объектом труда, «первый ярус» по Е.А. Климову) более благоприятствуют инновационной деятельности? Инновационная среда должна предполагать конкуренцию или кооперацию (в понимании Г.М. Андреевой [2], кооперация способствует организации совместной деятельности, взаимодействие по типу конкуренции «расшатывает» совместную деятельность)? Нужна ли для инновационной деятельности совместная работа или эффективнее будет работа индивидуальная? Решение этих и других смежных с ними вопросов позволит специалистам в сфере психологии труда и организационной психологии создать такие условия, которые составили бы благоприятную основу для полноценной самореализации субъекта труда, повышения объективных и субъективных показателей эффективности деятельности, выражения творческого потенциала личности.

Список литературы

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. – Красноярск: Поликом, 2007.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект пресс, 2014.
3. Андреева Е.А. Формирование психологической готовности будущих специалистов социальной сферы к инновационной деятельности: дисс... к. психол. н., 2013.
4. Гаврилова Е.А., Гудименко Ю.Ю. Творчество, креативность и инновационность в труде: экпсихологический подход / Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.А. Жалагиной, Л.Ж. Каравановой, Е.Д. Короткиной. – Тверь: ТвГУ, 2016. – С. 172–185.
5. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. – Ростов н/Д: НМД «Логос», 1999.
6. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998.
7. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. – Томск: Томский государственный университет, 2009.
8. Краснорядцева О.М., Баланев Д.Ю., Щеглова Э.А. Диагностические возможности опросника «Психологическая готовность к инновационной деятельности» // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40. – С.164–175.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
10. Мунипов В.М., Зинченко В.П. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды. – М.: Логос, 2001.
11. Новикова Т.Г. Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании. – М.: ЦРСДОД, 2001.

12. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.: Психологический институт РАО; – СПб.: Нестор-История, 2014.

13. Соколова Н.А. Творческая среда как условие педагогической поддержки личности в образовательном процессе // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – №9. – С. 36–40.

14. Яголковский С.Р. Психология инноваций. Подходы, модели, процессы. – М.: Высшая школа экономики, 2011.

*Гребень Н.Ф. – старший преподаватель
Институт психологии УО «Белорусский государственный
педагогический университет им. М. Танка»,
г. Минск, Республика Беларусь*

Соотношение особенностей мотивационной сферы и учебной успеваемости у студентов

Проблеме повышения качества профессионального образования сегодня уделяется пристальное внимание. Это обусловлено тем, что с развитием человеческого общества, происходит развитие всех форм деятельности, возрастает спрос на высококвалифицированных специалистов. Успешная подготовка конкурентоспособных молодых специалистов напрямую связана с проблемой мотивации их учебной деятельности. Как точно заметил Х. Эбли: «Для обучения требуется освобождение энергии и мотивация» [3, с. 381]. Однако сложившаяся в последние десятилетия доступность высшего образования негативно сказалась не только на его качестве, но и на отношении студентов к учебному процессу, на их профессиональной учебной мотивации. Известно, что многие студенты, сегодня обучаются на определенной специальности, по которой в дальнейшем не планируют работать, ориентированы на получение документа о высшем образовании, а не на профессиональное становление и т.п. Подготовка такого рода специалистов экономически не оправдана.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем, как в отечественной, так и зарубежной психологии. Ее значимость определяется тесной связью с источниками активности человека, побудительными силами его деятельности и поведения, личностной направленностью. Понимание того, что побуждает человека к деятельности, каковы ее мотивы, ради чего он ее осуществляет, к чему он стремится – имеет важное значение не только для решения практических, но и образовательных задач.

Традиционно в психологии под мотивацией принято понимать побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность. Под мотивационно-потребностной сферой личности Е.П. Ильин [1, с. 182] понимает всю имеющуюся у данного человека совокупность имеющихся потребностей,

мотивов, интересов, целей установок и других мотивационных образований. Согласно Х. Хекхаузену, мотивация – понятие, используемое для объяснения поведенческих актов, направленных на цель. ... От мотивации зависит в каком направлении будут использованы функциональные способности, выбор между различными возможными действиями и их реализацией [43, с. 27].

Учебная мотивация представляет собой частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Она определяется целым рядом факторов: субъективные особенности обучающихся, образовательная система, образовательное учреждение, организация образовательного процесса, особенности педагога, специфика учебного предмета и т. п. Имеет сложную динамичную иерархически выстроенную структуру.

Ряд исследователей подчеркивают важность знания структуры мотивации учебной деятельности, т.к. она влияет на эффективности профессионального обучения. В частности, Ю.М. Орловым было установлено, что «наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях» [2, с. 73].

Целью нашего исследования было изучение особенностей мотивационной сферы студентов в связи с их учебной успеваемостью. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что учебная успеваемость детерминирована такими особенностями мотивационной сферы студенческой молодежи как мотивы учебной деятельности, мотивациями в успехе, в одобрении, во власти и в аффилиации

Материал и методы

С целью комплексного исследования особенностей мотивационной сферы студентов нами были задействованы четыре методики: «Изучение мотивов учебной деятельности» (А.А. Реан, В.А. Якунин) [1]; «Потребность в достижении» (Ю.М. Орлов) [1]; «Оценка потребности в одобрении» (Ю.Л. Ханин) [1]; «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности» (Д. Макклелланд) [1]. Учебная успеваемость оценивалась нами как средний балл по итогам трех экзаменационных сессий на момент тестирования.

В исследовании приняли участие 102 студента ВУЗов г. Минска, среди которых 76 девушек и 36 юношей. Средний возраст по выборке составил 19,87. Все опрошенные являлись студентами вторых курсов дневной формы получения высшего образования со специальностями юридического и экономического профиля.

Анализ результатов исследования осуществлялся с помощью статистического пакета SPSS-16 for Windows (описательные статистики, частотный анализ, критерий Колмогорова-Смирнова для проверки нормальности распределения данных, корреляционный анализ).

Результаты и обсуждение

На основании проведенного исследования нам удалось выявить ряд особенностей мотивационной сферы студентов второкурсников.

Согласно результатам по методике «Изучение мотивов учебной деятельности» ведущими мотивами учебной деятельности студентов являются следующие 5 мотивов:

- «Стать высококвалифицированным специалистом» – 78,4 % опрошенных;
- «Получить диплом» – 64,7 % опрошенных;
- «Приобрести глубокие и прочные знания» – 54,9 % опрошенных.
- «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» – 54,9 % опрошенных;
- «Обеспечить возможность хорошей заработной платы» – 50 % опрошенных.

К группе мотивов второстепенной значимости у опрошенных нами студентов относятся следующие: «Успешно продолжить обучение на последующих курсах» (44,1 %), «Получать интеллектуальное удовлетворение» (42,2 %); «Успешно учиться, сдавать экзамены на хорошо и отлично» (30,4 %); «Добиться одобрения родителей и окружающих» (22,5 %); «Не запускать изучение предметов учебного плана» (16,7 %).

В пятерку незначимых мотивов вошли и такие мотивы как «Избежать осуждения и наказания за плохую учебу» (8,8 %); «Постоянно получать стипендию» (9,8 %); «Достичь уважения преподавателей» (13,7 %).

Наиболее не востребовавшимися оказались следующие мотивы учебной деятельности: «Не отставать от сокурсников» (3,9 %); «Быть примером для сокурсников» (4,9 %); «Выполнять педагогические требования» (6,9 %).

Анализируя сформировавшиеся группы мотивов, можно отметить, что ведущая группа мотивов учебной деятельности у студентов связана скорее с карьерным ростом, что предполагает получение диплома, глубоких знаний, чтобы обеспечить профессиональное становление и последующую успешность профессиональной деятельности и достойную заработную плату. Вторую группу составили мотивы, которые с одной стороны обеспечивают профессиональное становление и последующий карьерный рост, а с другой стороны – обязательства юношей и девушек перед родителями. Незначимыми выступают мотивы, соревновательного характера среди сверстников, а также получения одобрения от педагогов. В целом в структуре учебной мотивации студентов преобладают внутренние мотивы над внешними, что имеет важное значение для обеспечения успешного профессионального становления.

Результаты по методике «Потребность в достижении» были проанализированы нами относительно полученных по выборке среднего значения и стандартного отклонения – $13,76 \pm 2,17$ (т.к. в тесте не приведены критерии распределения признака по уровням). В итоге было установлено, что у большинства студентов наблюдается средний уровень выраженности потребности в достижении, что составило 74,5 % выборки. Далее следует низкий уровень потребности в достижении, что характерно для 16,7 % студентов. И высокий уровень потребности в достижении, наблюдается только у 8,8 % опрошенных студентов. Следовательно, студенческой молодежи в большей степени присущ средний уровень потребности в достижении, что

характеризует их, как людей достаточно уверенных в себе и активных, относительно настойчивых в достижении цели, надеющихся на успех равно, как и на неудачу в зависимости от обстоятельств. При этом в выборке наблюдается тенденция скорее к низкой, чем к высокой мотивации достижения.

Результаты опроса студентов с помощью методики «Оценка потребности в одобрении» показали, что у 39,2 % выборки, наблюдается низкий уровень потребности в одобрении; у 38,3 % опрошенных – средний и у 22,5 % – низкий. Следовательно, для большинства студентов характерной является слабо выраженная потребность в одобрении со стороны значимых людей и просто окружающих. С одной стороны, такая особенность студенческой молодежи обеспечивает им независимость от положительных оценок со стороны других людей, референтных групп, в том числе и преподавателей. Но такого рода установки могут являться своего рода риском в плане конфликтного поведения с окружающими, что может проявляться в форме возражений против неинтересной работы, в плане сдерживания своих агрессивных реакций. Последнее, как показывает наш профессиональный опыт, все чаще наблюдается на уровне взаимодействия преподавателей и студентов.

По результатам тестирования с помощью методики «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности» было установлено, что низкий уровень выраженности мотивов к успеху, к власти и к аффилиации, не был зафиксирован ни у одного респондента. Мотивация к успеху на среднем уровне развита у 27,5 % студентов, и у 72,5 % опрошенных молодых людей – на высоком. Мотивация к власти на среднем уровне развита у 52 % студентов, и у 48 % – на высоком. Мотивация к аффилиации на среднем уровне развита у 36,3 % студентов, и у 63,7 % – на высоком. Получается, что доминантным мотиватором социально-психологической активности у студентов является мотивация к успеху, затем мотивация к аффилиации и менее значима – мотивация к власти. Это значит, что юноши и девушки больше стремятся к социальной успешности, которая может проявляться как наличие высокооплачиваемой работы, материального благополучия, уважения со стороны других людей. Важным для молодых людей является и наличие друзей, общения с ними и взаимопонимания. И менее половины опрошенных стремятся к доминированию над окружающими.

Оценка взаимосвязи особенностей мотивационной сферы с учебной успеваемостью студентов осуществлялась с помощью коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Всего было обнаружено пять значимых взаимосвязей, которые слабые по силе и прямые и обратные по направленности. Примечательно, что с учебной успеваемостью значимые взаимосвязи наблюдаются только с мотивами учебной деятельности. В то время как потребность в достижении, потребность в одобрении и мотивация к успеху оказались несвязанными с учебной успеваемостью. Близкими к значимым оказались взаимосвязи между такими мотиваторами социально-психологической активности как мотивация к власти и мотивация к аффилиации.

Установленные взаимосвязи могут быть проинтерпретированы следующим образом. Чем выше у студентов учебная успеваемость, тем большее значение для них имеют такие мотивы учебной деятельности как «Стать высококвалифицированным специалистом» ($r=0,27$, $p=0,006$), «Постоянно получать стипендию» ($r=0,287$, $p=0,003$), и наоборот. Чем ниже у студентов учебная успеваемость, тем большее значение для них имеют такие мотивы учебной деятельности как «Получить диплом» ($r=-0,22$, $p=0,027$), «Добиться одобрения родителей и окружающих» ($r=-0,218$, $p=0,028$) и «Избежать осуждения и наказания за плохую учебу» ($r=-0,244$, $p=0,013$), и наоборот. Значит, более высокая учебная успеваемость детерминирована внутренними мотивами и желаниями самого студента, в то время как низкая учебная успеваемость в большей степени детерминирована внешними мотивами, когда студент получает образование «ради корочки», или «потому, что так решили родители».

Также проинтерпретируем и близкие к значимым взаимосвязи, т. к. они представляют собой определенный интерес. Так, слабая прямая связь между мотивацией к власти и учебной успеваемостью ($r=0,185$, $p=0,053$) говорит о том, что по мере роста у студентов мотивации к власти, будет расти у них и успеваемость в учебе, выраженная как средний балл, и наоборот. А взаимосвязь между мотивацией к аффилиации и учебной успеваемостью является слабой по силе и обратной по направленности ($r=-0,181$, $p=0,059$). Она говорит о том, что чем больше студент заинтересован в построение отношений с другими людьми, тем ниже у него учебная успеваемость.

По результатам корреляционного анализа правомерным будет считать, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась частично: учебная успеваемость взаимосвязана лишь с мотивами учебной деятельности студентов. В то время как мотивации к успеху, к власти и аффилиации не имеют значимого влияния на учебную успеваемость учащихся ВУЗа.

Заключение

Таким образом, результаты исследования установили определенные особенности мотивационной сферы студенческой молодежи, для которой характерны средний уровень выраженности мотиваций к достижению и к власти, высокий уровень выраженности мотивации к аффилиации, и низкий уровень потребности в одобрении. Ведущими мотивами учебной деятельности студентов являются такие мотивы профессионального становления как «Стать высококвалифицированным специалистом», «Получить диплом» и «Приобрести глубокие и прочные знания». Примечательно, что данные мотивы учебной деятельности не взаимосвязаны между собой.

Получается, чтобы стать высококвалифицированным специалистом молодые люди считают, что для этого не обязательно надо приобретать глубокие и прочные знания. А получение диплома не связано ни со стремление профессионального становления как специалиста, ни со знаниями, которые усваиваются в процессе образования. На наш взгляд, выявленные особенности не только вносят определенные трудности непосредственно в сам образовательный процесс, но и могут оказывать влияние на снижение качества

подготовки молодых специалистов. Но, с другой стороны, можно отметить, что сегодняшний студент больше ориентирован не столько на получение знаний и учебную успеваемость, сколько на приобретение конкретных умений и навыков, обеспечивающих его профессиональное становление, либо выгоды, которые дает диплом о высшем образовании. С ростом конкуренции в профессиональной среде наиболее значимыми оказываются утилитарно-практические мотивы. Поэтому переход от оценки знаний, что преимущественно подразумевает учебная успеваемость, к оценке профессиональных компетенций на сегодняшний день вполне оправдан и целесообразен.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с.
2. Орлов А.Б., Маркова А.К., Матис Т.А. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов. В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2 т. / Пер. с нем. под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 408 с.

*Добросмыслова С.Н. – кандидат педагогических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь*

*Становова Л.А. – кандидат психологических наук,
старший преподаватель, ТвГУ, г. Тверь*

Социальная компетентность как фактор повышения конкурентоспособности будущих специалистов

Ведущим показателем, характеризующим современного человека, в том числе и профессионала, декларируется его готовность активно включаться в различные социальные отношения, обеспечивающие эффективное достижение результатов в осуществляемой им деятельности. Этот показатель представляется принципиально значимым. Сегодня эффективно действующим оказывается специалист, адекватно реагирующий на новые социальные ожидания, мобильный, способный к творческому росту и профессиональному самосовершенствованию, к постоянному обновлению своих личностных ресурсов. Общество заинтересовано в формировании конкурентоспособной личности специалиста, успешно социализирующейся, обладающей высоким уровнем социальной компетентности, которая бы обеспечивала личностную комфортность, профессиональную эффективность и социальную востребованность во всех сферах жизнедеятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования предлагает определённую компетентностную модель выпускника, классифицируя компетенции, которыми он должен овладеть, на общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. В соответствии с этим, будущий специалист должен обладать достаточно большим набором компетенций, которые помимо профессиональных характеристик включают

социальную составляющую, что позволяет оптимизировать его эмоциональное состояние и в целом отношения с социумом. Однако, согласно высказыванию активного европейского деятеля по внедрению компетентностного подхода Р. Марра, замечена такая тенденция: «если раньше ведущее место в подготовке специалиста занимала профессиональная компетентность, то теперь наряду с ней такое же, если не большее, значение имеют личностная и социальная компетентность» [5, с. 13]. Данная тенденция связана с тем, что на первом месте сейчас стоит задача формирования самостоятельной личности, способной успешно социализироваться, справляться со своими социальными проблемами самостоятельно, искать и использовать недостающую информацию или другие ресурсы, ориентироваться в новых ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни, достигая поставленных целей.

Вместе с тем, понимание сущности социальной компетентности как весомого фактора конкурентоспособности личности в контексте профессиональной деятельности будущих специалистов, требует осмысления данного феномена.

Анализ литературы по проблеме исследования говорит о том, что различными учеными социальная компетентность рассматривается по-разному: как общее собирательное понятие, свидетельствующее об уровне социализации человека (Ж. Делор, Н.А. Рототаева); как составляющая ключевой компетенции (В. Хутмахер); как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с миром на основе его отношения к себе, к другим, к обществу, к деятельности.

Социальная компетентность изначально являлась предметом изучения психологии (психологии личности, психодиагностики, психопатологии, социальной психологии, поведенческой психологии). В последнее время социальная компетентность вызывает повышенный интерес у представителей других научных дисциплин – например, экономической и профессиональной педагогики, теории управления и экономики предприятия. Учитывая разнообразие направлений в данной области, вряд ли приходится удивляться тому, что на сегодня не существует общепризнанного и охватывающего все аспекты определения понятия «социальная компетентность».

В отечественной научной литературе термин «социальная компетентность» используется достаточно редко. Близкими по значению, но не тождественными ему, являются понятия «социально-психологическая компетентность», «коммуникативная компетентность», «межличностная компетентность», «лично-профессиональная компетентность». Как правило, в различных словарях эти термины приводятся как синонимичные. Употребляя термин «социальная компетентность», авторы толкуют его лишь в смысле овладения навыками общения.

В современной социологии компетентность рассматривается как атрибут профессионализма.

Понятие «социальная компетентность» в отечественной науке впервые было употреблено в совместной публикации А.П. Ветошкина и С.З. Гончарова.

Оно было также использовано в диссертационной работе А.Б. Куклина «Гуманитарное образование в становлении личности молодого работника». Социальная компетентность трактуется данными авторами как «понимание целевого назначения социальных институтов, норм, отношений и умения лично осуществлять социальные технологии» [4, с. 26].

В психологии социальная компетентность в основном соотносится с понятием «уверенность в себе». И.А. Зимняя приводит примеры подобного отождествления, в результате чего социальная компетентность понимается как наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере отношений с людьми автоматизировались и дают возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации (Г.И. Сивкова); как результат особого стиля уверенного поведения, при котором навыки уверенности автоматизированы и дают возможность гибко менять стратегию и планы поведения с учетом узкого (особенности социальной ситуации) и широкого (социальные нормы и условия) контекста (В.Г. Ромек) [2, с. 27].

Кроме того, как подчеркивают многие исследователи, социальная компетентность проявляется в способности работать в команде, в коммуникабельности, в разрешении конфликтов, в выносливости и т.д. Здесь важно отметить связь профессиональных и социальных компетенций.

У других авторов встречается понимание социальной компетентности как «уровня развития социальной действительности».

О.П. Николаев полагает, что существенной стороной социальной компетентности является моральная и правовая зрелость личности.

В работе Е.В. Коблянкой «Психологические аспекты социальной компетентности» представлен краткий обзор основных определений социальной компетентности. Интересными представляются следующие авторские интерпретации некоторых наиболее типичных из этих определений. Так, Голфрид и Дзурилла предлагают рассматривать социальную компетентность как способность индивида эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации, с которыми он сталкивается. В свою очередь, Зиглер оценивает социальную компетентность как повседневную эффективность индивида во взаимодействии со своим окружением. Форд утверждает, что социальная компетентность может быть рассмотрена как достижение соответствующих социальных целей в специфических социальных условиях с использованием соответствующих средств, достигая при этом положительных сдвигов в развитии. Уотер и Сроуф считают, что социальная компетентность – это способность использовать ресурсы социального окружения и личностные ресурсы с целью достижения хороших результатов в развитии [3, с.34]. Различные трактовки рассматриваемой дефиниции можно прокомментировать утверждением Доджа, полагающего, что количество таких определений всегда будет соответствовать тому, сколько исследователей обратилось к этой проблеме. Между тем, авторы рассматриваемого обзора считают, что социальная компетентность – это способность достигать личных

целей в социальном взаимодействии, постоянно поддерживая хорошие отношения с другими людьми во всех ситуациях.

По мнению самой Е.В. Коблянской, социальная компетентность – это «понимание отношения «Я – общество», умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами». Автор предлагает расценивать социальную компетентность как адаптационное явление, причем функционирование адаптационного механизма обеспечивает социально-психологическая подготовленность. Иными словами, социальная компетентность определяет уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданных социальных ролей.

В отечественной педагогике понятие социальной компетентности стало исследоваться в дискуссии о качестве образования, о том, каким должен быть обучающийся. При этом в обобщенном виде данный феномен включает различные виды готовности к определенной деятельности: профессионально-трудовой; созданию собственной семьи; выполнению гражданских функций и улучшению того общества, в котором ему предстоит жить; творческой деятельности в какой-либо сфере; сохранению и укреплению своего физического и психического здоровья; осознанию необходимости самоизменяться и учиться всю жизнь.

Проведенный теоретический анализ понятия позволяет сделать вывод о том, что социальная компетентность личности проявляется как зрелость (компетентность) духовная, гражданская, профессиональная. Но во всех этих проявлениях она всегда предстает как ориентация личности на сотрудничество, кооперацию совместных усилий, на гармоничное, справедливое сочетание интересов. Такая ориентация столь устойчива, что пронизывает все сферы жизнедеятельности людей. Исходя из этого, социальная компетентность предполагает знания, умения, навыки человека, достаточные для выполнения обязанностей, присущих данному жизненному периоду, в котором этот человек находится.

Таким образом, можно сказать, что социальная компетентность непосредственно связана с конкурентоспособностью личности будущего специалиста. Данную связь подтверждают выводы зарубежных ученых, занимающихся проблемами конкурентоспособной личности (Дж. Грейсона, К. О'Делла, Дж. Дьюи, Р. Мартенса, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Шострома), рассматривающие ее как успешную деятельность человека. При этом данная успешная деятельность зависит от способностей, приобретенных знаний, умений и навыков. Быть социально конкурентоспособным, по мнению Р. Мартенса, значит быть способным выполнять многие социальные роли [1, с. 172].

Список литературы

1. Евплова Е.В. Конкурентоспособность как педагогическая проблема // Известия УрГУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2012. – № 4 (95). – С. 169–174.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004. – 42 с.

3. Коблянская Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности: дис. ... канд. психол. н., 1995.

4. Куклин А.Б. Гуманитарное образование в становлении личности молодого работника: автореф. ... дис. канд. философ. н., 1996.

5. Осьмук Л.А. Учебно-производственная практика по направлению 521100, 040400 «Социальная работа» в контексте компетентностно-ориентированного подхода к обучению: учеб. пособие. – Новосибирск, 2010. – 323 с.

*Копылова Н.В. – доктор психологических наук,
профессор, ТвГУ, г. Тверь*

Якушенко А.А. – аспирантка ТвГУ, г. Тверь

Психологический анализ специфики профессиональной деятельности художника-аниматора

На рубеже XX – XXI веков анимация приобрела статус вида искусства. В настоящее время, современное анимационное искусство обрело новое эстетическое качество, став полем творческих исканий и реализаций инновационных технологий. Анимация активно внедряется в медийное пространство – анимационные фильмы и сериалы, компьютерные игры, реклама и др. В этом контексте особую актуальность приобретает проблема изучения профессиональной деятельности специалиста по анимации.

Анимация (производное от латинского "anima" – душа) означает одушевление или оживление. В отечественном кинематографе анимацию чаще называют мультипликацией («мульти» дословно значит множественность, умножение, размножение). На самом деле производство анимационного продукта сопряжено с изготовлением множества рисунков, однако, на этом параллели кончаются. Поэтому во всем мире для именованя профессии специалиста по анимации существует точное слово – аниматор, в буквальном смысле – «одушеватель». В том и заключается суть профессиональной деятельности аниматора, что он не просто оживит рисунок, а вдохнет в него душу, сотворит личность [7, с. 79].

Профессия аниматор схожа с профессией художника, фотографа, скульптора, актера, музыканта, но остается одной из уникальных и парадоксальных специальностей, она не имеет аналогов в других искусствах, хотя вбирает в себя почти все виды художественного творчества. Аниматор предстает на экране в облике своих героев, персонажей, в которые вдохнул жизнь, заставил неподвижный рисунок или куклу переживать на экране чувства, близкие и созвучные каждому зрителю, а сам остается невидимым [7, с. 13]. Об анимационном искусстве и анимационном производстве публикуется немало монографий и диссертационных исследований, но при этом стоит отметить неразработанность вопроса психологического изучения

профессиональной деятельности аниматора. Проведенный анализ трудов по анимации (Ф.С. Хитрук, Ю.Б. Норштейн, Н.Г. Кривуля, Г.Г. Смоляное и др.) позволяет обнаружить некоторые данные об особенностях профессиональной подготовки аниматоров разных направлений, об основных видах анимационной деятельности, о значимости отдельных психологических качеств личности аниматора. Однако в психологии отсутствуют подробные описания профессиональной деятельности аниматора. В рамках нашего исследования представляется актуальным рассмотреть специфику профессиональной деятельности художника-аниматора.

В психологии труда для изучения профессиональной деятельности разработан профессиографический метод, результатом применения данного метода является профессиограмма. Метод профессиографирования наиболее полно описан Е.М. Ивановой. В трудах Е.М. Ивановой под профессиограммой понимается сводка знаний о профессии и организации труда, а также «психологический» портрет профессии (психограмма), отражающий требования к особенностям личности специалиста, его психофизиологическим свойствам, психологическим качествам и способностям, необходимым для успешной деятельности [1]. В исследованиях А.К. Марковой, профессиограмма представляет собой обобщенную модель успешного специалиста в данной области [4]. Таким образом, применение профессиографического метода при изучении профессии художник-аниматор позволяет: во-первых, описать специфику профессиональной деятельности художника-аниматора и, во-вторых, выделить критерии и показатели успешности деятельности художника-аниматора.

С целью уточнения особенностей профессиональной деятельности художника-аниматора был проведен анализ литературных источников и использован метод опроса экспертов, непосредственно работающих в данной профессиональной области [2]. Опрос проводился посредством специально составленной анкеты, разработанной на основе структурного интервью Е.М. Ивановой. В процедуре экспертной оценки принимало участие 34 эксперта. В число экспертов входили художники-аниматоры в возрасте 20–42 лет, занимающиеся профессиональной деятельностью не менее 3-х лет. Анализ полученных данных проводился при помощи метода контент-анализа, выделения процентного соотношения данных и посредством подсчета средних значений. Для статистической обработки использовалась программа SPSS for Windows 16.

На должность художника-аниматора назначаются специалисты, имеющие среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование или дополнительное профессиональное образование по специальностям «Режиссура анимации и компьютерной графики», «Режиссер мульти-медийных программ».

Сфера профессиональной деятельности художника-аниматора – экранное искусство.

Объект профессиональной деятельности художника-аниматора – потребители аудиовизуального медиа – зрители. Зрители различаются между собой по ряду характеристик: возраст, гендерные различия, особенности восприятия информации (аудиалы, визуалы), по мотивам обращения к медиопространству, по материальному достатку и др.

Предметом профессиональной деятельности художника-аниматора выступает условный рисованный персонаж, то есть режиссерское задание. Анимационным персонажем может выступать человек, животное, предмет, явление, образ или состояние. Обычно анимационный персонаж представлен не одной ролью, а целиком всей сценой.

Основной целью деятельности художника-аниматора является создание анимационного движения. С точки зрения 78% экспертов основной целью деятельности является создание актерского образа и характера персонажа посредством движения. 22% экспертов считают, что основная цель деятельности художника-аниматора создание рисунков ключевых моментов движения персонажа.

Определено, что для достижения основной цели художник-аниматор должен решить следующие профессиональные задачи, определяющие специфику профессиональной деятельности и предъявляющие значительные требования к компонентам психологической структуры субъекта труда:

- сбор, анализ, синтез и интерпретация явлений и образов окружающей действительности (предметов, явлений, состояний, образов живой и неживой природы) для фиксации своих наблюдений изобразительными средствами;
- визуальное решение истории – разработка типажей анимационных персонажей, фонов, всего материального пространства в соответствии с творческими требованиями, звуковыми композициями и согласно общему замыслу анимационного продукта;
- техническое решение – подбор художественных материалов, техник и технологий для производства анимационного продукта;
- создание экспозиционного листа темпом движения – ориентиры, визуальное представление о длительности каждого момента времени движения;
- создание чистовых компоновок, определяющих содержание и характер действия (ключевые положения движения – акцентные моменты движения);
- создание аниматики – «движущаяся» раскадровка (подробная прорисовка всей последовательности действий, со сменой планов и т.д.);
- выполнение промежуточных фаз движения персонажа между двумя последовательными компоновками в соответствии с расписанным в экспозиционных листах темпом движения;
- выполнение прорисовки типажа анимационного персонажа в соответствии с исходными моделями и согласно общему замыслу анимационного продукта;
- выполнение прорисовки фонов в соответствии с творческими требованиями и согласно общему замыслу анимационного продукта.

Средством труда в психологии труда можно считать любую реальность, предоставляющую возможность специалисту взаимодействовать с предметом труда сообразно цели и задачам. Можно выделить три основные группы средств труда: 1) вещественные средства, орудия труда; 2) внешние функциональные средства труда; 3) внутренние функциональные средства труда.

Как отмечают 100% экспертов, для современного художника-аниматора, особенно важными являются такие вещественные средства труда как компьютер, графический планшет, программное обеспечение (Adobe Animate CC, Photoshop CC и другие графические, анимационные и монтажные программы). Помимо указанных технических средств 82% экспертов отмечают в качестве вещественных средств труда следующие: бумага, карандаши, краски, кисти, линеры, фломастеры, маркеры. 26% экспертов подчеркивают, что вещественные средства труда должны отвечать целям и задачам анимации, поэтому может использоваться необходимый инструмент – светостол, цветной песок, глина и т.п.

Внешними функциональными средствами художника-аниматора является, с точки зрения 100% опрошенных экспертов, умение владеть мимикой, пантомимикой, жестами, а также хорошее развитие мелкой и крупной моторики рук, зрения, слуха, обоняния, осязания. Прежде чем приступать к игре персонажа, художник-аниматор должен освоить типаж, то есть научиться изображать персонажа в разных состояниях и поворотах.

К внутренним функциональным средствам труда художника-аниматора относятся некоторые психические явления, которые позволяют взаимодействовать с предметом сообразно целям и задачам. Как отмечают 100% экспертов, деятельность художника-аниматора требует внимания, восприятия, мобилизации ресурсов памяти, профессионального мышления, воображения и др. 68% опрошенных экспертов, среди внутренних функциональных средств труда выделяют чувство времени и ритма, чувство визуальной гармонии и эстетики. Так, анимация начинается с представления актерского образа персонажа и перевоплощение художника-аниматора сперва в условный рисованный персонаж, а затем в уже конкретный характер, используя набор образов и понятий, хранящийся в памяти. Благодаря высокой степени развития мышления, воображения и даже фантазии художник-аниматор способен осмыслить обнаруженные детали (доминанты), связать их в единый типаж и выразить характер персонажа через движения (жесты, позы), то есть создает визуальный образ или одушевить персонаж.

Условия труда художника-аниматора характеризуются благоприятной, комфортной атмосферой на рабочем месте, но высоким уровнем концентрации внимания, психической и эмоциональной напряженности при выполнении профессиональной деятельности. В зависимости от особенностей конкретных задач специалист самостоятельно организует предметную и информационную среду. 74% экспертов отмечают, что достигают поставленных целей деятельности самостоятельно, привлечение других специалистов анимации

происходит в сложных случаях, когда для решения профессиональных задач необходимо мнение нескольких художников-аниматоров или режиссера. Плотное сотрудничество всех членов коллектива, как правило, происходит только в рамках выполнения деятельности над совместной анимацией, на этапе монтажа или озвучания анимационного продукта.

Таким образом, в ходе профессиографического исследования деятельности художника-аниматора, опирающегося на литературные источники, экспертный анализ и наблюдение, была разработана пилотажная модель профессиограммы изучаемой профессии, в содержании которой были определены требования к профессиональному образованию и описана структура трудового поста: объект, предмет, основная цель, задачи, средства и условия труда. В дальнейшем планируется уточнение профессиограммы профессии художник-аниматор и исследование представлений субъекта труда о психологических особенностях успешных специалистов сферы анимации.

Список литературы

1. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. – М.: ПЕРСЭ, 2006.
2. Киреева З.А. Методы психологического исследования: учеб. пособие. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2014. – 185 с.
3. Кривуля Н.Г. Эволюция художественных моделей в процессе развития мировых аниматографий: дисс. докт. искусствоведения. – М.: ВГИК, 2009. – 494 с.
4. Маркова Н.В. Мотивационно-волевые особенности личности как фактор успешности деятельности: автореф. дисс...канд. психол. н. – Л., 1984.
5. Норштейн Ю.Б. Снег на траве. Фрагменты книги. Лекции по искусству анимации. – М.: ВГИК, 2005. – 248 с.
6. Смоляное Г.Г. Анатомия и создание образа персонажа в анимационном фильме. – М.: ВГИК, 2005. – 128 с.
7. Хитрук Ф.С. Профессия-аниматор. В 2 т. – М.: ГАЯТРИ, 2007. Т. 1. – 304 с.
8. Furniss M. The Animation Bible. A Guide to Everything from Flipbooks to Flash. – London: Laurence King Publishing, 2008. – 340 p.
9. Lutz E.G. Animated Cartoons: How they are made; their origin and development. – UK: Horney Press, 2009. – 288 p.

*Короткина Е.Д. – кандидат психологических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь*

Данилина М.В. – аспирантка, ТвГУ, г. Тверь

Социальные компоненты Я-концепции как фактор профессиональной самореализации личности

В научной психологии Я-концепция личности является важной темой исследований, рассматривается различными подходами как центральное

образование личности, и определяется как многозначное и многомерное понятие.

Но не смотря на различия в подходах и понимании структуры Я-концепции, практически все ученые сходятся во мнении в том, что я-концепция формируется под воздействием среды и имеет социальное происхождение. А также «Я-концепция выступает как наиболее важная детерминанта ответных реакций на окружение индивида» [1].

Я-концепция, являясь ключевым образованием личности, не только развивается и реализуется, но и выражается непосредственно в процессах отражения, взаимодействия, познания и отношения с другими людьми, значимыми группами людей, ценностными координатами, в которых находится личность. Одной из наиболее важных сфер реализации личности является профессиональная реализация.

Профессиональная самореализация – часть процесса становления личности, в ходе которого формируются не только устойчивые черты социально-экономической деятельности индивида. Она охватывает все проявления социальной жизни, а не только индивидуальный путь становления личности в профессии через повышение личной компетенции в узконаправленной деятельности. И так как профессиональная деятельность – это форма социального проявления личности, она не может не соотноситься с Я-концепцией и ее структурными компонентами.

Сопоставляя и анализируя различные подходы к определению структуры Я-концепции личности и ее значимых составляющих, можно выделить следующие блоки компонентов:

Социальные компоненты (У. Джейм, Ч. Кули, Дж. Мид, З. Фрейд, А. Адлер, К.Г. Юнг, Э. Эриксон, К. Рождерс, Р. Бернс, Г.У. Олпорт, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, Б.Д. Парыгин).

Когнитивно-аффективные компоненты (Ч. Кули, Г.У. Олпорт).

Ядро Я-концепции (У. Джеймс, Н.И. Саржвеладзе, К. Роджерс).

На основе системного подхода (В.С. Агапов, И.С. Кон, Д.В. Ольшанский, С.А. Зелинский) к изучению Я-концепции личности, разработанного в отечественной психологии, можно выделить следующие социальные компоненты Я-концепции:

- способы взаимодействия с большими и малыми социальными группами

Как уже было сказано выше, личностное развитие человека возможно только в социуме, причём важную роль играет социальная группа, к которой человек принадлежит (Андреева Г.М. Социальная психология, 2014). Социально-психологическая функциональность личности напрямую связана с тем, как он ощущает себя в том социальном окружении, в котором находится. Причем окружение в данном контексте имеет несколько уровней. Выполняя различные социальные функции, человек является членом многочисленных социальных групп, он формируется как бы в пересечении этих групп, является точкой, в которой скрещиваются различные групповые влияния. Это

определяет объективное место личности в социальной деятельности, и как важной составляющей профессиональной деятельности человека.

- набор идентичностей, к каким группам причисляет себя человек, с чем соотносит

Отечественный ученый Г.М. Андреева говорит о многогранной и многоуровневой системе представлений, ценностей, норм, взглядов, принадлежащих различным группам, в которые включена личность. Через эту принадлежность и определяется набор идентичностей личности, с чем человек соотносит себя.

Идентичность есть сложно организованная система Я-образов, набора персон, с которыми человек себя соотносит. Я-образ, в свою очередь, не может существовать без группы, групповой принадлежности этого образа. Я-образ в семье, Я-образ с друзьями, Я-образ в рабочем окружении и т.д., таким образом профессиональная самореализация личности тесно связана с тем набором идентичностей, которые определяет для себя человек.

Американский ученый Д. Сьюпер считает, что становление личности в профессии напрямую зависит от его представлений о себе в совокупности с ожиданиями группы, связанной с профессиональной деятельностью. Он вводит такое понятие как профессиональная конгруэнтность Я-концепции. Эта составляющая является важной частью социальной жизни человека, так как профессиональная реализация является неотъемлемой частью процесса личностного развития.

- социально-психологическая адаптация как качественный показатель социального взаимодействия

Понятие социальной адаптации в контексте Я-концепции личности было введено Карлом Рогджерсом. Так как Я-концепция является социальным образованием, адаптированность личности в социальной жизни напрямую связана с Я-концепцией личности, влияет на Я-концепцию и выстраивается в соответствии с Я-концепцией личности. Социальная адаптация представляет собой систему характеристик взаимодействия различных составляющих, которая в конечном итоге и является социальным профилем личности. Включает в себя самоотношение, отношение к окружающим, стратегии решения жизненных задач в кризисе (степень эскапизма), показатели векторов доминирования – ведомости. Все вышеперечисленное составляет индивидуальный профиль социального функционирования личности, в том числе и профессионального. Профессиональная реализация личности тесно связана с конгруэнтностью Я-концепции, как показателем социального здоровья личности и адекватного восприятия себя. Без адекватной Я-концепции невозможно профессиональная реализация, только лишь профессиональная деятельность.

- способы проявления себя в мире. Социальная активность личности

Социальная активность личности является интегративным показателем. Она включает в себя разные формы социальной активности, степень активности. Как пишут современные авторы «социальная активность —

сложное интегрированное качество личности, проявляющееся в инициативной, направленной, социально значимой деятельности и готовности действовать в интересах социальной общности» [3, с. 15–19]. Это качество характеризует образ жизни социального субъекта (индивида, группы), сознательно определяющего направленность его деятельности и поведения в социальной среде. Такой образ жизни предполагает участие в решении актуальных социальных задач, проявление социальных инициатив, постоянное взаимодействие с другими социальными субъектами. Уровень социальной активности отражает уровень культуры, знаний, потребностей, интересов, стремлений личности [2, с. 575–577].

Таким образом, профессиональная реализация личности тесно связана с социальной активностью. Однако, роль и значение социальной активности в профессиональной реализации так же напрямую зависит от той профессиональной сферы, в которой непосредственно реализует себя личность.

- Я-реальное и Я-зеркальное, как продукт социального взаимодействия личности

Не смотря на когнитивную сущность этого компонента (представления о себе нынешнем и в динамике), мы рассматривает соотношение Я-реальный, Я-идеальный как социальное развитие личности, так как Я-идеальный есть вектор развития личности, необходимый ориентир, к чему личность стремиться. И так как проявление этого вектора возможны только в социуме, мы относим этот конструкт так же к социальным компонентам Я-концепции личности. В приложении к профессиональной реализации личности этот компонент играет наиболее важную роль, так в Я-идеальном содержится и образ Я-идеального в профессии, ориентиры развития в профессиональной деятельности, и, следовательно, образ профессиональной реализации личности.

- социальные роли и социальная функциональность как способ выполнения социальных ролей личности

Понятие социальной роли было введено американскими учеными Р. Линтоном и Дж. Мидом. С точки зрения Р. Линтона социальная роль в своём основном смысловом значении это система норм и социальных ожиданий. Дж. Мид рассматривал это понятие шире, так же определяя его, прежде всего, как особую категорию социальности, реализующуюся через различные социальные взаимодействия, а также саму возможность такого взаимодействия. Не смотря на разность подходов, оба автора едины во мнении относительно социальной роли как некой особой точке, в которой сходятся индивидуальные интересы и ожидания и социально-заданные конструкты. При этом личностные проявления становятся социальными, и сопоставляются с принятыми в обществе нормами.

Соответственно, как реализуются эти роли, и является показателем социальной функциональности личности. Этот конструкт Я-концепции является как бы проявлением всего социального блока Я-концепции личности. Профессиональная реализация личности осуществляется через проживание и выполнения не одной, а целого комплекса социальных ролей, так как

необходимым условием профессиональной деятельности является включенность в систему социальных отношений.

Таким образом, весь набор характеристик компонентов этого блока напрямую связан с социальным функционированием личности. Социальные компоненты Я-концепции личности являются основой, обеспечивающей, с том числе, и профессиональную реализацию личности.

Профессиональная самореализация личности возможна только во взаимодействии с социумом, и представляет собой целостный процесс. Профессиональная самореализация, в сущности, является как развитием, так и реализацией Я-концепции личности. В основе этого процесса лежат социальные механизмы, которые реализуются через структуры Я-концепции личности, и именно социальные компоненты Я-концепции обеспечивают динамику и слаженность процесса формирования профессиональной реализации личности.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/4582675/> 2015 (дата обращения 27.04.2017).

2. Каргаполова Ю.В. Теоретический анализ основных подходов к определению понятия «социальная активность» // Молодой ученый. – 2014. – №21. – С. 575–577.

3. Пилипчевская Н.В. Изучение социальной активности студентов педагогического вуза: теория и практика // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия «Педагогика». – 2008. – № 2 (76). – С. 15–19.

*Кулагина А.А. – кандидат педагогических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь*

Факторы профессионального развития личности курсанта в условиях современного военного вуза

Каждый военный вуз в Российской Федерации постоянно целенаправленно решает одну из главных задач подготовки курсанта как будущего офицера – профессиональное развитие обучающихся. Главная задача военного вуза – развитие профессиональных и личностных качеств курсанта, отвечающих государственным интересам своей страны, верности воинскому долгу, моральная, психологическая и физическая готовность в условиях мирного и военного времени, гордости за принадлежность к Вооруженным Силам Российской Федерации. Курсант как субъект воспитания активно развивается в учебной деятельности и повседневной жизни в условиях воинской части с целью его подготовки как будущего офицера Вооруженных Сил Российской Федерации.

В ФГОС ВО зафиксировано, что «...вуз обязан:

- сформировать социокультурную среду вуза, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности;
- способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления;
- обеспечить участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ;
- создать условия, необходимые для социализации личности» [1, с. 3].

Необходимо отметить, что образовательный процесс в Военной академии воздушно-космической обороны в г. Твери характеризуется созданием такой среды, которая построена на ценностях и лучших традициях воспитания офицера в Российской армии. Это высокоинтеллектуальная среда, содействующая диалоговому взаимодействию курсантов и преподавателей, курсантов друг с другом.

В апреле 2017 года нами было проведено анкетирование слушателей повышения квалификации Военной академии воздушно-космической обороны в г. Твери. В анкетировании участвовали 19 человек. Товарищи офицеры выделили следующие психолого-педагогические факторы профессионального развития курсантов в процессе обучения в военном вузе:

1. Образовательная рефлексия, которая позволяет курсанту осознать и проанализировать выполненную деятельность, события; размышлять о будущем профессиональной деятельности в воинской части; выявлять области знаний, которые он недостаточно изучил/освоил; осознавать влияние изменения условий деятельности на результат; становиться самокритичным и способным адекватно оценивать собственную деятельность, возможные ошибки и проблемы, а главное пути их исправления или предотвращения – 52% офицеров;

2. Авторитет для курсанта родителей или командира, престиж профессии офицера, увлеченность профессией, желание стать профессионалом военного дела; выполнение обязанностей в соответствующей должности – 41,6 % офицеров;

3. Проявление искреннего интереса к выбранной курсантом профессии, престижности военного вуза, в котором он обучается; профессиональная адаптация в среде вуза; самоконтроль деятельности – 41,6 % офицеров;

4. Личный пример преподавателей, работающих в военном вузе, и стремление к приобретению таких же качеств и черт; выбор личности для образца поведения в группе – 26 % офицеров;

5. Понимание курсантом/военнослужащим того, что государство тратит значительные денежные средства на его обучение и воспитание – 26 % офицеров;

6. Проявление недовольства компетентностью курсанта со стороны руководящего командного состава, непосредственных и прямых воинских начальников – 26 % офицеров;

7. Осознание курсантом своего статуса в воинском коллективе – 26 % офицеров;

8. Грамотное планирование и распределение времени курсантом и курсовым офицером на личностно-профессиональное развитие и четкое его выполнение – 26 % офицеров;

9. Страх того, что из-за низкой компетентности курсант/военнослужащий может быть рассмотрен на предмет соответствия должности и быть отчисленным/уволненным – 26 % офицеров;

10. Наличие учебных проблем в практической деятельности в воинской части (на практике или стажировке) решение которых неочевидно или неизвестно; применение полученных знаний при выполнении практических задач; умение признавать ошибки и быть готовым постоянно учиться – 26 % офицеров;

11. Стремление к карьерному росту – 26 % офицеров;

12. Личная заинтересованность в изучении профилирующих дисциплин, совершенствование навыков работы на военной технике, освоение смежных специальностей для реального повышения качества обученности и профессионального роста – 26 % офицеров;

13. Организация вузом внешних стимулов деятельности курсантов в учебной и внеучебной деятельности – 26 % офицеров;

14. Самоанализ деятельности преподавателями в ходе которого происходит сопоставление цели и полученного результата совместной продуктивной деятельности в ситуации «курсант-преподаватель»; ежедневное целенаправленное педагогическое общение преподавателя с курсантами с целью принятия курсантами самостоятельных решений в учебных реальных или вербальных ситуациях – 26% офицеров;

15. Проведение мероприятий в рамках общественно-государственной подготовки, в том числе с помощником начальника (командира) по работе с верующими военнослужащими – 26% офицеров;

16. Мотивация курсантов к четкому выполнению обязанностей воинской службы, развитию чувства долга и патриотизма, гордости за честь мундира – 20,8 % офицеров;

17. Влияние корпоративной культуры вуза, образовательной среды вуза, сослуживцев; четкое планирование распорядка дня, требование четкого выполнения поставленных задач; доброжелательные отношения к курсанту со стороны сокурсников, курсового офицера и преподавателей; улучшение условий быта курсантов, возможность активного мотивированного участия курсантов в научных и спортивных мероприятиях; определение наиболее значимых личностно-профессиональных качеств в условиях конкурентной борьбы и сосредоточение усилий собственных усилий курсантов на их развитие – 10,4 % офицеров;

18. Активность курсанта, направленная на успешное преодоление трудностей, чувство ответственности, самостоятельность курсанта – 10,4 % офицеров;

19. Совершенствование учебной материально-технической базы, что позволит качественно проводить учебные занятия; саморазвитие курсантов,

участие в НИР; грамотное построение работы курсанта на самоподготовке – 10,4 % офицеров;

20. Постановка курсанта в такие рамки, чтобы он мог принимать самостоятельные решения, делать выбор, управлять техникой, выполнять самостоятельные задачи; составление открытого рейтинга учебной успеваемости курсантов и их участия в различных видах деятельности в вузе (патриотические мероприятия, спортивные мероприятия, командные соревнования, олимпиады, участие в научно-практических конференциях, публикации, исследовательская работа, мотивированное участие в социально-ориентированной деятельности) – 5,2 % офицеров;

21. Общественное мнение, отношение общества (разных слоев общества) к курсанту – 5,2% офицеров;

22. Осознание курсантом цели своей деятельности в вузе – 5,2% офицеров;

23. В процессе практической деятельности через стажировки, беседы и встречи с действующими военнослужащими демонстрировать курсанту где и как возможно осуществление самореализации и что лично от него этот процесс требует сейчас в ходе обучения в вузе – 5,2% офицеров.

Как видим из результатов опроса, приоритет офицеры отдают образовательной рефлексии как значимой части образовательного процесса.

Вместе с тем, товарищи офицеры выделили и проблемы профессионального развития личности курсанта в условиях вуза. Проблемы, по мнению товарищей офицеров, связаны со следующими причинами, и требуют совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе:

1. Недостаточная подготовка для работы с курсантами курсовых офицеров.

2. Отсутствие мероприятий, позволяющих сформировать главные работы и управлять личным составом (курсанты не ходят в караул).

3. Отвлечение курсантов на мероприятия, несвязанные с образовательной деятельностью.

4. Сам процесс обучения не направлен на воспитание будущего ОФИЦЕРА. Занятия позволяют курсанту получить качественные прочные знания по различным дисциплинам, но идеология воспитания личности офицера может минимизироваться на занятиях конкретных педагогов, не имеющих опыта воинской службы.

5. Ограничена возможность получения дополнительного образования, например, военный переводчик.

6. Ограничена практическая деятельность в воинских частях и подразделениях на начальных этапах обучения курсантов в вузе.

Таким образом, главным фактором профессионального развития личности курсанта в условиях современного военного вуза становится переход обучающегося с позиции объекта образовательного воздействия на позицию субъекта, осваивающего компетенции и объективно оценивая результаты своей самостоятельной деятельности, осуществляемой как индивидуально, так и совместно с другими курсантами и преподавателями вуза.

Список литературы

1. Проектирование воспитательной среды в основных образовательных программах: учебно-методическое пособие / Под ред. проф. Р.У. Богдановой. № 1,2 – СПб.: Центр информатизации образования, 2012. – 107 с.

*Лебедева Н.В. – кандидат психологических наук,
доцент, Институт дополнительного профессионального
образования работников социальной сферы города Москвы,
г. Москва*

Личностно-профессиональное развитие специалистов социальной сферы в условиях дополнительного профессионального образования

Современные условия динамичных преобразований российского общества и экономики предъявляют высокие требования к уровню компетенций специалиста социальной сферы. Введение в действие профессиональных стандартов, а также Федерального Закона от 03.06.2016 г. № 238 «О независимой оценке квалификации» диктуют необходимость постоянного личностно-профессионального развития специалистов, как важного условия конкурентоспособности.

Сегодня, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, специалист социальной сферы должен иметь высокий уровень профессиональной компетентности.

Анализ научных источников показывает, что понятие «компетентность» имеет большое количество определений. Наиболее распространенными является такое, как характеристика обладания знаниями, умениями, навыками в определенной области. В психологических исследованиях профессиональная компетентность рассматривается в качестве основного когнитивного компонента профессионализма личности, сфера профессионального ведения субъекта труда, рассматриваемая система знаний, круг решаемых проблем или вопросов, что позволяет осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [1, с. 11].

Исследование проблемы личностно-профессионального развития стоит начать с того, что в основе развития личности, формирования ее сознания, в том числе и профессионального, по всем канонам психологии, является деятельность. Основным принцип психологии – принцип единства сознания и деятельности, сформулированный Рубинштейном С.Л., является положение, которое доказывает, что сознание возникает в деятельности как необходимый ее момент.

Таким образом, деятельность выступает основой формирования и развития личности. Человек, как личность, формируется в общественных отношениях, в которые он вступает в процессе деятельности [7, с.144].

Личностно-профессиональное развитие представляет собой изменение единства личности и деятельности. Значимой сферой отношений личности с социальным окружением является профессиональная деятельность. Включение личности в систему профессиональных отношений есть всегда процесс развития личности в целом. Во внешнем плане развитие проявляется как процесс и как результат развития личности субъектом профессиональной деятельности. Во внутреннем плане личностно-профессиональное развитие специалиста социальной сферы представляет собой процесс проявления, совершенствования и самосовершенствования личностных качеств и новообразований [6, с. 170].

Караванова Л.Ж. подчеркивает, что «основные содержательные компоненты структуры профессионально-личностного развития охватывают когнитивную, мотивационно-ценностную, социально-перцептивную, эмоционально-волевою и коммуникативную сферы деятельности человека» [2, с. 193]. Автор считает, что установление взаимосвязи между мотивационно-потребностной сферой и процессуальной стороной деятельности позволяет рассмотреть развитие личности в ее профессиональном становлении, выделить различные уровни развития профессионализма, которые, в свою очередь, определяются уровнем развития профессионально значимых личностных качеств [3, с. 78].

Развитие представляет собой сложный процесс изменений личности, направленный на адаптацию и самореализацию личности в обществе. Развитие личности продолжается на протяжении всей жизни человека, но интенсивность и качество личностного развития взрослого человека зависит от его стремления реализовать свой потенциал в пространствах своего бытия.

Познание человеком окружающего мира – неотъемлемая часть его жизни. Результатом данного процесса являются знания, понятия, представления. Познание, включенное в реальную профессиональную деятельность и подчиненное ее целям, называется профессиональным познанием, в ходе которого происходит отражение производственной ситуации, представляющей собой систему объективных и субъективных факторов, детерминирующих деятельность. К числу таких факторов относятся параметры внешней среды, влияющие на выполнение деятельности, а также личностные особенности человека, его познавательные способности. Результатом отражения является формирование индивидуальной основы профессиональной деятельности.

Формирование познавательных структур в процессе профессионального развития связано не только с содержанием деятельности и информационной основой. Важным моментом этого процесса является формирование представления о личности профессионала, о тех психологических характеристиках, которые способствуют успешному выполнению профессиональных обязанностей. Формирование адекватного представления о личности профессионала способствует учету своих достоинств и недостатков, что в результате ведет к успешному овладению профессией. В процессе профессионализации происходит перестройка представлений о личностных

особенностях профессионала в направлении наполнения его личности профессиональным содержанием. Так по мере профессионального становления личности происходит смещение акцента с общечеловеческих, морально-нравственных качеств в сторону профессиональных и организаторских характеристик [6, с. 171].

Личностно-деятельностный подход указывает на то, что профессиональное развитие неотделимо от личностного (Деркач А.А., Климов Е.А., Митина Л.М.). В результате этого под профессиональным становлением понимается формирование субъекта труда и развитие личности профессионала в процессах выбора профессии, профессионального образования. Это – длительный, многоплановый процесс, состоящий из последовательности этапов, где каждый вносит свой вклад (Маркова А.К., Поваренков Ю.П., Пряжников Н.С.).

Важным моментом в личностно-профессиональном развитии является и психологическая помощь. Караванова Л.Ж. в этом контексте подчеркивает, что продуктивной является модель психологической помощи студентам в преодолении личностно-профессиональных трудностей, в которых в тесной взаимосвязи представлены основные компоненты:

- структурно-содержательные компоненты в преодолении личностно-профессиональных трудностей (содержание процесса психологической помощи, ее алгоритм и технология);

- результат психологической помощи и деятельности социально-психологической службы по преодолению профессионально-личностных трудностей (успешность преодоления трудностей определяется адекватной самооценкой, актуализацией ценности деятельности, ответственностью за реализацию жизненной стратегии, эмоционально-волевой устойчивостью, коммуникабельностью, высоким уровнем мотивации достижения и активностью в выполнении обязанностей, что в итоге обеспечивает соответствие подготовленности студентов к конструированию собственной и жизненной стратегии);

- система оптимизации психологической помощи студентам (критерии, показатели и уровни продуктивности психологической помощи; совершенствование содержания и организации психологической помощи в преодолении личностно-профессиональных трудностей);

- активное психолого-педагогическое сопровождение и повышение роли социальных институтов в преодолении личностно-профессиональных трудностей) [2, с.194].

А как происходит личностно-профессиональное развитие у специалистов социальной сферы, имеющих опыт трудовой деятельности? Какова роль в этом развитии дополнительного профессионального образования (ДПО)? Ответы на эти вопросы позволяют дать наблюдения и опыт учебно-образовательной деятельности в условиях Института дополнительного профессионального образования работников социальной сферы г. Москвы (ИДПО).

Для построения эффективной системы ДПО специалистов социальной сферы необходимо понимание ценности образования для взрослого человека,

разработки не просто новых методик проведения занятий, а тех форм обучения, которые бы активизировали специалиста к постоянному личностно-профессиональному развитию.

В решении данных вопросов помогают андрагогические основы обучения, которые занимают центральное место в ДПО. Рассматривая данные основы обучения, необходимо отметить, что специалист социальной сферы, работая в организациях социального обслуживания населения, желает получить те знания, которые ему нужны в его практической деятельности и не в далекой перспективе, а в ближайшее время. Включаясь в обучение, слушатель занимает в нем активную позицию, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое обучение (причем иногда негативно, вплоть до полного отказа).

Андрагогические основы обучения учитывают то, что взрослые обучающиеся испытывают глубокую потребность в самостоятельности, им принадлежит ведущая роль в процессе своего образования. Основной характеристикой обучения становится процесс самостоятельного поиска знаний, формирования умений и навыков.

В ИДПО меняется подход и к образовательным технологиям. Все больше в учебно-образовательном процессе занимают активные и интерактивные формы обучения: семинары-практикумы, тренинги, образовательные квесты, практические занятия, деловые игры, кейсы, решение конкретных профессиональных задач и ситуаций. Меняется подход и к формам контроля: на первое место выходят написание проектов, прохождение тестирования, где задания представлены в виде ситуационных задач из практической деятельности специалистов социальной сферы [5, с. 210].

Личностно-профессиональное развитие специалистов социальной сферы является одной из задач учебно-образовательного процесса в ИДПО. Связь теории и практики в создании системы психолого-педагогического сопровождения личностно-профессионального развития заключается в том, что в своей деятельности профессорско-преподавательский состав ИДПО, вырабатывая цели, учебные программы, определяя содержание и методы психолого-педагогического сопровождения, опирается на теоретические положения о данном сопровождении, о профессиональном самосовершенствовании специалиста.

Необходимо отметить, что образовательная среда ДПО способствует личностно-профессиональному развитию специалистов социальной сферы. Стоит подчеркнуть формат андрагогического взаимодействия преподавателя и слушателя, где во главу угла ставятся партнерские отношения.

Введение профессиональных стандартов в социальной сфере ставят перед ДПО задачи разработки новых дополнительных профессиональных программ переподготовки и повышения квалификации с учетом формирования и совершенствования профессиональных компетенций, согласно данным стандартам.

Так, в 2016 – 2017 учебном году в ИДПО реализуются новые дополнительные профессиональные программы переподготовки с присвоением квалификации:

- «Социальная работа и организация системы социальной защиты населения»;
- «Социально-педагогическая и социально-психологическая деятельность в организациях социального обслуживания»;
- «Социальная реабилитация инвалидов» и др.

Во всех представленных образовательных программах в учебно-тематический план включен модуль профессионально-личностного развития специалистов социальной сферы, который реализуется через тренинги, воркшопы, коучинг, семинары-практикумы, а также и индивидуальное психологическое консультирование.

Помимо представленных выше программ активно разрабатываются и программы курсов повышения квалификации («Качество социальных услуг: пути и средства обеспечения», «Социальное сопровождение в деятельности организаций социального обслуживания семьи и детей» и др.), а также краткосрочных семинаров-практикумов и тренингов.

Постоянное совершенствование и разработка новых дополнительных профессиональных программ свидетельствует о диверсификации ДПО специалистов социальной сферы как расширении системы непрерывного образования, связанного с формированием новой парадигмы образовательной функции ДПО. Реализация целей диверсификации ДПО обеспечивает многообразие уровней, форм, методов обучения, образовательных программ, а также гибких образовательных структур [4, с.18].

Применение диверсификации как основного вектора модернизации ДПО специалистов социальной сферы направлено на повышение личностно-профессионального развития специалистов новой формации.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Социально-перцептивная компетентность профессионализма как один из факторов эффективности его работы / Развитие социально-перцептивной компетенции личности. – М., 1998. – С. 8–15.
2. Караванова Л. Ж. Развитие профессионализма социального работника: психолого-педагогические особенности сопровождения // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2. – № 1. – С.191–219.
3. Караванова Л.Ж., Сергеева М.Г. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалистов по социальной работе в период вузовского обучения. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.
4. Лебедева Н.В. Диверсификация дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 2. – С. 15–19.

5. Лебедева Н.В. Дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы: андрагогические основы обучения //Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 12 . – С. 20–22.

6. Лебедева Н.В. Роль дополнительного образования в профессионально-личностном развитии специалистов по социальной работе: монография. – Уфа: Изд-во Инфинити, 2015 – 225 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015. – 718 с.

Селиванова Н.Л. – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва

Щербаков А.В. – кандидат педагогических наук, доцент, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск

Профессиональное мастерство педагога как воспитателя в условиях общеобразовательной организации: к постановке проблемы

Публикация выполнена в рамках поддержанных РФФИ проекта № 17-06-00117 «Педагог как воспитатель в контексте изменений в современном образовании»

Актуальность проблемы развития профессионального мастерства педагога как воспитателя обусловлена, с одной стороны, потребностью образовательной практики в педагоге как воспитателе, обладающем творческой индивидуальностью, выраженной субъектной позицией и способностью к саморазвитию. К сожалению, в настоящее время современная массовая школа продуцирует установки на унификацию и регламентацию его профессиональной деятельности, что вкупе с излишне бюрократизированной системой управления воспитанием становится серьезным сдерживающим фактором для развития профессионального мастерства педагога как воспитателя. С другой стороны, обусловленность связана с необходимостью реализации профессионального стандарта педагога, как инструмента развития профессионализма современного педагога, в том числе, и как воспитателя. В то же время, системы управления образованием различного уровня, преимущественно, ориентированы на использование административных ресурсов, и не учитывают потенциал разновозрастных педагогических сообществ образовательных организаций, способных обеспечить принятие положений стандарта как требований профессионального сообщества [8]. Такое положение вещей становится вызовом современной педагогической науке, которая пока еще не выработала научно обоснованных ответов на этот вызов.

Анализ теоретических разработок и накопленных эмпирических исследований, имеющихся к настоящему времени, по различным направлениям профессиональной деятельности педагога позволяет говорить о значительном продвижении по пути познания сущности развития профессионального мастерства педагога [1–7; 9]. Вместе с тем, в настоящее время можно выделить следующие противоречия между:

- возросшими требованиями к профессионально-личностным характеристикам педагога как воспитателя и неготовностью общеобразовательных организаций обеспечить процесс их развития;

- возрастанием значимости воспитательной деятельности в усложняющейся профессиональной деятельности работников образования и недостаточной разработанностью научных основ и педагогических технологий научно-методического и организационно-управленческого сопровождения развития профессионального мастерства педагога как воспитателя;

- потребностью образовательной практики в творческом профессионале с выраженной субъектной позицией, активностью, готовностью и способностью к саморазвитию, самореализации и установками на унификацию в оценке развития профессионального мастерства педагога, продолжающими существовать в системе повышения квалификации и профессионального совершенствования;

- необходимостью использования развивающего потенциала межпоколенных и межстатусных отношений профессиональных сообществ внутри образовательной организации и отсутствием научного обоснования реализации этой идеи в процессе развития профессионального мастерства педагога как воспитателя.

Научные коллективы и исследователи предлагают различные подходы к решению данных противоречий, однако задача раскрытия концептуальных основ развития профессионального мастерства педагога как воспитателя и способов его обеспечения в рамках образовательных организаций, роли в этом процессе внутренних ресурсов самого педагога и ресурсов разновозрастного профессионального сообщества еще не нашла своего решения в науке.

В определении концептуальных основ развития профессионального мастерства педагога как воспитателя целесообразно опираться на положения следующих методологических подходов:

- системного, позволяющего выделить системные основания, иерархию и соподчиненность подсистем различного уровня, в том числе, социокультурных и педагогических феноменов;

- феноменологического, предполагающего всестороннее описание исследуемых явлений, прежде всего, их понятийного определения, рассматривающий человека как обладателя уникальной способности по-своему воспринимать и интерпретировать мир и имеющего потребность в реализации своего потенциала – в личностном росте;

- андрагогического, позволяющего описывать оптимальные условия реализации образовательного процесса взрослых людей;

- аксиологического, создающего возможность для анализа педагогической действительности сквозь призму ценностей, фиксирующий перенос акцентов в образовании с материального на идеальное;

- средового, позволяющего рассматривать развитие профессионального мастерства педагога как сложный, нелинейный процесс становления и роста профессионала в условиях микро- и макросреды, совокупности природных и социальных условий;

- амбивалентного, обеспечивающего возможность рассматривать явления педагогической практики максимально разнопланово, исследовать противоположные, исключаящие, противоречащие стороны внутри одного понятия, возможность использования большого количества альтернатив при его описании.

Определяя исходные положения теории развития профессионального мастерства педагогов как воспитателей, мы исходим из представлений о том, что:

1. Процесс развития профессионального мастерства педагога как воспитателя характеризуется изменениями в мотивационной и операциональной сферах профессиональной деятельности, обеспечивающими реализацию в учебной и воспитательной деятельности гуманистической личностно-развивающей парадигмы образования;

2. Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя проявляется в процессах профессиональной самоидентификации, самоактуализации, протекающих в пространстве профессиональных и детско-взрослых сообществ;

3. Процесс развития профессионального мастерства педагога как воспитателя осуществляется на этапах: адаптации, идентификации и реализации. Ведущим фактором, обеспечивающим развитие профессионального мастерства, выступает педагогическая рефлексия;

4. На развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя влияют следующие организационно-педагогические условия:

- ценностно-ориентационное и концептуальное единство профессионального сообщества;

- характер межпоколенных и межстатусных отношений внутри образовательной организации;

- полисубъектное взаимодействие с участниками образовательных отношений;

- включенность педагога в процесс создания и деятельности детско-взрослых общностей;

- ориентация педагога в профессиональной деятельности на достижение воспитательных результатов;

- ориентация в повышении квалификации педагога на процессы самоидентификации, самоактуализации как воспитателя;

- реализация принципов управленческой поддержки развития профессионального мастерства педагога как воспитателя;
- осуществление педагогической рефлексии процесса и результатов профессиональной деятельности.

5. Управленческая поддержка развития профессионального мастерства педагога как воспитателя реализуется на основе: системности, совместного целеполагания, делегирования полномочий, обратной связи, референтности, информированности, открытости, личного продвижения, рефлексии.

Список литературы

1. Баранов А.Е. Формирование репутации педагога как воспитателя в профессионализме // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – №5 (20). – С.158 – 163.
2. Дружилов С.А. Концептуальные основы психологического изучения становления профессионализма как реализации ресурсов профессионального развития человека. // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 4. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2014/04/3025> (дата обращения: 12.11.2015).
3. Жалагина Т.А. Профессиональная деформация преподавателя вуза: структура и содержание. – Тверь: ТвГУ, 2002. – 120 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / Под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. – М., 2011. – 176 с.
6. Селиванова Н.Л. Воспитание современной школе: от теории к практике / Н.Л. Селиванова. – М.: УРАО ИТИП, 2010. – 184 с.
7. Слостенин, В.А. Профессионализм педагога: акмеологический подход // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – №4. – С.13 – 23.
8. Щербаков А.В. Психологические барьеры профессионального становления педагога / А.В. Щербаков, О.А. Семиздралова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал. – 2016 г. – № 2 (27). – С. 58 – 68.
9. Щербаков А.В. Становление и рост профессионализма педагога как воспитателя в условиях воспитательной системы школы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2. – № 1 (36). – С. 89 – 109.

*Серёжникова Р.К. – доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского», г. Калуга*

Креативная самоактуализация студента в системе профессионально-педагогического образования

Профессиональная подготовка будущих педагогов ориентирована на решение комплекса задач, важное место среди которых занимает развитие индивидуальности студента, его рефлексии. Без этого невозможно обеспечить творческий рост будущего педагога дошкольного образования, сформировать у него креативный стиль профессиональной деятельности.

В связи с чем, современная система образования должна быть построена на предоставлении обучающимся возможности размышлять, сопоставлять разные точки зрения, разные позиции, формулировать и аргументировать собственную точку зрения, опираясь на знания фактов, законов, закономерностей науки, на собственные наблюдения, свой и чужой опыт. По мнению ученых, главная проблема заключена в несоответствии системы подготовки педагогов результатам их профессиональной деятельности [1; 3; 5]. Другими словами, реализация ФГОС 3+, ФГОС ДО, ориентированных на формирование педагогической компетентности, предполагает не только готовность будущего педагога к реализации образовательных видов деятельности, но и передаче своего опыта в процессе совместной деятельности. Акцентируем внимание на том, что из всех видов опыта, который педагог должен передать воспитаннику, важнейшим является опыт субъектности, опыт быть личностью, самостоятельно определяющей линию и смыслы своей жизни [6]. Трактую содержание профессионально-педагогического образования таким образом, ориентируемся на субъектоцентрическую парадигму обучения. Поскольку, знание не может применяться, если оно не субъективировано, не понято особым образом, не стало индивидуальным, собственным для студента. В связи с этим профессионально-педагогическая деятельность регулируется не нормативами компетентности в буквальном смысле слова, а субъективным образом педагогической реальности, чувством профессиональной меры (такта), творческой позицией педагога. Отсюда создание педагогического со-бытия высокого качества (лекции, семинара, учебного курса, мероприятия и т.п.) больше сродни не реализации некой технологии, а созданию креативной среды, способствующей актуализации творческого потенциала в процессе креативной самоактуализации.

По мнению ученых, «Человек обретает истинное лицо, когда получает возможность самовыражения» (И. Шевелев), «Самовыражение – вот главная потребность человеческой натуры» (Уильям Винтер) [4]. Данные высказывания и теоретический обзор, позволяют рассматривать самовыражение как качество личности, проявляющееся через способность раскрывать свою душу во внешнем мире; презентуя свою личность с большей или меньшей степенью индивидуальности, оригинальности, самобытности и креативности. Личность не только отражает внешний мир, но в соответствии с мнением С.Л. Рубинштейна, В.Н. Мясищева и др. определенным образом относится к нему [8]. Свое отношение она выражает не только в форме отдельных чувств, поступков, слов, тем более не только в виде мимики и жестов, но презентует

миру свое «Я», свою личность (а не свой имидж) с большей или меньшей степенью оригинальности, свободы и выразительности. Первоначально личность самовыражается в своих притязаниях, затем в способе их реализации. По мнению Д.Н. Узнадзе, личность объективирует себя – в деятельности, в общении, но объективируясь она самовыражается определенным способом, – более менее оригинальным, активным, креативным, всесторонним, уверенным и т.д. [2].

Взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе представляет собой управляемую систему, ориентированную на акмесинергетическую парадигму, в рамках которой развитие человека как личности, как свободного и ответственного субъекта деятельности, способного взаимодействовать с другими людьми, является приоритетной ценностью профессионально-педагогической подготовки. При этом взаимодействие субъектов образовательного процесса рассматривается как система самоорганизующаяся, открытая, неравновесная, что позволяет описать ее в терминах синергетики и рассматривать как феномен педагогической действительности, объект моделирования и управления. А специфика взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе определяется гармоническим развитием личности обучающихся средствами системного освоения мира природы и мира культуры. При этом построение модели креативной самоактуализации в системе профессионально-педагогической подготовки будущего педагога дошкольного образования позволит обеспечить качественно новый уровень педагогического образования, основанный на идее компетентностно-деятельностного подхода к формированию креативной личности [3; 5].

В условиях креативной педагогики личность обучающегося находится в рамках смысловой парадигмы, подразумевающей, что ее интеллектуальное развитие не ограничивается целями-задачами, сформулированными преподавателем, а продвигается согласно ее собственному ответственному выбору и решению, определению индивидуальной траектории обучения и пр. Субъект выступает в качестве носителя сознания, познавательных способностей и творческой деятельности, базирующихся на смысловотворчестве. А формализованные показатели мировосприятия и мироотношения, формулы субъективной свободы личности в социокультурных действиях отражают типовое разнообразие жизнедеятельности студента как творца, что представлено в модели креативной самоактуализации студента в системе профессионально-педагогического образования. Данная модель представлена в статье в матричном измерении (рис. 1).

Креативную самоактуализацию личности рассматриваем как диалектический процесс, включающий приобретение нового при проявлении потенциального в актуальном, через нивелирование устаревших образований и формирование новых в условиях интенсификации творческой деятельности.

	Содержание компетентностно-деятельностного образования				
	<i>Знать</i> (Что это?)	<i>Уметь</i> (Что именно?)	<i>Нормы</i> (Как?)	<i>Ценности</i> (Для чего?)	

Компетенции		ОПК	ПК	ОК	УПК		
СОДЕРЖАНИЕ ПРОСТРАНСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	А – психолого-педагогическое (Какое влияние?)	Личностные знания: <i>научно-гуманитарная грамота</i> А 1	Индивидуальные умения: <i>практическая грамота</i> А 2	Персональные нормы: <i>социально-психологическая грамота</i> А 3	Нравственные ценности: <i>нравственно-духовная грамота</i> А 4	Грамотность	СМЫСЛОТВОРЧЕСТВО
	Б – учебно-предметное (Каким материалом?)	Научные знания: <i>теоретическая подготовка</i> Б 1	Учебные умения: <i>практическая подготовка</i> Б 2	Социальные нормы: <i>проектная подготовка</i> Б 3	Ценностные познания: <i>Мировоззренческая подготовка</i> Б 4	Подготовленность	
	В – методико-средовое (Какими средствами?)	Знания как средство осознания научной деятельности: <i>интеллектуальная компетенция</i> В 1	Проектные умения как средство научной деятельности: <i>деятельностная компетенция</i> В 2	Социальные нормы как средство поступка: <i>социально-нормотворческие компетенции</i> В 3	Нравственные ценности: <i>нравственно-этическая компетенция</i> В 4	Компетентность	
	Г – управленческо-технологический (Какой организацией?)	Знания как средство организационной деятельности: <i>рефлексирующая деятельность</i> Г 1	Умения как основа моделей поведения: <i>проективная деятельность</i> Г 2	Социальные нормы как средство управленческой деятельности: <i>субъектная деятельность</i> Г 3	Духовно-эстетические (экзистенциальные): <i>креативная самоактуализация</i> Г 4	Воспитанность	
		Приобретение Самопознание	Обогащение Самоуважение	Мастерство Самоутверждение	Творчество Самореализация		
		Параметры научно-культурного развития и механизмы саморазвития личности					

Рис. 1. Модель креативной самоактуализации студента в системе профессионально-педагогического образования

Итак, речь идет об эволюции жизненного потенциала (Ш. Бюллер) студента, то есть поступательное развитие его творческих, профессиональных, личностных и других возможностей и ресурсов в реальной профессионально-педагогической подготовке [7].

Наибольшее развитие креативная самоактуализация личности достигает тогда, когда студент сознательно выбирает ценность творческого бытия. Это стало основанием для определения содержания профессионально-педагогического образования в профессиональной подготовке бакалавров профиля дошкольное образование в университете через типологию учебной активности студентов «инициатива – ответственность» и внедрение дисциплин: «Инновационная педагогика», «Сопровождение и поддержка креативного ребенка», «Современные воспитательные технологии», «Креативная педагогика». Содержание программного материала представляется в качестве творческого задания, способствующего выходу за пределы своей определенности – внешней (социокультурная ситуация) и внутренней (рефлексия), в зону свободной самодетерминации, когда студент сам должен осознанно культивировать ценности и цели профессионально-педагогического бытия, наращивая адекватный для него творческий педагогический потенциал от репродуктивного исполнителя до мастера, творца.

Разумеется, рассмотренная модель ещё нуждается в доработке и дополнительной апробации. Но при реализации компетентностно-деятельностного подхода в формировании профессионально-педагогической компетентности она может служить действенным индикатором в организации профессионально-педагогического образования, а организаторы учебного процесса получают ориентиры субъектного становления студента в процессе его креативной самоактуализации и критерии формирования фонда оценочных средств профессиональной компетентности.

Вышеизложенное подтверждает возможность и целесообразность организации систематической, целенаправленной работы по реализации креативной самоактуализации будущего педагога дошкольного образования в условиях профессиональной подготовки.

Теория и практика современного высшего образования убеждает, что вся система профессиональной подготовки должна быть последовательной, взаимосвязанной. Исходя из этого, развитие креативной самоактуализации можно репрезентировать в виде таких последовательных этапов:

I этап (познай себя) имеет целью – развитие общей технологии творческого поиска, выяснения рефлексивной позиции студента, формирование мотивационного и креативного компонентов профессиональной рефлексии. Практически эта цель может быть реализована со студентами первого курса в процессе систематического изучения основных психолого-педагогических дисциплин.

II этап (создай себя) – II – III курсы обучения. Целью является трансляция личностной позиции студента в педагогическую. На этом этапе начинается систематическое изучение педагогических дисциплин, профессиональной направленности, сопровождающихся педагогической практикой. Студенты посещают дошкольные образовательные организации, воспитательные мероприятия, а на практических занятиях, реализуется квазипрофессиональная

деятельность – «организуют совместную деятельность с детьми» под руководством преподавателей.

III этап (реализуй себя) – III – IV курсы обучения. Данный этап профессиональной подготовки ориентирован на развитие способностей к организации креативной среды, рефлексии профессиональной деятельности. При этом продолжается углубленное изучение теоретических учебных дисциплин, происходит процесс актуализации творческого потенциала студента.

Мы исходили, прежде всего, из того, что большие возможности для реализации своих способностей принятия самостоятельных решений и осуществления самостоятельного выбора, а, следовательно, принятия на себя ответственности за результат деятельности, предоставляет студентам именно педагогическая практика. В связи с чем, будущие педагоги дошкольного образования постоянно включались в деятельность, способствующую осознанию целесообразности использования различных педагогических приёмов и содержания обучения, организации воспитательных мероприятий. Во время занятий студенты моделировали реальную ситуацию педагогической деятельности, учились преодолевать трудности эмоционального контакта, скованность в коммуникации, формировать адекватную самооценку своих качеств, навыков и способностей. Подготовка к занятиям, их проведение, стимулировали студентов к работе над собой, к саморазвитию и креативной самоактуализации.

В заключение отметим, что креативная педагогика предлагает новые решения проблемы формирования креативной личности. В совокупности с рефлексивным подходом она может преобразоваться в самостоятельное научное направление в сфере компетентностного образования. Предназначение компетентностной идеологии видится в стимулирующем воздействии на всех субъектов познавательно-образовательного процесса с целью их самообразования, самовоспитания, раскрытия творческих способностей, развития критического мышления, умения свободного использования информации, актуализации внутренних возможностей личности в процессе формирования профессионально значимых компетенций с целью подготовки конкурентноспособных специалистов, органично вписывающихся в мировой рынок труда.

Список литературы

1. Жалагина Т.А. Предпосылки изменения содержания мотивационной сферы специалистов в новых социально-экономических условиях // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2008. – № 11(17).

2. Клименко М.В. Дифференциация обучения в вузе и процесс становления субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов как условие повышения качества образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jeducation.ru/2009/21.html>

3. Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. Деятельностно-рефлексивный подход к реализации общеобразовательных программ в классическом университете // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – №4. – С. 99–102.

4. Селиванова Н.Л. О современных подходах к воспитанию // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И.А. Зимней. – М.: Издательский сервис, 2004. – С. 127–130.

5. Серёжникова Р.К. Компетентностно-деятельностный подход в профессионально-педагогическом образовании // Высшее образование в России. – 2015. – №3. – С.127–133.

6. Серёжникова Р.К., Смачная О.Ю. Актуализация творческого потенциала личности как результат субъектной активности студента-будущего педагога // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – №1 (16). – С. 193–203.

7. Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования / Материалы Всероссийской методологической конференции-семинара. В 2 ч. Ч. 1. Парадигма педагогики в контексте развития научного знания / Гл. ред. В.В. Краевский. – Краснодар, 2006.

8. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

*Становова Л.А. – кандидат психологических наук,
старший преподаватель, ТвГУ, г. Тверь*

*Добросмыслова С.Н. – кандидат педагогических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь*

Профессионально-личностная компетентность как условие конкурентоспособности специалиста

Успешность выполнения любой профессиональной деятельности во многом определяется целым комплексом детерминант, как внешне-средовых, так и внутренне обусловленных. Значимым гарантом успеха выступают здесь значимые внутренние качества личности, которые определяют ее жизненную успешность. Среди них мы можем выделить следующие: активность жизненной стратегии, интернальность; мотивация достижения; креативность; активная жизненная позиция; толерантность и владение эффективными стратегиями совладания; позитивное мышление; уверенность в себе, стремление к саморазвитию; внутренняя свобода. По сути, это качества социально и психологически компетентного человека [7, с. 256]. На первый план здесь выдвигается именно профессиональная компетентность специалиста.

Под профессиональной компетентностью специалиста, нами, вслед за О.В. Симен-Северской, понимается интегративное личностно-деятельностное новообразование, которое представляет собой сбалансированное сочетание знаний, умений и сформированной профессиональной позиции, позволяющее самостоятельно и качественно выполнять задачи профессиональной

деятельности и находящееся в отношениях диалектической зависимости с профессиональной направленностью личности [5].

В данном определении исследователь встраивает в структуру профессиональной компетентности элементы «сформированная профессиональная позиция» и «профессиональная направленность личности».

В.А. Слостенин связывает профессиональную компетентность, помимо специальных знаний, умений и навыков, с особым свойством личности. Это «особое свойство» можно рассмотреть как способности индивида, необходимые для успешного выполнения профессиональных функций [6].

Таким образом, профессиональная компетентность – это специфическая способность индивида, необходимая для эффективного выполнения конкретных видов профессиональной деятельности на основе определенных профессионально важных личностных качеств, знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций. От уровня ее развития в значительной мере зависит успех, достижения или провалы в деятельности специалиста [2].

Важно понимать, что компетентность – это не только наличие некоторых знаний и опыта, но и умение распорядиться данным «багажом» при выполнении своих трудовых функций, что является обязательным условием оптимизации профессиональной деятельности, а, следовательно, и конкурентоспособности специалиста. Каждый работник компетентен (и успешен) в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной деятельности.

Е.В. Бондаревская [3] и Е.Н. Юрина [9], рассматривая профессиональную компетентность, выделяют следующие виды:

- профессионально-педагогическая компетентность. В качестве основных показателей приняты: знание педагогической культуры, умение ставить и решать задачи, владение вариативной методикой работы, умение анализировать личностный опыт;
- коммуникативная компетентность – способность всесторонне и объективно воспринимать человека, вызывать у него доверие;
- социально-психологическая компетентность как важнейшее направление педагогической отрасли акмеологии;
- психолого-педагогическая компетентность является одним из системных проявлений профессионализма. Традиционно при анализе педагогической компетентности используют категории общей психологии – деятельность, общение, личностное развитие;
- аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности;
- научная компетентность – знание науки, представителем которой является специалист. Так как в работе используется междисциплинарный подход и требуется знание различных научных сфер, сюда же входят навыки и умения применять научные знания на практике в той области, которую наука исследует.

Наиболее полно понятие профессиональной компетентности, с нашей точки зрения, рассмотрено А.К. Марковой, которая вкладывает особое содержание в различные виды профессиональной компетентности. Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, ею выделяется четыре вида профессиональной компетентности: специальная, социальная, личностная и индивидуальная [4].

По мнению данного автора, *специальная компетентность* – есть владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие. Следовательно, специальную компетентность составляют, прежде всего, профессиональные компетенции, способствующие эффективному осуществлению профессиональной деятельности специалиста социальной работы.

Под *социальной компетентностью* подразумевается владение совместной (групповой кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда.

Индивидуальная компетентность выражается во владении приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, включает в себя готовность к профессиональному росту, готовность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение рационально организовать свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом [там же]. При этом профессиональное образование ориентировано, прежде всего, на личность специалиста, поскольку успешность овладения профессией находится в прямой зависимости от степени соответствия индивидуальных качеств и требований к профессии. Эта проблема более чем актуальна для профессий системы «человек-человек», в т.ч. социальной работы.

Основу личностной характеристики составляют профессионально обусловленные качества личности специалиста. Наиболее значимыми и важными многими авторами (Е.И. Холостова, С.И. Григорьев, Л.Г. Гусякова, Т.Д. Шевеленкова, Н.Б. Шмелева и др.) называются следующие: гуманистическая направленность личности, личная и социальная ответственность, обостренное чувство добра и справедливости, чувство собственного достоинства и уважение достоинства другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, эмпатичность, готовность принять других и прийти к ним на помощь, эмоциональная устойчивость, личностная адекватность по самооценке, уровню притязаний и социальной адаптированности [8].

Таким образом, *личностная компетентность* специалиста включает совокупность профессионально значимых личностных качеств и свойств социального работника, объединенных в следующие компоненты:

- нравственно-гуманистическая направленность личности (способность к сопереживанию, альтруизму, милосердию, следование профессиональной этике, гражданская зрелость);
- субъектная позиция (профессиональное самоопределение и самосознание, индивидуальный стиль деятельности, стремление к профессионально-личностному развитию и самосовершенствованию, профессиональная креативность);
- психологические характеристики (развитие психических процессов, эмоциональных и волевых характеристик, способность мобилизовать психофизические ресурсы для реализации деятельности);
- психоаналитические качества (социальный интеллект, ответственное отношение к деятельности, внутренний локус контроля, способность к саморегуляциям и саморефлексии, перцептивность) [1].

Личностная компетентность специалиста выражается в устойчивой профессиональной мотивации; наличии позитивной Я-концепции, самооценности; переключаемости, универсальности; творческой установке, сознательном профессиональном творчестве; приспособлении себя к профессии и профессии к себе; преобладании положительного эмоционального настроения; индивидуальности в профессиональной работе; удовлетворенности трудовым процессом [2].

Интегрирующим элементом всех обозначенных выше социально-психологических и профессиональных характеристик как раз и выступает конкурентоспособность личности. Являясь социально-профессиональным личностным качеством, конкурентоспособность определяет спрос, востребованность на труд конкретного специалиста.

Таким образом, именно высокий уровень личностной компетентности в структуре профессиональной компетентности специалистов выступает гарантом их успешной адаптации к динамично меняющимся условиям жизни социума, составляет основу их жизнедеятельности, обеспечивает перспективность эффективной социально-профессиональной реализации. Кроме того, профессиональная личностная компетентность позволит снизить стрессовую нагрузку на работе и, главное, контролировать складывающуюся ситуацию и поддерживать состояние равновесия между внешними требованиями и своими внутренними ресурсами, принимать адекватные решения в сложных ситуациях. Все это выступает значимым фактором повышения конкурентоспособности специалистов на рынке труда.

Список литературы

1. Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [//www.tltsu.ru/publiclectures/lecture_06.html](http://www.tltsu.ru/publiclectures/lecture_06.html)
2. Бессонова Л.А. Профессионально-личностная компетентность как условие преодоления профессиональной деформации личности специалиста социальной работы. // Современные исследования социальных проблем. –2012. – №1(09).

3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования: монография. – Ростов н/Д., 2000. – 236 с.

4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 306 с.

5. Симен-Северская О.В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ...канд. пед. н., 2003.

6. Слостенин В.А. Социальный работник: личность и профессия / Актуальные проблемы состояния и перспектив социальной работы в России (Материалы координационного совещания 12–14 октября 1992 г., Москва) // Социальная работа. – 1992. – № 6. – С. 32.

7. Теплинских М.В. Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы // Ползуновский вестник. – 2006. – №3. – С. 252–257.

8. Холостова Е.И. Социальная работа: учеб. пособие. – М.: Дашков и К°, 2004. – 692 с.

9. Юрина Е.Н. Личностно ориентированная технология обучения студентов технического вуза иностранному языку: дис. ... канд. пед. н., 2001.

*Сучкова О.В. – кандидат психологических наук,
доцент, ТвГУ, г. Тверь*

Модификация опросника для изучения профессиональной идентичности студентов

Идея исследования профессиональной идентичности студентов возникла из актуального и востребованного практического запроса – трудоустройство после вуза. Наблюдения за подбором персонала, беседы со специалистами по подбору позволили выдвинуть предположение – более конкурентноспособные те, кто осознаёт себя работником, а не учеником и реализует это в поведении, в самопрезентации, кто заинтересован работать. Соответственно, возник вопрос – как видят свою будущую профессиональную роль современные студенты? И как следствие возник другой вопрос – каким образом им можно помочь в формировании профессиональной идентичности? В этом заключается практическая значимость темы.

Сущность профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер видит в: «самостоятельном и ответственном построении своего профессионального будущего, что предполагает высокую готовность смысловых и регуляторных основ поведения в ситуации неопределенности приближающегося профессионального будущего, осуществлять личностное самоопределение, интегрировать в профессиональное сообщество и формировать представление о себе как о специалисте» [4, с. 64].

За основу опросника была взята методика «Я – женщина/мужчина» из гендерной психологии, она представляет собой девять незаконченных предложений, т.е. данные носят качественный характер. Л.Н. Ожигова приводит данный опросник в практикуме по гендерной психологии в рамках

темы «Исследование гендерной идентичности и гендерных стереотипов личности» [2, с. 178]. Это навело на мысль, что опросник можно использовать и для другого вида социальной идентичности личности – профессиональной. Причём без привязки к конкретной профессии, а имея в виду профессиональную роль, сам факт, что человек работает и соответственно, выполняет такую социальную роль, как профессиональная.

Инструкция была оставлена та же, слова «женщина/мужчина» заменены на слова «студент» и «будущий профессионал». Опросник был дополнен данными социально-демографического характера: пол, возраст, опыт работы. Здесь предполагается качественная обработка данных, интересует именно содержание мнений опрошенных. Настоящее исследование носит пробный характер, не обнаружено данных по применению опросника «Я – женщина/мужчина» с поворотом в русло изучения профессиональной идентичности.

Текст опросника принял следующий вид. Фрагмент:

Уважаемый респондент! Вы получили опросные бланки, где в столбик написаны незаконченные предложения, которые начинаются с фразы «Я — студент» и «Я — будущий профессионал», далее оставлена пустая строка. Пожалуйста, продолжите предложения.

1. Я — студент, потому что...
2. Я — студент и хочу, чтобы...
3. Я — студент, и для меня...
4. Я — студент и не терплю, когда...
5. Я — студент и могу...
6. Я — студент и рад(а), когда...
7. Я — студент и знаю, что...
8. Я — студент и опечален(а) тем, что...
9. Я — студент и делаю...

Вторая часть опросника аналогична первой с той лишь разницей, что слово студент заменено на «будущий профессионал».

Данное исследование это своего рода эксперимент, первая проба; очень сложно предположить заранее весь спектр ответов респондентов. Это также можно назвать срезом – что думают о себе студенты в настоящее время, как себя видят, чего хотят, что чувствуют.

Опросник включает вопросы о фактах сознания – это большинство и о фактах поведения – «Я студент и делаю...». К вопросам о чувствах относятся «не терплю» (это скорее, связано с эмоциональной сферой, нежели выражает конкретную эмоцию), «рад(а)», опечален(а). Есть основание говорить об изучении аспектов мотивации, поскольку есть вопрос «Я — студент и хочу, чтобы...», он направлен на изучение желаний, потребностей студентов.

Незаконченные предложения относят к, так называемым, «мягким» методам исследования, к качественным методам. Здесь респондент сам формулирует ответ, но в то же время на незаконченные предложения отвечать проще, чем на открытые вопросы. И так же как при ответах на открытые, мы

получаем многообразие индивидуальных мнений, суждений, оценок, получаем содержание сознания респондента.

А.Ю. Чернов говорит о том, что в качественных исследованиях в отличие от количественных акцент делается не на «сколько?», «в какой степени?», а на «как?», «почему?». «Главная отличительная черта таких исследований – использование описания, анализа, интерпретации в работе с изучаемым феноменом, внимание к содержанию значений и смыслов, зафиксированных в языке людей – представителей разных этнических, социальных, гендерных групп» [3, с. 120].

Следовательно, данная форма вопросов видится целесообразной и эффективной при изучении тематики современных представлений студентов о профессионализме, точнее, о себе как будущем профессионале. В то же время нужно понимать, что качественные методы довольно сложны, особенно в плане обработки; незаконченные предложения относят также к проективным методам. А.П. Пахомов, анализируя незаконченные предложения, говорит о том, что он относится к аддитивным – одному из видов проективных методов и подчёркивает сложность работы с ними. «Проективные методы исследования личности – одна из наиболее сложных областей психологической психодиагностики. Это касается практически всех аспектов: конструирования проективных тестов, их адаптации, апробирования и применения, обучения работе с ними» [1, с. 116].

Эмпирическое исследование находится на самых начальных этапах, проводится пилотаж – сбор первичных данных по модифицированному тексту опросника. Традиционно на этом этапе интересуют – насколько эффективным формулировки вопросов, насколько полную они дадут информацию, понятны ли вопросы респондентам. Кроме этого, важно изучить содержание ответов респондентов. Планируется провести частотный анализ и выделить категории ответов на конкретные вопросы о потребностях, знаниях, представлениях; о возможностях, чувствах, действиях студентов.

Центральный исследовательский вопрос, на который нужно получить ответ в результате опроса – насколько в идентификации с ролью студента представлена идентификация с ролью профессионала. Видят ли себя студенты будущими работающими людьми, сотрудниками организаций или их внимание направлено только на текущие моменты в студенческой жизни, не связанные с будущей работой (каникулы, стипендия и т.д.). Представляет интерес – в каком объёме ответы будут отражать потребности, знания и эмоции, связанные с обучением и с будущей профессиональной ролью.

Результаты. На данном этапе исследования обработаны ответы на вопросы «Я – студент и хочу, чтобы...» и «Я – будущий профессионал и хочу, чтобы...». В опросе принимали участие студенты Тверского государственного университета очной формы обучения, 2 курс, направления «психология» и «география», возраст респондентов 19 – 20 лет. Опрос был проведён в апреле 2017 года, это время является для студентов серединой обучения, поскольку

они учатся 4 года. Объём выборки пилотажного исследования составил 31 человек.

Суждению каждого респондента присваивалась категория, категории выделялись на основе полученных эмпирических данных, исходя из содержания. Некоторые суждения попадали сразу в несколько категорий, поэтому каждая категория была выделена как отдельная переменная, далее был произведён частотный анализ. Результаты представлены на рисунке 1.

Указана частота ответов, максимум возможного – 31, по количеству респондентов. Наибольшее количество ответов 14 (это половина) касается студенческой жизни, она была названа «студенческие атрибуты». Здесь следующее содержание ответов: «было меньше домашнего задания», «были одни "автоматы"», «повысили стипендию», «каникул было больше», «расписание было более сбалансировано». В этих ответах прослеживается позиция ученика, а не будущего специалиста, а также актуальная ситуация, текущие, повседневные потребности.

Вторая по объёму категория «учёба образование», частота – 10 из 31, т.е. это треть ответов, здесь суждения касаются процесса обучения и всего с ним связанного. Примеры ответов: «учебная информация была доступной», «у меня всегда была мотивация учиться», «меня научили новым знаниям» и т.д.



Рис. 1. Категории ответов студентов на вопрос «Я – студент и хочу, чтобы...»

На третьем месте категория «взгляд в будущее», частота 7, здесь отражены мнения студентов, которые задумываются о будущем профессиональном пути. Примеры ответов: «мои знания пригодились в будущем», «у меня было хорошее будущее», «моё образование мне пригодилось».

Четвёртая категория ответов была связана с качеством получаемого образования, частота – всего 5 ответов. Например, «образование было качественное», «у меня было хорошее образование», «образование становилось более качественным», «я получил достойный курс обучения».

Были проанализированы ответы респондентов на незаконченное предложение «Я – будущий профессионал и хочу, чтобы...», аналогично на основе индивидуальных ответов были выделены категории, они представлены на рисунке 2. Здесь наблюдается более широкий спектр мнений.

Наибольший объём составили категории «признание» 7, студенты хотят, чтобы их ценили, ответы касались уважения, признания, оценки их будущего труда. Практически такой же вес набрала категория «вознаграждение» 6, студенты хотят, чтобы их будущий труд высоко оплачивался.

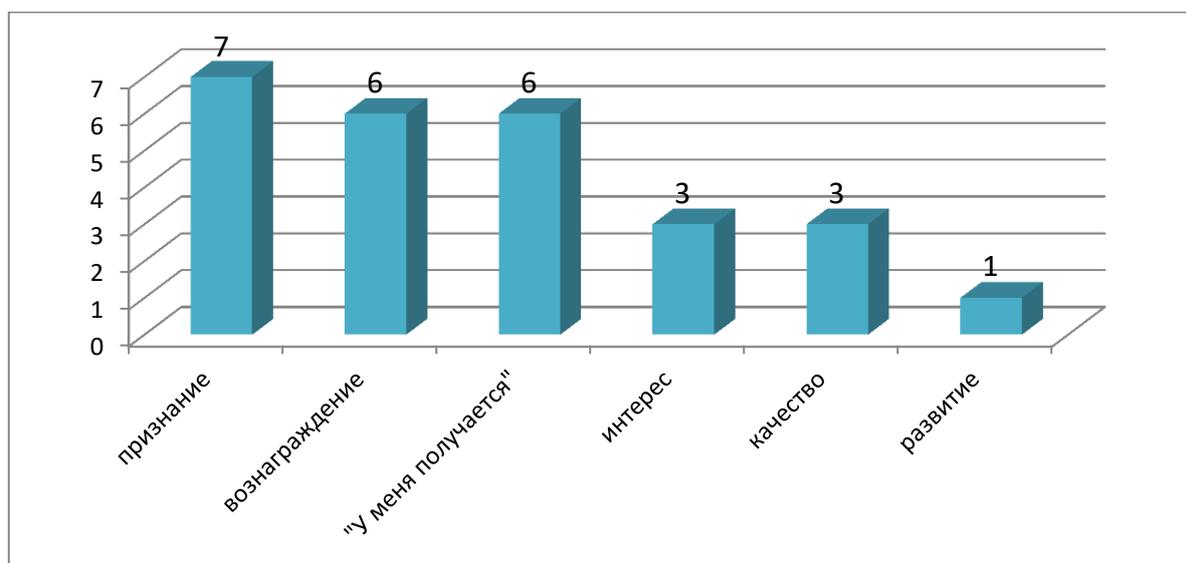


Рис. 2. Категории ответов студентов на вопрос «Я – будущий профессионал и хочу, чтобы...»

Следующую категорию я назвала «У меня получается», частота 6. Здесь ответы касаются самого факта, что они могут работать, например, «у меня была работа», «у меня всё получалось», «у меня всё вышло». Менее популярными оказались желания, связанные с интересом к работе (3) и с качеством выполняемой работы (тоже 3).

Исследование будет продолжаться, разумеется, будут проанализированы ответы на другие вопросы методики. Кроме того, проводится сбор данных у работающих людей, то есть уже не один год выполняющих профессиональную роль. Данная тема имеет большую перспективу, представляется интересным провести лонгитюдное исследование, отследить изменение представлений о профессионализме у тех же респондентов на протяжении их профессионального пути. Также видится целесообразным провести семантический анализ слова «профессионал» на основе представлений у студентов и работающих лиц – как они сами представляют – что это такое.

Список литературы

1. Пахомов А.П. Методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви как учебное пособие // Экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5. – № 4. – С. 99–116.

2. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 479 с.

3. Чернов А.Ю. Методологическое введение в проблему качественных методов // Методология и история психологии. – 2007. – Т.2. – № 1. – С. 118 – 129.

4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. – М.: МОСУ, 2008. – 256 с.

1.3. Духовно-нравственный потенциал личности

Горина Е.Е. – кандидат социологических наук, старший преподаватель, ФКОУ ВПО «Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний», г. Владимир

Гендерные особенности процесса социальной адаптации первокурсников к условиям ведомственного учебного заведения

Социальная адаптация является одной из центральных проблем в различных научных направлениях: именно с ней связывают большое количество споров и научных разработок. Ученые уже затрагивали вопрос социальной адаптации такой категории граждан как инвалиды к условиям высшего учебного заведения [1]. В рамках данной статьи мы проведем исследование процесса социальной адаптации курсантов женского пола к условиям службы в высшем учебном заведении Федеральной службы исполнения наказаний.

Для правильной оценки и понимания исследования укажем, что социальную адаптацию следует понимать как одну из фаз процесса социализации личности, на которой происходит приспособление личности к условиям социальной среды [3, с. 64].

Окончание школы знаменует совершенно новый этап в жизни каждого человека. Девушки, идущие по стопам своих родителей и выбирающие профессию, устойчиво воспринимаемую населением как «мужскую», сталкиваются с определенными сложностями: общество предъявляет к ним соответствующие требования. Это обуславливает особую важность периода социальной адаптации к условиям высшего учебного заведения у курсантов женского пола.

Существуют различные факторы, которые могут либо способствовать, либо препятствовать социальной адаптации личности, а также факторы, не оказывающие влияния на процесс социальной адаптации [2, с. 29].

В ноябре – декабре 2016 года мы провели эмпирическое исследование на базе ВЮИ ФСИН России для выявления особенностей социальной адаптации курсантов женского пола к условиям ведомственного ВУЗа. Все респонденты, то есть сотрудники женского пола, поступившие на первый курс очного обучения юридического факультета в 2016 году в количестве 48 человек, были опрошены с помощью метода анкетирования.

Достижение цели осуществлялось путем решения соответствующих задач:

- определить сложность соблюдения курсантками служебной дисциплины (необходимость строгого соблюдения распорядка дня, выполнения обязанностей в составе суточного наряда, отсутствие выходных и т.д.);
- выявить мнение опрошиваемых об эффективности метода коллективной ответственности (нарушение служебной дисциплины одним

курсантом влечет наложение ограничений курсовым звеном на весь взвод, что, с одной стороны, активизирует процессы взаимовыручки и поддержки курсантов, а с другой – снижает активность курсантов, соблюдающих все требования);

- оценить продолжительность и сложность адаптационного периода курсантов женского пола;

- определить мнение респондентов об учебном процессе на основании таких критериев, как удовлетворенность уровнем квалификации преподавателей, легкость усвоения предоставляемого материала, доли положительных и отрицательных оценок в период обучения и осознание значимости получаемых знаний.

Гипотеза данного исследования заключается в том, что те курсантки, у которых родители проходили или проходят службу в УИС значительно легче адаптируются к ведомственному учебному заведению. Отметим, что только у 31,3 % девушек родители служат в учреждениях уголовно-исполнительной системы.

Анализируя ответы респондентов, мы заметили, что большинству девушек (66,7 %) потребовалось 2–3 месяца для того, чтобы привыкнуть к условиям института и условиям несения службы; 20,8 % выбрали период 2–3 недели и 12,5 % опрошенных на момент проведения исследования так и не смогли привыкнуть к вузу. Сравнивая ответы курсанток, вышедших из семей сотрудников УИС, и ответы оставшейся части респондентов, можно увидеть, что самым популярным ответом среди первых был «2–3 недели» (таковых оказалось 46,7 % против 40 % выбравших ответ «2–3 месяца» и 13,3 % выбравших ответ «еще не привыкла»), тогда как среди респондентов второй группы значительно преобладал ответ «2–3 месяца» – 78,8 % ответили, что привыкли за 2–3 недели лишь 9,1 %; 12,1% респондентов второй группы на момент опроса еще не смогли привыкнуть к условиям прохождения службы.

Для большинства первокурсниц было сложно сменить домашнюю обстановку на условия обучения в ведомственном вузе (81,3 %). Доля курсанток, отметивших легкость смены обстановки, среди тех, кто воспитывался в семьях сотрудников УИС, была чуть выше доли таковых в выборке первокурсниц из семей, где родители не связаны с пенитенциарной системой – 26,7 % против 15,2 %. Это хоть и косвенно, но указывает на большую подготовленность к условиям службы и осознанность профессионального выбора тех девушек, родители которых служат в учреждениях УИС.

Соблюдение служебной дисциплины зачастую становится стрессовым фактором в период привыкания первокурсников к учебному заведению. Для большинства курсанток (85,4%) соблюдение служебной дисциплины не представляет сложности, однако для 14,6 % выполнение требований служебной дисциплины дается нелегко. Все опрошенные, кому кажется сложным соблюдать дисциплину, выросли в семьях родителей, деятельность которых не связана с уголовно-исполнительной системой.

Служба в составе суточного наряда является важнейшим условием становления сотрудника УИС в период обучения. По данным исследования большинству девушек (58,3%) сложно нести службу в составе суточного наряда. Однако среди курсанток из семей, где родители проходят службу в пенитенциарной системе, не оказалось тех, кто считает службу в составе суточных нарядов сложной, тогда как среди курсанток из семей родителей, не связанных с системой, таковых оказалось 84,8 %.

Для большинства девушек (77,1 %) наличие нарядов не является необходимым условием поддержания служебной дисциплины, причем таковых было больше среди курсанток из семей сотрудников УИС: 93,3 % против 69,7 % опрошенных в другой выборке.

Эффективность широко используемого метода коллективной ответственности отметила только треть опрошенных (33,3 %). При этом прямо противоположно соотношению пропорций в выборке первокурсниц, родители которых служат в УИС: доля тех, кто подтвердил эффективность метода, здесь составила 73,3 % против 26,7 %. Среди тех девушек, кто не имел перед глазами пример службы родителей в УИС, доля тех, кто оценил эффективность коллективной ответственности, составила лишь 15,2 % от общего количества курсантов в данной выборке.

Что касается учебного компонента, большинство первокурсниц легко усваивают учебный материал, предоставляемый преподавателями (83,3 %), причем тех, кому это дается сложно среди курсанток из семей сотрудников УИС, не оказалось, во второй же группе было выявлено 24,2 % опрошенных, сталкивающихся с подобными трудностями.

Большинство курсанток устраивает уровень квалификации преподавателей (72,9 %), однако, выявлено несовпадение мнений в двух группах: среди опрошенных из семей сотрудников не выявлено тех, кого не устраивает квалификация преподавателей, при этом треть таковых выявлена среди тех, кто воспитывался в семьях, где родители не имеют отношения к уголовно-исполнительной системе.

Среди обучающихся подавляющее большинство опрошенных (93,8 %) получает в основном положительные оценки, причем все опрошенные, отметившие, что пока получают больше отрицательных оценок, входят в группу курсантов, вышедших из тех семей, в которых родители служат в УИС; среди опрошенных во второй группе таковых не оказалось.

Большинство курсанток (77,1 %) осознает значимость получаемых ими знаний, при этом в обеих группах доля таковых примерно одинакова – 73,3 и 78,8 % в первой и второй группах.

Таким образом, основная гипотеза исследования подтвердилась: легче процесс социальной адаптации протекает у тех курсантов женского пола, которые воспитывались в семьях сотрудников уголовно-исполнительной системы. Они легче перенесли смену обстановки, быстрее привыкли к условиям получения образования, заявили об отсутствии особых сложностей соблюдения ими служебной дисциплины и продемонстрировали большую

готовность несения службы в составе суточных нарядов. О большей осознанности выбора будущей профессии свидетельствуют и результаты исследования учебного компонента по ряду показателей, который, судя по оценкам, на субъективном уровне не является для них основным, так как именно среди первокурсниц, имеющих родителей в УИС, были выявлены те, кто имеет отрицательные оценки, но при этом осознает значимость получаемых знаний.

Список литературы

1. Воеводина Е.В., Горина Е.Е. Социальный портрет людей с ограниченными возможностями здоровья в студенческой среде как фактор социальной адаптации к условиям вуза // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 373. – С. 60–65.

2. Горина Е.Е., Воеводина Е.В. Роль СМИ в формировании мотивации к обучению лиц с ограничениями жизнедеятельности // Человек и труд. – 2011. – №12. – С.29–32.

3. Овчинников О.М., Горина Е.Е. Проблемы понятийного определения ресоциализации в пенитенциарной науке // Вестник Владимирского юридического института. – 2017. – № 1 (42). – С. 63–66.

*Караванова Л.Ж. – доктор психологических наук,
профессор, ТвГУ, г. Тверь*

Профессиональное развитие будущего специалиста как восхождение к «себе-лучшему»

В результате интенсивного развития науки, внедрения информационных технологий современное образование все больше ориентированно на подготовку компетентных, конкурентоспособных специалистов, способных самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, уверенно ориентирующихся в профессиональной деятельности, в то же время ведущим, стержневым в образовании является ориентация на духовно-нравственное развитие. Духовно-нравственное развитие заключается в возможности планомерного целенаправленного создания благоприятных условий для овладения будущими специалистами необходимыми, с точки зрения общества, социальными, духовными и эмоциональными ценностями (знаниями, убеждениями, нормами, отношениями, образцами поведения и т.д.).

В свою очередь осмысление роли ценностей как определяющего начала социальной деятельности позволит личности по-новому определить цели, принципы и содержание профессиональной деятельности.

Исследования, посвященные проблеме профессионализации (А.А. Бодалев, В.А. Бодров, Е.М. Иванова, Э.Ф. Зеер, А.И. Каптерев, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников и др.), рассматривают профессиональное становление как овладение определенными знаниями, умениями, навыками, как развитие профессионально важных качеств, усвоение общественной деятельности.

Б.Г. Ананьев, Л.А. Головей, Е.И. Степанова рассматривают процесс становления субъекта деятельности под влиянием познания, общения и труда.

К.В. Кузьмина, А.Л. Реан, А.К. Маркова, Н.Н. Нечаев, А.П. Ситников и др. представляют профессионализацию как процесс проектирования и организацию профессионального развития и достижения его вершин.

Системообразующим фактором профессионализма будущего специалиста является духовно-нравственная направленность личности, порождаемая и развиваемая в образовательном процессе при условии его специальной нацеленности на формирование и развитие личностной и профессиональной деятельности.

Профессиональное развитие личности проходит в двух направлениях: внутреннее профессиональное развитие и внешние условия профессионального развития. Оба направления должны учитываться и составлять суть психолого-педагогического сопровождения профессионального развития будущих специалистов.

Экстраполируя взгляды Н.А. Бердяева на личность как духовную категорию, «микрокосмос в потенциальном состоянии», «экзистенциальный центр мира» [2], нам представляется профессиональное развитие будущего специалиста как процесс неустанной внутренней борьбы за духовное совершенствование и реализацию творческого потенциала, как достижение целостности и одновременно устремленности выхода из состояния «вещи в себе» к восхождению к «себе-лучшему» (С.Л. Рубинштейн [4]). Таким образом, философский аспект сущности процесса внутреннего профессионального развития видится в нацеленности индивида на поиск универсальных ценностей в себе (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Франк, В. Франкл и др.).

В соответствии с гуманистической психологией и педагогикой процесс профессионального развития определяется как духовно-практическая деятельность, направленная на самодообраивание под личностные и профессионально значимые жизненные цели.

Наиболее значимым в процессе внешнего профессионального развития является феномен взаимодействия, т.е. в ходе контактов, возникающих в процессе заинтересованного, базирующегося на потребностях личности взаимодействия, создается так называемая «новая реальность», «нечто третье» единого смыслового пространства и обоюдозначимой общности взаимодействующих субъектов (С.Л. Франк).

В условиях высшего учебного заведения профессиональное развитие должно быть направлено самим индивидом на инициацию профессионального диалогового общения, свободу и ответственность за результаты своей деятельности. Проходя через внешние и внутренние пороговые состояния, происходят профессионально значимые, качественные изменения личности. Создать же эти «пороговые состояния» помогают «значимые другие» – опытные и авторитетные педагоги и практические специалисты.

Реализация стратегии собственного развития включает механизмы самоопределения и саморазвития, осуществляемого в ходе реального

взаимодействия индивида с другими людьми и с самим собой (Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Э.В. Ильенков и др.).

Становление высококвалифицированного специалиста требует активного привлечения всей системы профессиональной подготовки студента и это прежде всего относится к содержанию изучаемых дисциплин, а также и используемым приемам и методам обучения.

Духовно-нравственная ориентация личности как интегративная характеристика – это система базовых социальных установок на гуманистическое, творческое и созидательное отношение к клиентам, к организации профессионального взаимодействия и к самому себе. Данный вывод основан на принятом в современной науке понимании социальной установки (Г.М. Андреева [1]), ее структуры и механизмов формирования. В структуре духовно-нравственной ориентации будущего специалиста системообразующим является личностный подход в воспитании, представленный совокупностью установок: на человека как на цель; на сотрудничество со студентами и готовность к диалогу в общении и взаимодействии; рефлексивное отношение к себе и клиентам; адекватное эмпатическое понимание клиентов.

Специфика профессионального социально-ориентированного образования требует дополнительного включения в структуру подготовки элемента – воспитания и образования духовно-нравственной личности.

В ходе проведенного опытно-экспериментального исследования выявилось значение и целесообразность преподавания психолого-педагогических дисциплин, как программ духовно-развивающих и ценностно-ориентированных. Данные дисциплины позволяют научить будущих специалистов в процессе их вузовского обучения умению соединять социально-психологические представления с педагогическими знаниями, не противопоставляя одно другому, а дополняя их. Психолого-педагогические дисциплины вводят студентов в смысловое поле их профессиональной деятельности. Данные дисциплины формируют целостное мировоззрение студентов современного вуза. Опытное-экспериментальная проверка усвоения студентами факультета психологии и социальной работы ТвГУ названных дисциплин показала, что указанная совокупность учебных дисциплин способствует формированию профессионализма с одновременным развитием его личности [3, с. 72].

Осваиваемое студентом научное знание предстает не в онтологическом и гносеологическом значении, а в ценностном, т.е. в отношении к студенту, в отношении самого студента к научному знанию. В качестве мотивов формирующих готовность будущего специалиста к профессиональному развитию выступают ценности, формируемые в процессе обучения. Это приводит к собственному профессиональному развитию, способствует присвоению системы общечеловеческих ценностей. Ценности как мотивы деятельности и общения имеют свою специфику, обусловленную наличием духовно-нравственного ориентира.

Таким образом, развитие духовно-нравственной ориентации происходит в контексте приобщения студентов к ценностям, образующим содержание профессиональной направленности.

Формирование личностно-профессиональной компетентности специалиста происходит в ходе его вузовского обучения, осуществляется в процессе прохождения им практики. Практическая подготовка осуществляется в учреждениях и организациях г. Твери и Тверской области. Все виды практик моделируют структуру профессиональной деятельности специалиста.

Международный опыт показывает, что традиционное теоретическое обучение (лекционно-семинарская система) в сочетании с непродолжительной практикой не дают эффективных результатов. Для подготовки качественных кадров для профессиональной деятельности наряду с традиционными нужны и активные формы обучения (тренинги, круглые столы, деловые игры, брейн-ринги и др.), занимающие промежуточное место между теорией и практикой. Сочетание различных форм обучения (традиционные и инновационные) непременно будет способствовать не только успешному овладению студентами профессиональными навыками, но и формированию у них рефлексивно-творческого мышления.

Профессиональная подготовка специалистов представляет собой процесс и результат целенаправленного планомерного формирования и развития профессиональной личности. Процесс духовно-нравственной ориентации предполагает развитие нравственных, этических, социокультурных взаимоотношений личности студента с другими людьми на этапе личностно-профессионального развития в вузе и включает в себя организацию: учебно-профессиональной деятельности студентов, позитивного опыта профессионального взаимодействия; реализацию индивидуальной помощи студентам – будущим специалистам.

Таким образом, профессиональное развитие будущего специалиста как восхождение к «себе-лучшему» представляет собой процесс и результат целенаправленного планомерного формирования и развития личности, ориентированной на нравственные, этические, социокультурные взаимоотношения с другими людьми. Одновременно, мотивация профессиональной деятельности специалиста – это в первую очередь принятие на себя социального долженствования и личностной обязанности.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1997.
2. Бердяев Н.А. Личность в XX столетии. – М.: Мысль, 1979. – 58 с.
3. Караванова Л.Ж., Губская-Борисова Н.В. Духовно-нравственная ориентация как процесс и результат подготовки специалистов по социальной работе // Вестник Тверского государственного университета. – 2013. – № 11. – С. 64-73.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

Психологическая безопасность образовательной среды как условие профессионального здоровья педагога

«Проблему профессионального здоровья педагога по степени значимости следует рассматривать в контексте общей концепции охраны здоровья нации. От здоровья педагога в огромной степени зависит здоровье подрастающего поколения, будущее страны», пишет Л.М. Митина [4, с. 43].

Актуальные условия современной системы образования ставят перед педагогом множество задач, требующих не только высокого уровня профессионализма и мотивации, но и существенного потенциала здоровья. Это связано с высоким уровнем требований к качеству образования, необходимостью непрерывного повышения своего профессионального уровня, внедрением новой системы финансирования образовательных учреждений, повышением требований к квалификационному уровню и многими другими.

Образовательная среда учебного заведения является частью жизненной среды человека. Учебные заведения, как социальный институт общества, являются субъектами безопасности. Важность изучения психологической безопасности личности в образовательной среде состоит в том, что учебное заведение (школа, профессиональное училище, техникум, ВУЗ), включая в себя подрастающее поколение, взрослых и семью, способны строить свою локальную (частную) систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития.

Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание в образовательном учреждении безопасных условий труда и учебы, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивности социальной среды, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний. Важным условием снижения числа стрессовых ситуаций в педагогической практике является обеспечение психологической безопасности при взаимодействии участников образовательной среды.

Профессию учителя относят к профессии повышенного риска по частоте возникновения невротических и психосоматических расстройств.

Одновременно на педагога влияет множество неблагоприятных факторов, которые могут существенно сказаться на его здоровье и профессиональной продуктивности. В их числе: объективно высокая напряженность работы, гендерная монополярность педагогических коллективов, низкий уровень заработной платы, недостаточно высокая общественная оценка социального статуса учителя и многие др. [3]. Влияние на здоровье таких факторов опосредуется, прежде всего, через механизмы стресса, которые лежат в основе эмоционального выгорания, невротизации, психосоматических расстройств, отнюдь не редких у педагогов разных типов и видов образовательных учреждений [2; 5].

Несомненно, в центре рассмотрения риска развития нарушений профессионального здоровья педагога, стоит понимание особенностей его личности, определяющей как стрессоустойчивость, так и склонность к тем или иным формам реагирования на неблагоприятные условия.

Поэтому необходимо создать условия, в которых бы все участники образовательной среды чувствовали защищенность и удовлетворенность основных потребностей, сохраняли и развивали психическое здоровье. Психологически здоровой личностью может быть только в определенных условиях. Одним из важнейших условий является психологическая безопасность образовательной среды.

Общеизвестно, что профессия педагога – одна из наиболее энергоемких. Для ее реализации требуются огромные интеллектуальные, эмоциональные и психические затраты.

В последние годы проблема сохранения психического здоровья педагогов стала особенно актуальной. Современный мир диктует свои правила: выросли требования со стороны родителей к личности педагога, его роли в образовательном процессе. Да и администрация поднимает планку: приветствуется творческий подход к работе, новаторство, проектная деятельность, педагогические технологии и т.д.

Увеличивается не только учебная нагрузка, вместе с ней растет и нервно-психическое напряжение личности, переутомление. Различного рода перегрузки усугубляются многочисленными страхами: страх быть покинутым, не найти поддержки; страх оказаться непрофессионалом; страх перед контролем и др.

Такая ситуация достаточно быстро приводит к эмоциональному истощению педагогов, известному как «синдром эмоционального выгорания». Хроническая усталость лежит в основе многих психосоматических заболеваний, чье появление напрямую связано с душевным состоянием человека. «Эмоционально выгоревшие» педагоги отличаются повышенной тревожностью и агрессивностью, категоричностью и жесткой самоцензурой. Эти проявления значительно ограничивают творчество и свободу, профессиональный рост, стремление к самосовершенствованию. В результате личность педагога претерпевает ряд таких деформаций, как негибкость мышления, излишняя прямолинейность, поучающая манера говорить, чрезмерность пояснений, мыслительные стереотипы, авторитарность. Педагог становится своеобразной «ходячей энциклопедией»: он знает, что нужно, как нужно, когда, зачем и почему, и чем все это закончится. Но при этом он становится абсолютно закрытым и невосприимчивым к любым новшествам и переменам.

Эмоциональное выгорание – это своего рода выработанный личностью механизм психологической защиты в виде полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Профессиональная деятельность педагогов изобилует факторами, провоцирующими эмоциональное выгорание: высокая эмоциональная загруженность, огромное

число эмоциогенных факторов, ежедневная и ежечасная необходимость сопереживания, сочувствия, ответственность за жизнь и здоровье детей.

Синдром эмоционального выгорания (burn-out syndrome) широко исследуется в отечественной и, в особенности, зарубежной психологии. В настоящее время существует единая клиническая точка зрения на сущность выгорания и его структуру. Согласно современным данным, под эмоциональным выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы (так называемых "помогающих") [1]. Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, 2005).

Проблемы педагога – это проблемы всего современного общества. Надо признать, что инновации в образовательной системе касаются в основном ребенка. А педагог остается наедине со своими проблемами и растущим объемом отчетной документации. Попытки поднять статус педагогической профессии, уровень жизни самих педагогов остаются на декларативном уровне. А людям, посвятившим свою судьбу воспитанию детей, нужна реальная помощь.

Проблема эмоционального выгорания коснулась и педагогов МОУ СОШ № 52 г. Твери, в которой я работаю более двадцати лет. Изучая проблему эмоционального выгорания педагога в МОУ СОШ № 52, мы постепенно пришли к созданию системы работы с педагогами.

Сначала это были небольшие сообщения на педагогических советах: «Эмоциональная культура педагога»; «Как мы общаемся»; «Приручение эмоций»; «Психологический микроклимат в коллективе»; «Повышение стрессоустойчивости в период прохождения аттестации»; «Профилактика эмоционального выгорания».

Затем мы стали использовать любую возможность при общих сборах педагогов (педсоветы, собрания, мастер-классы, семинары-практикумы) для проведения мини-тренингов с использованием экспресс-диагностики и практических упражнений здоровьесберегающей тематики в рамках кабинета здоровья. Ведь первый кабинет здоровья в России открылся именно в нашей школе.

С целью изучения анализа личностного профиля педагогов нами проводились исследования более 100 педагогов с использованием стандартизированных методик. Помощь в исследовании также принимали студенты ТвГУ факультета психологии, проходившие производственную практику на протяжении 10 лет на базе нашей школы.

Со временем материалы накапливались, складывалась система работы с педагогами в школе. В целях профилактики «эмоционального выгорания» проводятся мастер-классы, семинары-практикумы, мини-тренинги с использованием современных здоровьесберегающих технологий. А это: методы саморегуляции, приемы антистрессовой защиты, элементы арттерапии, элементы

йоги. Широко применяется комплекс кинезиологических упражнений, т.к. имею сертификат инструктора-консультанта по «Гимнастике мозга».

На протяжении многих лет накопился опыт по данной проблематике, который позволил объединить материал в единую программу по профилактике «эмоционального выгорания» педагогов.

Направления психологической работы с педагогическим коллективом отражается в:

- психопросвещении (консультации, выступления и сообщения на педсоветах, семинарах-практикумах, информация в СМИ, семинары, «круглые столы», наглядная информация);
- психопрофилактике (групповая и индивидуальная работа с педагогами – тренинги, психологические игры, гимнастика мозга, креативная деятельность, релаксация);
- психологическом консультировании (индивидуальные и подгрупповые консультации по запросам педагогов – личностные проблемы, проблемы взаимоотношений и др.).

На протяжении двадцати одного года моей деятельности в МОУ СОШ № 52 педагогический коллектив обновлялся. Апробации программы показала первые позитивны результаты:

- значительно улучшился психологический микроклимат в педагогическом коллективе;
- повысилась самооценка педагогов, уверенность в себе и своих силах (профессиональных и личностных);
- сформировались начальные навыки рефлексии, саморегуляции негативных психоэмоциональных состояний;
- снизилась личностная и ситуативная тревожность, повысилась стрессоустойчивость педагогов;
- повысилась мотивация педагогов к участию в работе тренинговых групп, как возможности самопознания и саморазвития.

Разработанная программа психологической поддержки профессионального здоровья учителя включает в себя копилку информационного материала (статьи, консультации, стендовая информация, памятки, советы и рекомендации), а также тематические тренинговые встречи в формате психологических гостиных в рамках кабинета здоровья.

Применение современных здоровьесберегающих технологий с целью профилактики эмоционального выгорания помогает формировать в педагогическом коллективе благоприятный психологический микроклимат. Это способствует сохранению и укреплению психического здоровья педагогов, развивает систему профилактики стрессовых ситуаций, эмоционального выгорания в педагогической среде, формировать у педагогов мотивацию к профессиональному самосовершенствованию личности.

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром "профессионального выгорания" в профессиональном общении. – СПб.: Сударыня, 1999.
2. Демьянчук Р.В. Как не "сгореть" у учительского стола: Советы психолога / Под ред. проф. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Просвещение, 2006.
3. Демьянчук Р.В. Актуальные возможности организации психологической поддержки педагогов в современной школе // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – Вып. 4. – С. 173–177.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998.
5. Шингаев С.М., Думчева А.Г., Новоселов В.Н. и др. Психология профессионального здоровья учителя. – СПб.: СПбАППО, 2010.

*Марьясова Н.В. – кандидат психологических наук,
доцент, СПб ГБУК «Межрайонная централизованная
библиотечная система им. М.Ю. Лермонтова»
г. Санкт-Петербург*

Основы формирования духовно-нравственного становления личности

В основу духовно-нравственного становления личности полагаются несколько факторов – творчество и свобода, сознание и саморегуляция, игра и учёба, социальная, смысловая и моральная детерминация, половое чувство и смерть. Стремясь сохранить существующую периодизацию: детство, отрочество, юность, посмотрим, каким содержанием духовности характеризуется каждый из этих периодов, какова феноменология духа на разных этапах развития духовной личности. Рассматривая истоки духовности, *В.Д. Шадриков* пишет: «у нас есть все основания в качестве ведущей действующей силы становления человечности рассматривать духовность» [3, с. 133].

Детство отличается свободой и творчеством. Овладевая своим телом, ребёнок накапливает волевой опыт, который раскрывает перед ним путь свободы. На этом этапе у него ещё отсутствует моральное сознание и его диктат. Он делает то, что хочет, а не то, что должен. В произвольных действиях формируется воля ребёнка, залог будущих свободных поступков. Без произвольных поступков нет воли, нет свободной личности. Этому не замечает современная педагогика, в своих благих стремлениях регламентируя жизнь ребёнка, лишая его свободы и воли. Этому же не осознают и любящие родители, из опасения за ребёнка, лишая его произвольного поведения. В овладении своим телом, а в дальнейшем и произвольным поведением, формируется не только воля, но и интеллект – интеллект практического действия. В совокупности знаний и умственных действий интеллект совместно с волей создают условия для проявления человека в качестве самостоятельной личности – субъекта деятельности и общения. На этом этапе закладываются основы личности ребёнка, которые будут проявляться на всём жизненном пути.

Постепенное развитие интеллекта и воли проявляется в творчестве ребёнка и прежде всего в игре, которая выступает в качестве ведущего фактора развития в детстве. Исключительно важно, что объект игры частично берётся из реального мира, а частично – в большей степени – творится воображением. В игре ребёнок свободен, действительность не подавляет его, он достаточно произвольно обращается с предметами внешнего мира. Игра есть свободное творчество, в котором ребёнок реализует себя и развивает свои способности. В игре ребёнок творит мир и социальные отношения, но одновременно усваивает социальные отношения внешнего мира. В игре закладываются источники творчества. Свобода, творчество и игра, действуют неразделимо по своей сути.

Для детства характерен ещё малообъяснимый факт чрезвычайного развития эстетической жизни. Искусство и эстетическое чувство позволяют проявиться творческой активности ребёнка. Можно предположить, что в эстетическом чувстве находят выход эмоции, которые переполняют ребёнка. В силу недостаточного развития воли и непосредственного восприятия мира дети горячо переживают каждое событие своей жизни. Отсутствие диктата сознания и недостаток опыта проявляются в творческом воображении. Дети – естественные импрессионисты. Если вы дадите ребенку трёх-четырёх лет краски и попросите что-нибудь нарисовать, он с удовольствием согласится, и вы увидите эмоциональное отражение мира, непроизвольное бессознательное проявление душевного состояния. Следует отметить важную особенность поведения ребёнка: его действия становятся всё более произвольными, в то время как эмоции сохраняют непроизвольность и яркость выражения. Действия всё более и более регулируются сознанием, а эмоции неподвластны ему, ребёнок не осознаёт их смысловую сущность. В эмоциях ребёнок остается более свободным, и они в какой-то мере ведут за собой поведение, выступая в качестве источника активности. В этой разведённости произвольности и эмоциональности заложена одна из движущих сил развития. Эмоциональность и творчество, присущие детству, являются основой его духовности, которая базируется на свободе ребёнка, понимаемой как внутренний источник, как жизненная сила, а свобода воли сочетается с формирующейся саморегуляцией. Учёный В. Зеньковский пишет: *«В игре ребёнок включается в систему человеческих отношений. Но для межличностных отношений в игре характерны воображение и творчество, и вместе с тем эти отношения достаточно жёсткие. Соблюдение правил игры обязательно. Здесь мы наблюдаем сочетание произвольности и детерминированности, свободы и ограничения, творчества и реализма»* [2, с. 14–15]. Важнейшим фактором формирующейся духовности ребёнка является стремление к проникновению в сферу смыслов. В игре ребёнок узнаёт значения предметов внешнего мира, их важность и роль в мире. Он осознаёт значение других детей, межличностных отношений и свою роль, вначале в конкретной игровой ситуации, а в дальнейшем и в жизни. В общении ребёнок узнаёт значения отдельных слов и выражений и таким образом осваивает язык. От конкретного значения ребёнок

переходит к познанию сущности, предназначения, а затем ценности для себя и других определённых предметов, отношений, явлений.

Познание смысла, предназначения, ценности предметов и явлений мира и себя в этом мире является важнейшей частью духовного становления личности. Начавшись в детстве, процесс познания продолжается всю жизнь. При этом смысл предметов может меняться, они могут переосмысливаться, раскрываться в системе новых отношений. Ребёнок переосмысливает и своё поведение, и свои личностные качества. Можно сказать, что сущность духовного становления есть процесс постоянного переосмысливания себя, своего поведения, своих качеств и своих действий, поступков и отношений.

Значением и смыслом наделяются не только предметы и явления внешнего мира, но и эмоции и эстетические восприятия ребенка, например цвета – на этом этапе возможна цветовая диагностика типа тестов Люшера.

Одновременно с раскрытием сферы значений и смыслов начинает формироваться моральное мироощущение. И если в раннем детстве ребёнок свободен от диктата действительности, то освоение значений и смыслов влияет на его поведение, оно начинает детерминироваться этими значениями. Особенно следует выделить моральную сферу, которая по мере взросления ребёнка играет всё большую роль. Поведение ребёнка определяется уже не только свободой творчества, но и моральной нормой, которая может перерасти в духовно-нравственный закон внутри личности. Этот процесс взаимодействия свободы и нравственности может пойти разными путями. Один путь – когда мораль извне, как цензура, регулирует поведение, другой – когда свобода органически соединяется с нравственностью, превращаясь в нравственную свободу. Но это наблюдается на более поздних периодах жизни. Вместе с моральным сознанием в жизнь ребёнка приходит и чувство ответственности за свои поступки.

С формированием морального сознания ребёнок начинает понимать, что такое добро и что такое зло. В нём пробуждается вкус к добру и злу. Формирование морального сознания не ведёт ребёнка автоматически по пути добра. Духовное становление личности предполагает возможность проявления не только добра, но и зла. Причём зло может доставлять удовлетворение субъекту злодеяния: зло, как и добро, составляет часть духовной жизни ребёнка. Развитие морального сознания приводит к тому, что ребёнок начинает понимать наказание за дурной поступок. Вне морального сознания ребёнок понимает, что его наказали за такой-то поступок, но он ещё не осознаёт, что это дурной поступок, что это зло. Понимание наказания за дурной поступок не предполагает понимания наказания и за дурную мысль, за стремление к совершению зла. По мере развития духовности человек может достичь такой ступени нравственного сознания, когда будет способен осудить сам себя за дурные мысли и поступки. Возвращаясь к детскому творчеству, как проявлению духовности, необходимо отметить важнейшую его особенность – целостность функционирования психики. Эта целостность выступает:

- в нерасчленённости психики на сознательные и бессознательные процессы;

- в отсутствии диктата сознания в целом и морального сознания в частности;
- в единстве интеллектуальных и эмоциональных процессов;
- в единстве рациональных и интуитивных моментов познания.

Эти творческие интуиции проявляются в зрелом возрасте, если оказываются востребованными. По целостности функционирования психики ребёнок находится на вершине творчества. Подобной целостности человек практически уже не достигает никогда. У взрослого больше знаний и умений, он развивает свои способности, у него шире возможности, несравнимо большая продуктивность, но нет той целостности психики, которая наблюдается у ребёнка. И только в моменты наибольшего творческого подъёма и напряжения, при счастливом стечении обстоятельств человек достигает этой целостности. И тогда создаются шедевры. И тогда говорят, что каждый человек в отдельные моменты жизни бывает гениален.

В подростковом возрасте продолжают развиваться основные тенденции духовности, заложенные в детстве: подросток стремится всё глубже проникнуть в сферу смыслов и ценностей, формируются моральное сознание, чувство ответственности за свои поступки, развивается интеллектуальная сфера, интересы, влечения, вкусы и запросы складываются в определённую систему, формируется характер подростка. На смену игре в качестве ведущего фактора приходит учёба. В школе ребёнок осваивает систему знаний, у него создаётся научное мировоззрение. Чрезвычайно важно отметить, что научное мировоззрение вытесняет все другие подходы к осознанию мироздания. Исследователь *А. Бергсон* показал, что, наделив человека умом, природа внесла дисбаланс в гармонию инстинктов индивидуального и видового сохранения. Научное мировоззрение отгораживает человека от различного рода изотерических учений, накладывает отпечаток на весь строй духовной жизни человека [1, с. 22–23]. Можно предположить, что научное мировоззрение делает духовную жизнь беднее, суше и скованнее. Доказательность подавляет свободу и действие, моральная норма – порыв сердца и поступок, значительная часть психической жизни уходит в подсознание, личность раздваивается, хотя и не осознаёт этого. Важнейшим фактором в отроческий период является половое формирование. В этот период снижается продуктивность основных психических функций, в яркой форме проявляется негативизм и критицизм по отношению к окружающим, особенно взрослым. Происходит оформление вторичных половых признаков, на некоторое время приостанавливается обычный рост различных органов тела. Но самые значительные перемены происходят в духовной жизни подростка. Новая сила – пол – выступает на первый план. Ярko и глубоко этот период описывает *В. Зеньковский*, который говорит, что «...у подростка рушится устоявшийся порядок мира, меняются сложившиеся вкусы и привычки» [2, с. 111]. Духовный мир подростка снова становится эгоцентричным, всё вращается вокруг его личности. Вся жизнь подростка освящается мечтательностью и романтизмом. Лишь в этот период начинается настоящее самосознание, вкус и влечение к своему внутреннему

миру, острое самоподчинение своих желаний и порывов. Внутренний мир, оказывающийся бесконечным и бездонным, иррациональным и непостижимым для самого же подростка, выдвигает различные мечты – чувства, желания, планы – совершенно не считаясь с тем, насколько они реализуемы. Острый и упорный иррационализм, нежелание считаться с реальностью, уверенность в праве жить своим миром и придаёт всем замыслам и желаниям характер мечты, которая изолирует подростка от социального мира. Этот период имеет большой вкус к асоциальности – к уединению и одиночеству, к трагическому чувству непонятости и ненужности никому. Подросток переживает действие мощной и неясной силы в себе. Эта сила несёт стремление к самопожертвованию, а начатки неприкрашенного эгоизма, несут свои императивы, которые подросток не может объяснить, но которыми он не может не отдаться со стыдливой страстностью. Отсюда конфликты с традиционной моралью, или отрицание её. Вот почему так благотворна всякая влюблённость в этот период, ибо влюблённость, фиксирующая объект половых исканий, имеет огромное значение, как преодоление дурной субъективности. На этом объекте может концентрированно вмещаться для подростка вся реальность, всё может окрашиваться из этой точки и это должны учитывать педагоги и родители. Важно подчеркнуть ещё раз, что именно в этот период человек начинает в полной мере ощущать свой внутренний мир, его безграничность, иррациональность, эмоциональную активность и моральную конфликтность. И это имеет важнейшее значение для формирования его духовности.

Юность – период жизненного определения и самоопределения, пора завершения учебы и вступления в самостоятельную жизнь. Это время творческих планов, героических решений, время увлечений и вдохновения, энтузиазма и доверчивого отношения к миру и людям. Юность характеризуется сложившимся характером, моральной чистотой, определённым мировоззрением, в большинстве случаев школьным, не прошедшим через столкновение с эмпирической действительностью. Духовная жизнь этого периода во многом идеализирована. Юность стремится делать добро. Юность устремлена в будущее, она не знает границ, стремится познать всё, стремится к Абсолюту. Юность не думает о смерти и о вечности своей жизни. Она вся в делах и поступках. Юность нерасчётлива, ибо она богата и ей легко жертвовать всем. В интеллектуальном отношении человек в этот период достигает значительного расцвета. В юности в наибольшей степени проявляется стремление к свободе, самовыражению и самоутверждению. В юности формируются идеалы и вера в идеалы – героя, перестройку, свободное общество, и эта вера воспламеняет души, насыщает жизнь высокой духовностью. Юность – это период любви, в отличие от любви отрочества укрощённой, обычно находящей свой объект, просветлённой в развитии эроса. В зрелой жизни пиков духовности человек достигает в моменты наивысших творческих достижений или жертвенных поступков, исполненных любви к другим, во имя веры в свои идеалы. Важнейшим фактором духовно-нравственной жизни в зрелом возрасте является смерть, осознание конца

жизни. В детстве смерть воспринимается как отвлеченное событие, не затрагивающее личности ребёнка, даже когда из жизни уходит близкий человек. Она переживается, скорее, через состояния отца и матери, братьев и сестёр, чем в своей сущности. Ребёнок не связывает смерть с собой, своим жизненным путём. В отроческом и юношеском возрасте смерть насыщается глубокими эмоциональными переживаниями. Она воспринимается как невозможная утрата. В зрелом возрасте смерть заставляет задуматься о конечности жизненного пути. Смерть ставит вопрос: что будет за ней? И это наполняет духовную жизнь человека новым содержанием, приводит к переосмысливанию предшествующей жизни. Многие из того, что казалось важным, теряет значение. Другие ценности и смыслы начинают определять поведение человека. Изменяется строй духовности личности. Смерть усугубляет тайну бытия человека, по-новому освещает смысл жизни, иерархию задач, разрешаемых жизнью.

Список литературы

1. Бергсон А. Два источника морали и религии. – М.: Канон, 2004.
2. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 2003. – 432 с.
3. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. – М.: Логос, 2001.– 291 с.

*Саулина М.А. – преподаватель I категории,
ГБПОУ ВО «Владимирский педагогический
колледж», г. Владимир*

Отношение студентов педагогического колледжа к здоровому образу жизни, курению и алкоголю

Одним из требований к подготовке современного учителя является его способность к непрерывному совершенствованию в профессиональном и личностном отношении [6, с. 52]. Выпускник педагогического колледжа должен быть личностью духовно, физически и социально здоровой, способной управлять своим здоровьем, здоровьем других и формировать его. Формирование здорового образа жизни студентов, как задача государственной важности и национальной безопасности, отвечающая вызовам планетарного масштаба особо актуализируется в современной России. Так, Президентом был подписан указ № 598 «О совершенствовании государственной политики в сфере здравоохранения», в котором Правительству РФ дается поручение обеспечить к 2018 году «снижение смертности», в том числе за счет «мероприятий по формированию здорового образа жизни граждан РФ» [7, с. 47].

Важнейшей компонентой здорового образа жизни личности является отношение ее к алко-, нарко- и табачной продукции [5, с. 33]. При этом не все сторонники здорового образа жизни выбирают абсолютную трезвость [3, с. 132]. В определение ЗОЖ мы включаем физиологический, психологический и социальный аспекты. Распространенность вредных привычек в студенческой среде приводит к снижению уровня ответственности будущих учителей за

сохранение собственного здоровья и затрудняет формирование навыков здорового стиля жизни, что в дальнейшем станет серьезным препятствием для реализации здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях [1, с. 104]. В качестве ключевых компетенций студентов – будущих педагогов в этой области целесообразно выделить:

- социально-личностные (знание и понимание норм здорового образа жизни; понимание ценности здорового образа жизни; знание и понимание профессиональных этических норм; и др.);
- общенаучные (знание основных методов оздоровления; понимание условий и особенностей формирования ценностей здорового образа жизни у будущих учеников).

Отношение к своему здоровью, к здоровому образу жизни у студентов с каждым годом становится все хуже, это говорит о регрессии одного из компонентов духовно-нравственного потенциала студенческой молодежи.

Для выявления отношения студентов к здоровому образу жизни, курению и алкоголю, было проведено исследование. В статье представлены результаты одного из этапов исследования – анкетирование, которое показало отношение к своему здоровью, курению и алкоголю. В анкетировании приняли участие 70 студентов педагогического колледжа в возрасте 17 – 22 лет. Исходя из результатов, можем сказать, что многие студенты предпочитают проводить свободное время, гуляя с друзьями – 60% опрошенных, читая книги – 46%, проводя время за компьютером – 34%, занимаясь спортом – 24%, смотря телевизор – 18%.

Жизненные ценности, взгляды, отношение к миру и к себе первую очередь формируется через институт семьи и окружающую среду. Так на вопрос: «От кого ты в первый раз узнал о табаке и алкоголе?», были получены следующие результаты – 40% студентов ответили от родителей, от друзей – 36 %, из радио, ТВ, из газеты – 34%. Тем не менее на вопрос: Курят ли ваши родители (мать или отец), большинство родителей студентов не курят – 60% и являются примером для своих детей. Из результатов анкетирования, было выявлено, что 56% опрошенных не пробовали курить, и берегут свое здоровье, зная, что в результате человек приобретает хронические болезни органов дыхания, сердца и сосудов. Так же было определено, что 80% студентов, пробовали спиртное из любопытства, а 20% не пробовали алкоголь, имея твердую мотивацию в том, что алкоголь является ядом и пагубно влияет на организм человека. Исходя из результатов, можно сказать, что алкоголь пробуют чаще, чем табак и считают менее вредным для организма. Однако свое отношение к влиянию алкоголя и табака на организм человека, 96% студентов указали как отрицательное, пагубное и ухудшающее здоровье человека. Из опрошенных студентов, 94 % считают, что нужно укреплять здоровье, и сформировано положительное представление о спорте и физическом развитии.

Анализируя вопрос: «Каким видом спорта вы занимаетесь?», следует отметить, что среди студентов педагогического колледжа преобладает такой вид спорта, как: бег – 28%, лыжные гонки – 16%, волейбол – 14%, не

занимаются спортом – 42 %. Из анкетирования было выявлено, что для 68% студентов физическая культура это укрепление здоровья и способ поддержки фигуры и имеет приоритетное значение. На вопрос: «Как ты считаешь, сможешь ли ты, когда вырастешь, обходиться без употребления вредных веществ (табака и алкоголя)?», были получены следующие ответы: 66% считают, что когда вырастут, смогут обходиться без употребления табака и алкоголя, 26% студентов не знают, смогут ли обходиться без употребления табака и алкоголя и 8% считают, что не смогут обходиться без употребления табака и алкоголя.

Анализ анкетирования студентов педагогического колледжа показал, что отношение к здоровому образу жизни, курению и алкоголю сформировано неоднозначно, так как ответы на вопросы носят разносторонний и противоречивый характер. Это может быть связано с тем, что студенты осознают вред алкоголя и курения для организма, несмотря на долгую и устойчивую пропаганду «культурного питания» и мифах о «пьяной России» но, не всегда хотят предпринять усилия для укрепления своего здоровья. Тем не менее, большинство ответов, говорят о том, что отношение к ЗОЖ сформировано положительное и имеет жизненную ценность среди студентов педагогического колледжа. Отношение к алкоголю и табаку выражено отрицательно, студенты считают, что в жизни они смогут обходиться и без них, но есть обучающиеся с положительным отношением и уже наблюдается стадия зависимости (психологической или физиологической).

Предпосылками для приобщения к здоровому образу жизни является формирование положительной мотивации к занятиям физической культуры, пропаганда и утверждение здорового, трезвого образа жизни. Учебные заведения всех уровней должны использовать свой воспитательный потенциал и формировать современную ответственную и высоконравственную личность [4, с. 56]. В педагогическом колледже, в рамках воспитательной работы, используются различные здоровьесберегающие технологии: участие в спортивных мероприятиях, антиалкогольные/антитабачные лекции, мероприятия, физкультминутки, участие в проекте «ГТО», регулярные фитнес-тренировки, а также непосредственное участие самих студентов в организации и проведении в школах, лагерях города Владимира антиалкогольных и антитабачных мероприятиях [2].

Исходя из полученных данных, беседы со студентами и наблюдения, можем сказать, что среди студентов педагогического колледжа на данном этапе идет процесс формирования положительного отношение к трезвому, здоровому образу жизни и отрицательное отношение к алкоголю и табаку. Чётко просматривается мода на ЗОЖ, трезвость жизни и ума, причем мода носит устойчивый характер, проявляется в сознательности, активности и стойкости своих положительных взглядов и принципов на ЗОЖ и негативных на алкоголь и курение. Подтверждением этого служит активная работа студентов в утверждении трезвости и здорового образа жизни среди обучающихся школ города Владимира.

Список литературы

1. Алёшин Л.И, Федосеева С.Ю. Формирование мотивации здорового образа жизни будущего учителя в условиях непрерывного педагогического образования // Грани познания. – 2016. – № 4(47).
2. Вишнякова М.А. Внеурочная деятельность в системе профилактики деструктивного поведения молодежи // Новая экономика и региональная наука. – 2015. – № 3. – С. 71–75.
3. Вишнякова М.А., Волкова К.А., Горина Е.Е. Формирование положительного отношения к трезвому образу жизни у младших школьников // Социальные отношения. – 2016. – №3 (18). – С. 132–141.
4. Вишнякова М.А., Горина Е.Е. К проблеме кадрового обеспечения начальной школы и системы дошкольного образования // Социальные отношения. – 2015. – № 3 (14). – С. 51–56.
5. Горина Е.Е. Особенности распространения и утверждения трезвого образа жизни в молодежной среде // Новая экономика и региональная наука. – 2015. – № 3. – С. 33–38.
6. Непрерывное педагогическое образование. / Научная школа Н.К. Сергеева / Ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2011.
7. Паначев В.Д., Фазлеев М.Т. Критерии здорового образа жизни студентов политехнического университета // Научный потенциал. – 2015. – №1(18). – С.47–50.

*Якушкина М.С. – доктор педагогических наук
Луговская Н.В. – аспирантка ФГБНУ ИУО РАО,
г. Санкт-Петербург*

Влияние культурно-образовательных маршрутов на мотивацию студенческой молодежи с особыми образовательными потребностями к самореализации

В статье рассмотрена проблема создания условий для повышения мотивации студентов с особыми образовательными потребностями к самореализации посредством погружения их в культурно-образовательную среду.

Ключевые слова: инклюзивное образование, культурно-образовательная среда, мотивация, самореализация, образовательный маршрут.

Студенчество, как отдельная возрастная (18 – 23 года) и социальная категория характеризуется высокой познавательной мотивацией, высоким образовательным уровнем, наивысшей социальной активностью (И.А. Зимняя). По утверждению Б.Г. Ананьева, для обучения в вузе молодому человеку требуется высокий уровень интеллектуального развития, восприятия, памяти, внимания. Студенческий возраст представляет собой переходную фазу от созревания к зрелости, что обуславливает особенности восприятия окружающего мира, определенный стиль взаимодействия с социальной средой, сверстниками, преподавателями. Включение в образовательный процесс студентов с особыми образовательными потребностями требует от педагогов-

преподавателей создания дополнительных условий для обеспечения их личностного развития [1, с. 107].

Для удовлетворения потребности студенческой молодежи в нравственном, интеллектуальном, культурном развитии и решения проблемы повышения мотивации к самореализации нам представляется необходимым, прежде всего, создание условий в вузе для обеспечения студентам с особыми образовательными потребностями безбарьерной культурно-образовательной среды [2, с. 107], погружения их в культурно-образовательную среду, создание доступных учебных и внеучебных неформальных культурно-образовательных маршрутов.

Сложность работы со студентами с особыми образовательными потребностями начинается с проблемы передвижения их в пространстве вуза и в окружающем вуз среде. Поступая в вуз, студенты с ОВЗ сталкиваются с трудностями, первой из которых может стать дорога от дома к образовательной организации. Обучение в школе не всегда связано с проблемой транспорта. Школы имеются в каждом районе, в случае необходимости, выбирается наиболее доступная. Кроме того, специализированные образовательные организации, реализующие основные общеобразовательные программы, иначе школы-интернаты, где учащиеся находятся в продолжении всей учебной недели, позволяют минимизировать проблему транспорта. В течение всего периода обучения в школе, ученик (в том числе старшеклассник) в случае необходимости может активно пользоваться помощью родителей, что становится привычным. Поступая в вуз, первокурсник (вчерашний школьник) сталкивается с рядом новых и подчас очень сложных для себя проблем. Во-первых, высшее учебное заведение, выбранное для освоения профессионального образования, может находиться в другом конце города, что приводит к ряду трудностей, связанных с транспортом. Во-вторых, стоя на пороге самостоятельной жизни, студент стремится отказаться от помощи родителей и сталкивается с необходимостью принять помощь других людей (волонтеров, кураторов) [3, с. 13]. В-третьих, преподавание узкоспециализированных дисциплин затрудняет использование специальных учебно-методических комплексов для студентов с ОВЗ, что тоже зачастую становится неожиданностью для вчерашнего школьника. Все это приводит к снижению мотивации к обучению в вузе, получению профессионального образования и самореализации.

Работа в рамках инклюзивного образования актуализирует создание доступных учебных аудиторных и внеаудиторных культурно-образовательных маршрутов для адаптации студентов с ОВЗ к условиям вуза и повышению их мотивации к самореализации наравне со сверстниками [3, с. 17].

Чтобы добиться позитивных результатов в решении поставленных задач, мы объединили деятельность вуза, музеев, библиотек, воскресных школ по интересам, использующих клубные формы деятельности, в учебные и внеучебные культурно-образовательные маршруты, построенные на основе принципа диверсификации. Диверсификацию мы рассматриваем как меру разнообразия в совокупности (от лат. *diversus* – разный и *facere* – делать), а диверсификацию образования как вариативность и гибкость образовательных

программ, институциональную активность. Каждый из указанных социокультурных институтов, создавая те или иные условия, влияет на определенные личностные качества студентов, а деятельность институтов в целом, в совокупности способна изменить мотивацию студентов к самореализации в вузе, в профессии.

В рамках диверсифицированных маршрутов разработаны рекомендации для кураторов и волонтеров, работающих в рамках инклюзивного образования, в том числе:

- задача включения всех студентов в образовательный (воспитательный) процесс в вузе реализуется разными путями, одним из эффективных является погружение в культурно-образовательную среду большого и малого города, благодаря которому, согласно опросам, повышается мотивация к самореализации в профессии [4];

- кураторам и волонтерам необходимо ненасильственно вовлекать студентов с ОВЗ в социально-культурные проекты фестивали, конкурсы и пр.;

- значима разработка культурно-образовательных маршрутов для совместного участия студентов и педагогов вуза;

- культурно-образовательные маршруты строятся с учетом организации безбарьерной среды (наличие пандусов, поручней и т.д.) в вузе, музеях и других учреждениях культуры;

- актуально проведение коллективных мероприятий в учреждениях культуры с целью продуктивного взаимодействия студенческой молодежи в процессе творческой деятельности (создания коллективного творческого продукта);

- для творческого развития студентов и их самореализации необходимо обеспечение методическим сопровождением по каждой заявленной программе или культурно-образовательному маршруту.

Сложности, которые вызывает работа со студентами с ОВЗ в рамках инклюзивного образования, преодолимы [5], если созданы условия для взаимодействия между разными субъектами воспитательного пространства вуза (преподавателями, кураторами, волонтерами), а также эффективно использованы потенциальные возможности территории проживания, региона (музеи, библиотеки, общественные организации, клубы, проч.) для творческого развития, мотивации и самореализации студенческой молодежи [6].

Список литературы

1. Баранова Н.А. Воспитательное пространство вуза – пространство потенциальных возможностей. – Тверь: Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет. [Электронный ресурс]. – Режим обращения. [Umotnas.ru o_o/](http://umotnas.ru/o_o/) (дата обращения 05.04.2017).

2. Бертик А.А. Возможности сетевого межвузовского взаимодействия в развитии безбарьерной вузовской среды // Российский союз ректоров. [Электронный ресурс]. – Режим обращения. URL: http://rsr-online.ru/o_commicii6.php (дата обращения 07.04.2017).

3. Лельчицкий И.Д. Профессиональная позиция преподавателя вуза в контексте компетентностного подхода / И.Д. Лельчицкий, В.А. Ершов, С.Ю. Щербакова. [Электронный ресурс]. – Режим обращения. eprints.tversu.ru/ (дата обращения 04.04.2017).

4. Воспитательная среда университета: традиции и инновации / Уральский Федеральный университет. [Электронный ресурс]. – Режим обращения. [Elar.urfu.ru> bitstream/10995/30963/1/978-5-7996](http://Elar.urfu.ru/bitstream/10995/30963/1/978-5-7996) / (дата обращения 10.04.2017).

5. Институт проблем инклюзивного образования МГППУ [Электронный ресурс]. – Режим обращения. [//inclusive-edu.ru/](http://inclusive-edu.ru/) (дата обращения 12.04.2017).

6. Якушкина М.С. Взаимодействие социокультурных институтов: диалог в пространстве неформального образования. / Теоретико-методические основы развития образовательных практик для взрослых в системе неформального образования. / Под ред. М.С. Якушкиной). – СПб: Лема, 2013. – 112 с.

Раздел II

Научно-исследовательская деятельность студентов

2.1. Конкурентоспособность и профессиональное развитие личности

Алиева Л.С.к., Ильина В.М., III курс, ТвГУ, г. Тверь

Научные руководители – кандидат психологических наук, доцент Ключева О.А.; кандидат психологических наук, старший преподаватель Становова Л.А.

Проблема конкурентоспособности и конкурентные стратегии поведения индивидуальных предпринимателей в профессиональной деятельности

Актуальность изучения стратегий поведения предпринимателей обусловлена спецификой развития в России экономического строя в целом и, в частности, становления рыночной системы. Совсем недавно, в начале 90-ых, Россия перешла с плановой экономики на рыночную, что сопровождалось масштабной приватизацией имущества и либерализацией цен. Следовательно, за такой сравнительно короткий период практики капитализма, судя по опыту мировой истории, не смог бы сформироваться исключительно устойчивый и рациональный порядок взаимодействия между предпринимателями, который ввиду своей неформальной безусловности, принимался бы ими как данность.

Вместе с тем, актуальным представляется изучение конкурентоспособности индивидуальных предпринимателей. В условиях конкуренции психологом могут регистрироваться специфические модели поведения предпринимателей, и на основе этих данных представляется возможным сформулировать принципы нормального взаимодействия между предпринимателями, построить в контексте философского знания «идеальную модель» интеракции.

На наш взгляд, феномен конкурентоспособности и стратегии поведения в профессиональной деятельности предпринимателей в этом контексте заслуживают особого внимания, так как они могут быть рассмотрены как условия для развития жизнеспособности предпринимателей, что в свою очередь, будет создавать конкурентное преимущество.

В этом аспекте, конкурентную стратегию поведения индивидуального предпринимателя можно определить как априорную совокупность предполагаемых им действий по получению прибыли, взаимодействий с другими предпринимателями в контексте конкуренции, а также отношений к их действиям.

В качестве индивидуального предпринимателя нами понимается «физическое лицо, зарегистрированное в установленном порядке и осуществляющее предпринимательскую деятельность без образования юридического лица» [1].

Конкурентоспособность – это социально-ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, характеризующая ее потенциальные возможности в достижении успеха в профессиональной деятельности, определяющая адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающая внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром [5].

Конкурирующий субъект активно ставит перед собой цели, вырабатывает стратегические планы, а не просто реагирует на изменения во внешней среде [6; 7; 8].

Систему взаимоотношений в области данного исследования можно представить в виде следующей системы: индивид несёт задатки с рождения, которые могут в результате систематических тренировок развиться в конкурентоспособность, что уже является свойством личности. Областью реализации этой способности являются взаимоотношения между предпринимателями, при этом конкуренция является системой правил, по которым развиваются эти взаимоотношения. Таким образом, связь между конкурентоспособностью и конкуренцией является опосредованной.

Конкуренция является важнейшей составляющей биологической и социальной жизни человека. Термин «конкуренция» происходит от латинского «*concurrere*», что означает «борьба, соперничество в какой-либо области с получением какой-либо выгоды» [4, с. 47].

Существует необходимость изучения субъективных сторон конкуренции, выступающих психологическими предпосылками успешности субъектов социально-экономического взаимодействия, в том числе индивидуальных предпринимателей.

Конкуренция в психологии определяется как «одна из основных форм организации социального и межличностного взаимодействия, характеризующаяся достижением индивидуальных или групповых целей, интересов в условиях противоборства с добивающимися этих же целей и интересов другими индивидами или группами» [3].

Естественной формой проявления и реализации конкуренции выступают конкурентные отношения. Можно выделить несколько общих свойств или признаков, которыми обладают (должны обладать) конкурентные отношения.

В первую очередь, конкурентные отношения представляют собой взаимодействие оппозиционных друг другу сторон, которое обусловлено ограниченностью природных и других ресурсов и доступа к ним.

Далее, изначально конкурентные отношения представляются конфликтной рассогласованностью субъектов. Конфликтующие стороны нацелены на

ослабление и/или подавление конкурентов с целью извлечения собственной выгоды.

В-третьих, у конкурирующих сторон зачастую существуют схожие цели, связанные с лучшим существованием, функционированием и развитием.

В-четвертых, конкурентные отношения ведутся за что-то определенное. Часто такие отношения выстраиваются против определенных соперников и нередко с временными союзниками.

Конкуренция, по мнению А.Г. Шмелева (2014), может быть отражена посредством схемы «субъект – объект – субъект», где каждый субъект «стремится воздействовать на некий объект при наличии других субъектов, которые тоже воздействуют на тот же самый объект. «Честной конкуренцией» в психологическом смысле является концентрация внимания субъекта на собственном взаимодействии с объектом, то есть на линии собственной связи «S – O», а не на линии, связующей его с конкурентом («S – S»). Нечестная, недобросовестная конкуренция отражается в описываемой схеме деструктивным взаимодействием субъекта по линии «S – S» в ущерб его продуктивной предметной деятельности по линии «S – O» [6, с. 97 –108].

Конкуренция также составляет значительную часть предпринимательской деятельности, в которой продуктивность факторов результативности, таких как доход от реализации, реализация излишков сырья и материалов и других, в существенной степени зависит от выбранной стратегии поведения. Таким образом, выбранная стратегия может оказаться продуктивной или контрпродуктивной.

Продуктивная стратегия поведения предпринимателя – это такая стратегия поведения, по результатам которой повышается продуктивность деятельности предпринимателя по любому, отличному от нуля числу факторов результативности, а по остальным не наблюдается снижение продуктивности. В свою очередь, контрпродуктивная стратегия поведения ведёт к снижению производительности. В зависимости от содержания предмета конкуренции как элемента анализа, конструктивная стратегия «субъект – объект» способствует повышению продуктивности деятельности, качества в работе или стимулирует развитие мастерства. Деструктивная или контрпродуктивная стратегия «субъект – субъект» не способствует положительным изменениям, т.к. конкурент или конкурирующая фирма подвергаются путем различных методов деструкции: дискриминации, катаклизмам, инвективам – различным формам инсинуации [7; 8].

Конкурентоспособность – это относительная оценка потенциальной способности успешно конкурировать на рынке за ограниченный платежеспособный спрос [2].

В общем виде конкурентоспособность предпринимателей определяется как личностно-профессиональное лидерское свойство, проявляющееся в полипрофессионализме, высоком уровне развития личностно- профессиональных качеств, деятельности, поведении и отношениях, которые осуществляются в условиях противоборства или состязательности, регулируются целями деятельности, существующими нормами, ценностями и личностными смыслами и обеспечивают высокое качество и эффективность в предпринимательстве.

Деятельность предпринимателя характеризуется значительным уровнем общей и психологической сложности, поэтому ее успешное исполнение требует от

предпринимателя наличия специальных свойств, качеств и умений. Важность этой проблемы детерминирована также наличием противоречия между направленностью многих людей на успешную предпринимательскую деятельность и сопутствующим незнанием своих возможностей и ресурсов для ее качественного выполнения, неумением создать субъективные предпосылки для раскрытия предпринимательского потенциала, обеспечения его ресурсного восполнения и преумножения.

Неконкурентоспособные предприниматели склонны недооценивать значимость специальных способностей к предпринимательской деятельности, что представляется не совсем правильным, – им не хватает лидерских качеств, объективность их самооценок вызывает сомнение. Уровень притязаний у неконкурентоспособных предпринимателей обычно весьма высокий, при этом просматривается стремление получить «все, много и сразу». Образ «я» неконкурентоспособных предпринимателей отличается выраженной дисгармоничностью. Рефлексия предпринимателей в большинстве случаев непродуктивна, выборочна. У них отмечается высокая психическая напряженность и тревожность, замкнутость на себя, неадекватность реагирования на экстремальные факторы. Часто встречается повышенная агрессивность, в том числе в отдельных случаях – и аутоагрессия.

Конкурентоспособность личности предпринимателя определяется как свойство предпринимателя, отражающее значительный личностный потенциал: высокий уровень профессионально важных, личностно-деловых и лидерских качеств, нормативности поведения и деятельности, социальной ответственности, креативности, инновационной направленности; мотивационную сферу; смыслы и ценностные ориентации, имеющие гуманистическое содержание и направленные на прогрессивное развитие.

Конкурентоспособность личности предпринимателя может успешно развиваться. Деятельность конкурентоспособного предпринимателя характеризуется ее высокой результативностью, которая достигается за счет полипрофессиональных высокоразвитых гибких навыков и умений; деловой хватки; способности творчески решать нестандартные задачи; способности действовать в осложненных, в том числе и экстремальных, ситуациях; стабильности эффективности деятельности; компонентов деятельности, являющихся инвариантами профессионализма.

Таким образом, психологические исследования конкурентоспособности и стратегий поведения предпринимателей в конкретных сферах профессиональной деятельности ориентированы на их содержание и психологическую специфику субъекта. В данном контексте конкурентоспособность рассматривается как личностно-профессиональное свойство субъекта, проявляющееся в деятельности, поведении и отношениях в конкретных условиях. Для предпринимателей это противоборство или состязательность, регулируемые не только целями деятельности, но и личностными смыслами и нравственными нормами. Стратегии поведения, в свою очередь, рассматриваются как сложно детерминированная система предпринимаемых действий и отношений к ним. Однако, это не только алгоритм действий предпринимателя по получению прибыли, – это, в большей

степени, мировоззренческая установка, так как в отношении более всего проявляется личность.

Список литературы

1. Гражданский кодекс Российской Федерации от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 28.03.2017). Ст. 23. Предпринимательская деятельность гражданина. – [Электронный ресурс]. – Режим обращения. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/ecba25c5ee75edc02f685823ed10abe2b0d7b887/ (дата обращения: 29.04.17).

2. Полиенко М. Marketopedia – онлайн энциклопедия маркетинга. [Электронный ресурс]. – Режим обращения. URL: <http://marketopedia.ru> (дата обращения 28.04.17).

3. Психология. Словарь. / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.

4. Цветкова Г.Е. Роль конкуренции и конкурентоспособности личности в профессиональной и общественной жизни // Успехи современной науки и образования. – 2016. – №4. – Т. 3. – С. 10–13.

5. Шаповалов В.И. Теоретико-методологические вопросы личностной детерминации конкурентоспособности руководителя // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6. – С. 766–770. [Электронный ресурс]. – Режим обращения. URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30119> (дата обращения: 29.04.2017).

6. Шмелев А.Г. Конкуренция как метакатегория современной психологии. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2014. – №4. – Т. 7. – С. 97–108.

7. Klyueva O. A. (2016). Competitiveness of personality as a psychological phenomenon: The content of the construct and its typology. Psychology in Russia: State of the Art, 9(2), 151-166. DOI: 10.11621/pir.2016.0212.

8. Kliueva Olga A. The competition types and competitiveness models in professional occupation // INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGY. Volume 51, Issue S1, July 2016, Pages: 732–810, Version of Record online: 22 JUL 2016, DOI: 10.1002/ijop.1232.

*Варламкина Т.А., III курс, КГУ им. К.Э. Циолковского,
г. Калуга*

*Научный руководитель – доктор педагогических наук,
профессор Серёжникова Р.К.*

Коммуникативная культура как основа формирования толерантности у будущего учителя

Сегодня приоритетными становятся ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития (этика и стратегия ненасилия, идея терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идея диалога и взаимопонимания, поиска взаимоприемлемых компромиссов). В связи, с чем активизируется внимание к проблемам толерантности. Интерес к проблемам толерантности в свое время проявляли такие ведущие ученые, как

А. Асмолов, Н. Борытко, Т. Жалагина, В. Лекторский, И. Лельчицкий, А. Клепцова, Л. Скворцов, А. Погодина и др. [1; 3; 4; 7; 8].

Следует признать, что в науке и практике сформировался вполне достаточный материал для того, чтобы делать выводы относительно того, как проявление толерантности в образовательном процессе влияет на жизнедеятельность учащихся. Вместе с тем, В. Лекторский подчеркивает, что «идея толерантности, которая выглядит очень простой, в действительности не столь проста», ибо тесно связана «с рядом принципиальных философских вопросов, касающихся понимания человека, его идентичности, возможностей и границ познания и взаимопонимания» [8, с. 65].

В связи с этим, акцентируем внимание на значимых психолого-педагогических работах по проблеме толерантного поведения в образовательной сфере (Б. Гершунский, М. Губанова, Т. Жалагина, А. Погодина, А. Реан, О. Скрябина и др.), развития межличностной толерантности (С. Братчетко, Л. Головатая, Г. Солдатова, и др.), воспитания толерантности у студентов вузов (С. Данилова, З. Исмаилова, Е. Колебина, И. Лельчицкий, В.Чернявская и др.) [3; 4; 5].

В педагогических исследованиях (С.Н. Батракова, С.К. Бондырева, Ю.П. Поваренков, Р.К. Серёжникова и др.) отмечается низкий уровень толерантного мышления воспитывающих взрослых [2; 3; 9; 11]. В связи с этим, процесс педагогического взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «педагог – ребенок», «педагог – родители» все чаще носит характер противостояния. Сказанное имеет самое прямое отношение к проблеме развития толерантности у будущих учителей начального образования, которые призваны быть носителями толерантного сознания, поскольку находятся у истоков личностного становления будущих граждан России.

Современному педагогу необходимо осознавать, что успешность его профессиональной деятельности зависит еще и от межличностных контактов с учащимися. Поэтому приоритетным становится самоопределение педагога в контексте личностно-межличностной характеристики. Это побуждает выделить характерные факторы, определяющие приоритеты воспитательной, развивающей деятельности учителя, без которых невозможна сегодня профессиональная культура педагога [9].

Например, сегодня если гуманизация и гуманитаризация образования воспринимаются как реальность, то обучение, воспитание и развитие как единый процесс. В таком случае и воспитательное пространство можно отнести к образовательному пространству в целом. При этом позиция педагога, как воспитателя, помогает осознать новое направление педагогической науки – педагогики взаимодействия, в рамках которой ведется поиск перспективных форм и разнообразных методов обучения, полностью соответствующих актуальности не только общественного развития, но и личностного, основанного на субъект-субъектном характере взаимодействия участников образовательного пространства [7; 10]. По мнению Р. Серёжниковой, необходимо акцентировать внимание на том, что в структуре субъектности

студента выделяется четыре аспекта: осознание собственной активности, уникальности и саморазвития; понимание и принятие другого человека; свобода выбора и ответственность за него; способность к рефлексии, что обуславливает характеристику профессиональной субъектности (активность, свобода выбора, сознательное целеполагание, творчество) [10, с. 79].

Рассматривая данную проблему, нельзя не вспомнить выдающегося педагога-гуманиста В. Сухомлинского, сущность педагогической системы которого заключалась во всесторонней актуализации возможностей педагогического процесса на основе нерушимого единства учебного и воспитательного начал, развития взаимодействия педагогического и ученического коллективов, создания благоприятного фона взаимодействия, помогающего гармоничному развитию всего коллектива и каждого ученика, но при этом ученик выступал объектом педагогического воздействия.

Обращая внимание на значимость педагогического взаимодействия, акцентируем на том, что ее основой является коммуникативная культура педагога. Рассматривая коммуникативную культуру педагога, В. Кан-Калик выделяет в структуре процесса обучения две подсистемы: дидактическую (содержательную) и коммуникативную (формообразующую) [5, с. 25]. По его мнению, если не учитывается коммуникативный аспект, успеха в учебной деятельности достичь довольно трудно. В процессе организации учебной деятельности коммуникативная подсистема выступает как профессионально значимый компонент, поэтому каждый дидактический компонент должен быть обеспечен коммуникативным компонентом. Таким образом, и обучение, и воспитание, и развитие учащихся требуют перестройки личностной позиции педагога в равной степени, и задача гуманизации образовательного пространства должна реализовываться как в учебной, так и воспитательной деятельности.

В современных условиях коммуникативная культура практически незначительна, если она не подкреплена высокими духовными личностными качествами самого педагога, его нравственной зрелостью. Конечно, нельзя не признать тот факт, что именно на этом пути педагог получает влияние неформального лидера, именно на этом пути протекает становление его профессиональной педагогической культуры.

Как отмечает Н. Кузьмина, для выявления сущности коммуникативной культуры педагога необходим детальный анализ понятия «общение»: во-первых, общение – это не просто обмен или движение информации, именно здесь имеется в виду отношения двух индивидов, каждый из которых выступает активным субъектом [6, с. 59].

По мнению С. Батраковой коммуникация может быть представлена как интересубъектный процесс и как субъектно-субъектные отношения активного обмена информацией, в ходе которого будет достигнут предмет общения, а как обмен информацией предполагается взаимовлияние субъектов, то есть предполагается психологическое воздействие на поведение партнера с целью его изменения [2, с. 11].

Следовательно, формирование коммуникативного воздействия возможно лишь тогда, когда субъекты обладают единой или схожей системой кодирования и декодирования, то есть тогда, когда они говорят на одном языке, когда знаки и закрепленные за ними значения известны всем субъектам и когда для общения характерны коммуникативные барьеры, носящие социальный или психологический характер. С одной стороны, это различное мироощущение, миропонимание, порождающее разную интерпретацию одних и тех же понятий, а с другой стороны эти же барьеры могут носить определенный психологический характер вследствие индивидуальных особенностей личности (застенчивость, скрытность, недоверие, несовместимость и др.).

Обратимся теперь к проблеме педагогического общения, которое одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств. В соответствии с функциями общение бывает контактное и дистанционное, информационное, побудительное, координационное, устанавливающее отношения взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, а оно характеризуется двойной направленностью, информативностью, высокой степенью репрезентативности. Такое общение образует специфический синтез всех главных характеристик, выражается в новом качественном содержании и определяется характером взаимодействия субъектов образовательно-воспитательного процесса. К структурным компонентам данной проблемы обращались такие ученые как Ю. Хлопок (личностно-профессиональная индивидуальность учителя); Г. Кочан (личностно-педагогическая саморегуляция учителя); Л. Занина (гуманная педагогическая позиция учителя) и др.

Творческий поиск и реализация их на практике в данном направлении исследования детерминированы необходимостью решения ряда проблем, характерных для современной высшей школы по формированию коммуникативной толерантности в условиях профессиональной подготовки будущих учителей. Поскольку существует противоречие, относительно отсутствия реальной практики конструирования педагогического процесса как средства развития коммуникативной культуры и толерантности будущего учителя и между требованиями государственного образовательного стандарта к развитию у будущих специалистов профессиональной коммуникативной культуры и коммуникативной толерантности.

Анализируя особенности толерантности учителя в педагогическом процессе, Ю.П. Поваренков [9, с. 115] определяет два вида толерантности педагога: социальная (или социально-психологическая) и психологическая (или психофизиологическая). Наличие социальной толерантности позволяет педагогу эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, а психологическая толерантность обеспечивает высокую устойчивость учителя к многочисленным профессиональным стрессам и способствует эффективному построению профессиональной карьеры.

Введение понятия «педагогическая толерантность» в научный тезаурус обусловлено следующими факторами: разнообразием и вариативностью трактовки термина «толерантность» в отечественной литературе; спецификой дискурса отечественной науки. Понятие «толерантность» традиционно семантически близко понятиям «культура мира», «поликультурность», «межкультурный диалог»; специфическими требованиями к профессионально важным качествам специалиста сферы образования, которые обуславливаются специальным содержанием и направленностью педагогической деятельности [1; 11].

Итак, из всего выше сказанного можно сделать вывод, педагогическая толерантность будущего учителя начального образования понимается нами как его ценностное отношение, активная личностная позиция [10]. В связи с этим считаем, что наиболее адекватной психолого-педагогической тактикой формирования педагогической толерантности у студентов является фасилитативный подход, согласно которому основные усилия преподавателя должны быть сосредоточены на создании условий, наиболее благоприятных для: выработки студентом собственной, самостоятельной и независимой позиции; рефлексивного и индивидуального проявления толерантности в межличностном взаимодействии в образовательной среде.

Это не случайно, ведь специфика профессиональной деятельности учителя заключается именно в общении и именно от ее культуры и толерантности использования этих основных средств педагогической деятельности зависит и профессиональная культура педагога.

Таким образом, одним из перспективных направлений развития профессиональной культуры педагога в современных условиях становится развитие культуры и толерантности в педагогическом общении и коммуникативной культуры в целом.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии к реальности. / На пути к толерантному сознанию. – М., 2000. – С. 5–7.
2. Батракова С.Н. Основы профессионального педагогического общения. – Ярославль, 1989.
3. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность. Введение в проблему. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 240 с.
4. Жалагина Т.А. Предпосылки изменения содержания мотивационной сферы специалистов в новых социально-экономических условиях // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2008. – №11 (17).
5. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 141 с.
6. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. – Л., 1995.
7. Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. Деятельностно-рефлексивный подход к реализации общеобразовательных программ в классическом университете // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – №4. – С. 99–102.

8. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – №11. – С. 46–54.

9. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя // Вопросы психологии внимания: сб. науч. трудов / Под ред. проф. В.И. Страхова. – Саратов: изд-во Сарат. ун-та, 2003. – Вып. 21. – 256 с.

10. Серёжникова Р.К. Ценностно-синергетический подход к организации педагогического процесса в высшей школе // Высшее образование в России. – 2012. – №3. – С. 77–81.

11. Серёжникова Р.К. Культура профессионально-педагогического поведения преподавателя // Педагогическое образование и наука. – 2014. – №3. – С. 133–138.

Георгиевская Е.В., III курс, МГЭУ, г. Тверь

Колмкант К.Н., III курс, МГЭУ, г. Тверь

*Научный руководитель – доктор психологических наук,
доцент Рубцова Н.Е.*

Взаимосвязь феноменов «Психологическое благополучие» и «Академические достижения» студентов

В результате поиска определений феномена психологического благополучия нами проанализировано семь психологических словарей и энциклопедий (редакторы-составители: 1) Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко 2) П.С. Гуревич 3) В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь 4) А. Ребер 5) М.И. Еникеев 6) Д. Кун 7) А.Б. Альмуханова, Е.С. Гладкова, Е.В. Есина и др.). Во всех перечисленных изданиях определения данного феномена не дано, поэтому мы обратились к источнику [2], где в качестве рабочего определения нами взято следующее. Данный феномен определяется американским психологом К. Рифф «как базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины человеческих потенциальных возможностей» [2, с. 82]. Исследования К. Рифф внесли большой вклад в понимание психологического благополучия тем, что структурировали данное понятие [1; 4]. Структура изучаемого феномена включает в себя следующие операционализированные субшкалы [2]:

1) Самопринятие (С) – позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни.

2) Позитивное отношение (ПО) – отношение с другими, пронизанные заботой и доверием.

3) Компетентность (К) – способность выполнять требования повседневной жизни.

4) Жизненные цели (ЖЦ) – наличие целей и занятий, придающих жизни смысл.

5) Автономность (А) – способность следовать собственным убеждениям.

6) Личностный рост (ЛР) – чувство продолжающегося развития и реализации своего потенциала.

7) Интегральный показатель психологического благополучия (ПБ).

Для достижения цели исследования, а именно выявления взаимосвязи феноменов психологического благополучия и академических достижений студентов, на следующем этапе нами применена методика «Академические достижения студентов», которая отражает имплицитные представления об интеллекте, личности, целях обучения и включает в себя четыре следующие субшкалы [3]:

- 1) Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта» (НИ).
- 2) Принятие имплицитной теории «обогащаемой личности» (ОЛ).
- 3) «Принятие целей обучения» (ПЦО).
- 4) «Самооценка обучения» (СО).

В результате дескриптивного анализа нами получена следующая описательная статистика.

Таблица 1

Показатели описательной статистики субшкал психологического благополучия и академических достижений студентов (М, σ)

Субшкалы психологических признаков	М	σ
А	5,4	2,2
К	5,1	1,5
ЛР	5,4	1,3
ПО	4,4	2,4
ЖЦ	5,4	1,6
С	4,6	2,1
ПБ	4,9	2
НИ	13,2	1,4
ОЛ	3,1	1,2
ПЦО	7,9	1,3
СО	5,6	5,5

Анализируя таблицу 1, получаем, что на исследуемой выборке студентов наибольшие показатели психологического благополучия, следующие: автономность (5,4), личностное развитие (5,4), жизненные цели (5,4), что согласуется с психическими новообразованиями исследуемого возраста студентов. Среди показателей академических достижений наибольший показатель – наращиваемый интеллект (13,2).

На следующем этапе для достижения цели исследования нами проведен корреляционный анализ с применением непараметрической статистики Ч. Спирмена (Табл. 2).

Таблица 2

Значимые результаты корреляционного анализа психологического благополучия и академических достижений студентов

№	Психологические признаки	Сила связи	Уровень статистической значимости
1	С и ОЛ	$r = 0,94$	$p = 0,01$
2	ПБ и ПЦО	$r = 0,85$	$p = 0,015$
3	К и ОЛ	$r = 0,83$	$p = 0,02$
4	ЖЦ и СО	$r = 0,81$	$p = 0,03$
5	ЖЦ и ОЛ	$r = 0,81$	$p = 0,03$
6	К и СО	$r = 0,79$	$p = 0,04$
7	ЛР и ПЦО	$r = 0,79$	$p = 0,04$
8	ПО и ПЦО	$r = 0,77$	$p = 0,04$

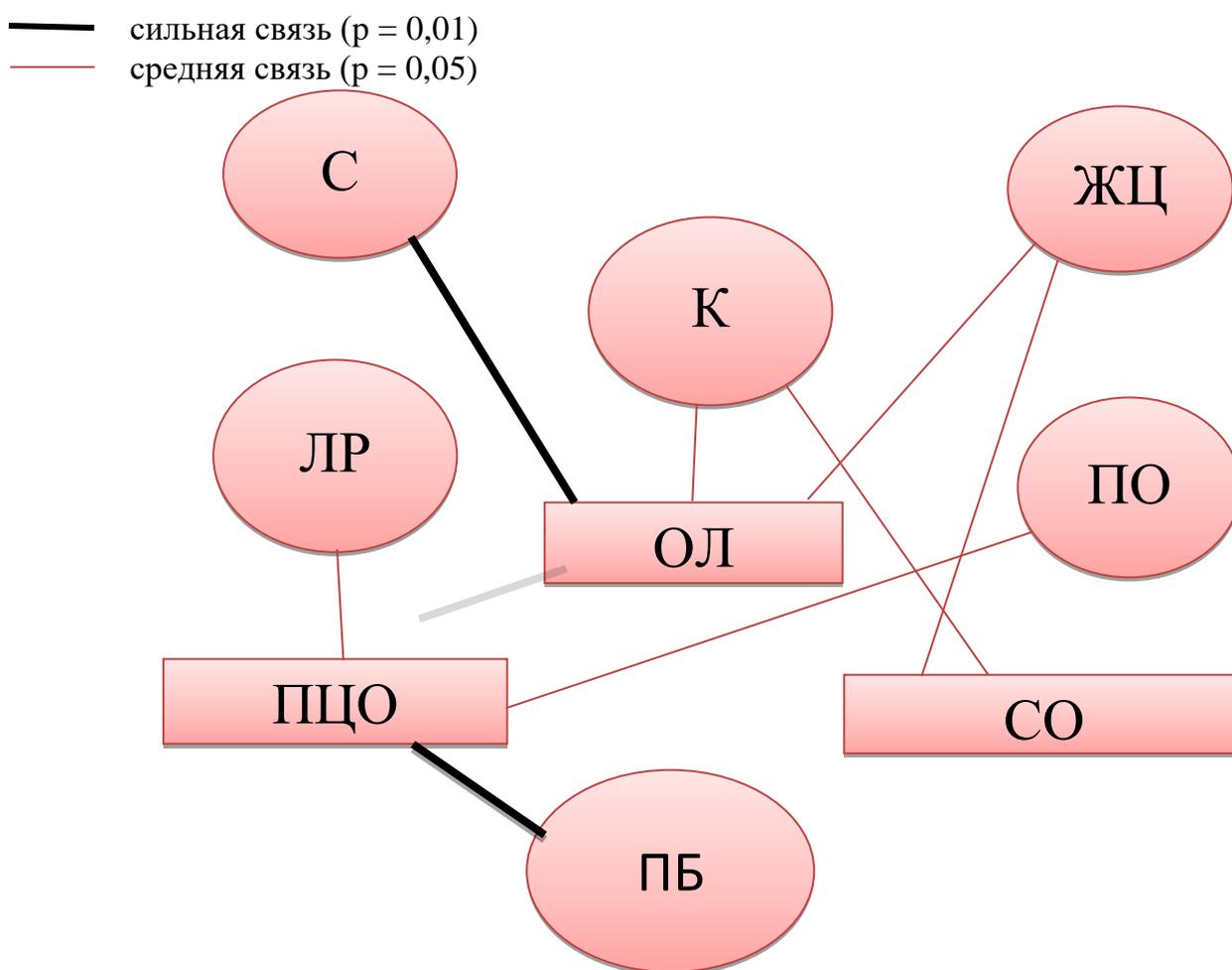


Рис. 1. Корреляционные плеяды психологического благополучия и академических достижений студентов

Нами выявлено восемь статистически значимых положительных связей психологического благополучия и академических достижений студентов (рис. 1), анализ когерентности которых позволяет выделить основания для

разработки программ, способствующих созданию психологического благополучия студентов. Среди таких оснований – показатели: «обогащенная личность» (3 связи), «принятие целей обучения (3 связи), «самоопределение» (2 связи). Таким образом, создавая благотворные условия для развития перечисленных составляющих академических достижений студентов, мы тем самым будем способствовать росту психологического благополучия среди студентов.

Список литературы

1. Гришина Н.В. Психологическое благополучие в экзистенциальном понимании: эмпирические особенности. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://psystady.ru/index/php/num/2016v9n48/1312-grishina48.html> (дата обращения 10.04.2017 г.).

2. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – №2. – С.82–93.

3. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.В., Корнилов С.А., Новотоцкая-Власова Е.В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – №3. – С.86–100.

4. Павлоцкая Я.И. Психологическое благополучие в контексте системы отношений личности // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №14. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-v-kontekste-sistemy-otnosheniy-lichnosti> (дата обращения 03.04.2017 г.).

*Дыкань А.Г., Самойленко Е.Ю., III курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Жалагина Т.А.*

Развитие профессиональных и личностных компетенций как фактор повышения конкурентоспособности молодого специалиста

В современном обществе имеется множество исследований, как по проблеме конкурентоспособности, так и формирования компетенций. Структура подготовки компетентных специалистов включает в себя: целевой, методологический, содержательный, организационно-процессуальный и результативный компоненты. От современного вуза требуется обеспечение сформированности у молодых специалистов навыков эффективного социального взаимодействия, личностного развития и профессионально важных качеств.

Изучением данной проблемы занимаются ученые на протяжении многих лет. Среди них можно выделить следующих: Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др. Основной вывод ученых состоял в том, что для формирования конкурентоспособного специалиста необходимо его всестороннее и полноценное развитие в системе образования [1].

Отличительной особенностью образования XXI века становится ориентация на «свободное развитие человека»: развитие его творческой инициативы, самостоятельности, конкурентоспособности, мобильности молодых специалистов [7]. Специалист – высокопрофессиональная личность, способная творчески мыслить, принимать нестандартные решения и нести за них ответственность. Экономическое развитие, научные достижения и технологический прогресс диктуют высокие требования к молодым специалистам. Таким образом, современное состояние рынка труда России требует дополнительное качество – конкурентоспособность.

Е.В. Тараканова определяет конкурентоспособного специалиста как способного достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач и наличия определенных личностных качеств. Одной из важнейших особенностей конкурентоспособной личности является ее адаптивность к изменяющимся условиям среды, способность достаточно легко ориентироваться в них, находить решения сложных задач. Следовательно, конкурентоспособный специалист имеет компетенции, которые дают ему определенные преимущества перед другими кандидатами при приеме на работу [4].

Для того чтобы разобраться в данной проблеме необходимо разграничить понятия компетенция и компетентность. И. А. Зимняя пишет, что есть два варианта соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Компетенция – это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач.

Компетентность – это обладание определенной компетенцией, т.е. знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить суждения и принимать решения [5].

Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [3].

Выделяют следующие основные характеристики компетенции:

- гностическая (когнитивная) – отражает наличие необходимых профессиональных знаний;
- регулятивная – позволяет использовать имеющиеся профессиональные знания для решения профессиональных задач;
- рефлексивно-статусная – дает право за счет признания авторитетности действовать определенным образом;
- нормативная характеристика – отражает круг полномочий, сферу профессионального ведения;

- коммуникативная характеристика – осуществляет пополнение знаний и практическую деятельность в процессе общения или взаимодействия [2].

В современном обществе существует множество классификаций компетенций. Наиболее известной и разработанной является следующая (см. табл.) [6].

Таблица

Компетенция	Характеристика
Профессиональные компетенции	Готовность и способность молодых специалистов на основе полученных знаний и умений, полученных в процессе обучения, самостоятельно решать поставленные задачи, неся ответственность за свои действия, а также адекватно оценивать результаты своей профессиональной деятельности.
Личностные компетенции (персональные)	Готовность и способность молодого специалиста осмысливать, оценивать шансы своего профессионального развития, принимая внимание ограничения со стороны семьи и общества. Охватывают такие личностные качества как самостоятельность, организованность, критическое конструктивное мышление, надежность, самоуважение, осознание ответственности и долга.
Социальные компетенции	Готовность и способность активно взаимодействовать с обществом, учитывая изменения и потребности адаптации, соблюдения правил и норм.

Вклад компетенций в обучение развитие можно охарактеризовать следующим образом. Обучение (тренинги, семинары, дистанционное обучение, коучинг и т.д.) обычно проводятся из-за недостатка у сотрудников профессиональных знаний и умений. Поэтому обучение всегда направлено на профессиональную компетенцию, необходимую для выполнения задач и достижения заданных результатов работы.

Формирование профессиональных компетенций – это результат умелого применения разных методов обучения в сочетании с конкретной ситуацией, ценностями, способностями и знаниями.

Профессиональные компетенции дают плодотворную модель для обучения и развития, которая относится к трем подходам: методы, поведение, компетенции в целом.

Эта модель может помочь в осуществлении:

- объективной оценки необходимости обучения и развития;
- разработки структуры деятельности по обучению и развитию;
- выбора эффективных видов обучения и развития;
- оценки обучения – соответствие назначенным целям обучения и развития, стратегии организации;
- управления продвижением к цели обучения и развития [8].

Повышение конкурентоспособности молодых специалистов можно обеспечить целенаправленной работой над развитием личных компетенций в учебном процессе. Специальные методики существуют и широко применяются – например, тренинги, которые предлагают психологические центры. Чтобы формировать конкурентоспособных специалистов, в вузовские программы необходимо включить курсы по развитию личных компетенций, аналогичные курсам по самосовершенствованию в различных психологических центрах (управление эмоциями, тайм-менеджмент, коммуникативные навыки и др.).

Разрушение действовавшей ранее системы государственного регулирования трудоустройства молодых специалистов заставило вузы взять под свой контроль процесс трудоустройства своих выпускников. В результате разрабатываются различные программы содействия трудовой занятости выпускников вузов [8]. Так, например, при Тверском Государственном Университете уже на протяжении многих лет успешно функционирует региональный центр содействия трудоустройству выпускников. Этот центр помогает в поиске работы студентам и молодым специалистам на рынке труда, а также информирует об актуальных на данный момент специальностях, обучает различным техникам, способствующим повышению конкурентоспособности, развивая личностные и профессиональные компетенции.

Молодые специалисты должны понимать, что диплом престижного образовательного учреждения не гарантирует хорошей работы и заработка.

На сегодняшний день, на рынке труда сложилась проблемная ситуация для молодых специалистов. С одной стороны, – это несформированность элементов карьерной компетентности и карьерной готовности. В первую очередь это связано с тем, что размыто представление о профессиональном становлении, а также с неумением планировать карьеру и ставить реалистичные карьерные цели, соотнося их со своими возможностями и личностным потенциалом. С другой стороны, это постоянное усложнение профессиональной среды, обоснованное тем, что рыночная экономика с ее жесткой конкуренцией требует специалистов, способных сразу после окончания вуза быть практически готовыми профессионалами.

Таким образом, важность развития компетенций, как профессиональных, так и личностных, позволяет повысить конкурентоспособность молодых специалистов на рынке труда.

Список литературы

1. Бундин М.В., Кирюшина Н.Ю. Формирование общекультурных компетенций у студентов вузов. – Нижний Новгород, 2012. – 64 с.
2. Габитова Э.М. Формирование транспрофессиональных компетенций специалиста в учреждениях СПО технического профиля // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 8. – С. 25–27.
3. Жалагина Т.А. Реализация компетентного подхода в профессиональной деятельности как условие самореализации и самоактуализации личности учителя // Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство. – Тверь: ТвГУ, 2014. – С. 242–249.
4. Иванов В.Г. Конкурентоспособность образовательной организации как результат конкурентоспособности выпускника // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С. 776–782.
5. Русова Н.Ю. Современные технологии в науке и образовании. Магистерский курс. Программа и терминологический словарь. – Нижний Новгород: НГПУ, 2002. – 28 с.
6. Садон Е.В., Могилёвкин Е.А. Карьерные компетенции будущего специалиста в период профессиональной подготовки в вузе / Социальная психология труда: теория и практика. / Ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – С. 428–449.
7. Ткаченко Е.В., Штейнберг В.Э. Развитие профессионального образования и дифференциация компетенций как его важная тенденция / Актуальные проблемы профессионального и высшего образования: монография. – М.: Изд-во «ЭконИнформ», 2016. – С. 37–46.
8. Уварова Н.В. Развитие профессиональных и личностных компетенций как фактор повышения конкурентоспособного молодого специалиста на современном рынке труда // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 6. – С. 117–120.

Конуркин И.С., II курс, ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Гудименко Ю.Ю.*

Психологическая готовность к инновационной деятельности как фактор конкурентоспособности молодых специалистов

В связи с социально-экономическими изменениями, происходящими в жизни общества, требуется пересмотр системы взглядов на профессиональное развитие специалистов, что вызывает интерес современных исследователей к проблемам личностного и профессионального развития специалиста (Кузьмина Н.В., Деркач А.А., Климов, Е.А., Митина Л.М. Маркова А.К. и др.) [5].

Развитие конкурентоспособности специалистов тесно связано с развитием личностных и профессиональных качеств на уровне, соответствующем требованиям социума.

В современных научных исследованиях проблема конкурентоспособности еще недостаточно изучена, и чаще всего рассматривается в двух аспектах: педагогическом, связанном с формированием и управлением процесса становления личности в ходе обучения (Суворов В.С., Дармацкая И.В., Чегринцева С.В. и др.), и собственно психологическом, основанном на изучении личностных и социально-психологических особенностей становления и развития личности в процессе профессионализации (Митина Т.М., Маркова А.К., Пряжников Н.С. и др.).

Понятие «конкурентоспособность» определяется как комплекс индивидуально-психологических особенностей, определяющих успешность выполнения профессиональной деятельности, а «конкурентоспособный специалист» – как профессионал, способный найти оптимальный способ достижения профессиональной цели и метод выполнения профессиональной задачи в изменяющихся условиях [8].

Критерием, определения уровней развития конкурентоспособности молодого специалиста, является степень сформированности структурно-функциональных компонентов и особенности их взаимодействия [8].

Одним из основополагающих факторов конкурентоспособности, на наш взгляд, является психологическая готовность к инновационной деятельности. Ведь только тот специалист будет являться конкурентоспособным на рынке труда, который действительно готов к инновациям. Поэтому именно данному феномену мы и уделим основное внимание в нашей статье.

Слово «инновация» происходит от латинского *in* – «в» и *novus* – «новое» и в переводе означает: обновление, изменение.

Понятие «инновация» или «новая комбинация» введено в научный оборот известным австрийским экономистом Й. Шумпетером в работе «*The Theory of Economic Development*» (Теория экономического развития) [9].

Инновация рассматривается как явление и как процесс. Инновация как явление – это любая идея, деятельность или вещественный результат, который является новым в силу своего качественного отличия от существующих. Инновация как процесс – это создание, освоение и распространение разного типа новшеств [4].

Инновационную деятельность можно представить как деятельность, которая обеспечивает превращение идей в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом [3].

С точки зрения К.К. Платонова, готовность к инновационной деятельности можно трактовать как образование зрелой личности, включающее соответствующие знания, умения и отношения (направленность). При этом в структуре личности знания и умения составляют самостоятельную подструктуру, отношения определяются содержанием социального уровня направленности личности.

Под психологической готовностью к инновационной деятельности понимается сформированность рефлексивно-аналитических и деятельностно-практических навыков и умений [4].

Отношения, определяющие структуру психологической готовности к инновационной деятельности, основываются на непосредственном эмоционально-познавательном отношении к профессии (интересе), при благоприятных условиях переходящих в направленность личности на данную деятельность.

Существуют различные классификации уровней направленности личности на инновационную деятельность.

В. Косинов, В. Тарасов выявили три типа отношений к нововведениям: новаторы, болото, консерваторы.

О.С. Советова, Л.А. Коростылев называют четыре уровня ориентированности на инновационную деятельность: консерваторы, умеренные, инноваторы, радикальные инноваторы.

Пять социально-психологических типов отношений к инновациям определяет Е. Роджерс: новаторы, ранние реципиенты, раннее большинство, позднее большинство и поздние реципиенты [7].

Ю.Л. Неймером обоснованы пять типов направленности на внедрение инновационных технологий: консервативный, декларативный, колеблющийся, прогрессивный и одержимый [6].

Анализ названных классификаций типов отношений к инновациям приводит к выводу, что они зависят от направленности личности, общая стратегия которой в психологии связана с исследованием её движения на взаимодействие, на задачу и на себя.

Далее предлагаем рассмотреть психологическую готовность к инновационной деятельности будущих специалистов психологов как психологический феномен.

Деятельность современного психолога основана на активной, творческой позиции. Готовность к осуществлению инновационной деятельности – необходимое условие успешной работы будущего специалиста психолога. Современный психолог постоянно должен развиваться в своей профессиональной деятельности, должен четко отдавать себе отчет в том, что он должен использовать новые технологии в своей практической деятельности, а также у него должна возникать потребность в разработке собственных авторских подходов и диагностического инструмента. Все вышеперечисленные факторы крайне положительно сказываются на конкурентоспособности молодых специалистов психологов.

О.В. Ливенцева выделяет следующие компоненты в структуре готовности к инновационной деятельности [1]:

- мотивационно-волевой (интерес к инновационной деятельности и желание ее осуществлять; доминирование внутренних мотивов; наличие мотивации на достижение успеха; наличие творческого подхода при реализации инновационной активности; волевые качества);

- операционально-мыслительный (широкий репертуар способов выполнения профессиональных обязанностей; кругозор, общий уровень развития; гибкость мышления; обучаемость; уровень развития прогностических навыков; сформированность навыков саморегуляции);

- субъектно-образный (инновационный опыт; упорядоченность, полнота, адекватность и многоплановость отражения ситуации нововведения; полнота и адекватность отражения текущей ситуации; понимание сущности своей роли в данной деятельности; полнота отражения своей роли во взаимодействии с окружающими людьми; осознание социальных последствий своих действий; адекватность профессиональной самооценки).

Важную роль в готовности к инновационной деятельности играет личностная готовность, в нашем случае – наличие у будущего специалиста психолога основных личностных свойств, необходимых для инновационной деятельности [2]:

- вариативность мышления;
- креативность (способность к творчеству);
- перцептивность (способность к восприятию нового);
- коммуникативность (способность общаться, культура диалога);
- рефлексивность (способность к самоанализу и объективной самооценке);
- толерантность (терпимость к инакомыслию);
- эмпатийность (способность к сопереживанию).

Развитие этих качеств, высокий уровень общей культуры, психологическая компетентность, креативные (творческие) способности психолога – все это способствует повышению уровня его готовности к инновациям, к овладению новыми психологическими технологиями и повышению его конкурентоспособности на рынке труда, в частности.

Опираясь на исследования Е.А. Андреевой, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, И.Дерновского, Е.Э. Воропаевой, О.В. Ливенцева мы выделили следующие компоненты в структуре психологической готовности к инновационной деятельности:

- операциональный (умение перевести знания в область практического применения);
- когнитивный (уровень теоретических, практических и методических знаний в области инновационной деятельности);
- мотивационный (настрой на профессиональную деятельность, интерес к ней);
- личностный (адекватная оценка себя как личности и др.).

Кроме этого, молодой специалист психолог, с развитым уровнем инновативности имеет четкие цели, планы, задачи, которые нужно достичь. Такие личности целеустремленные, организованные, с высоким уровнем самооценки, ответственные и готовые действовать в условиях неопределенности; у них развита временная перспектива, ориентированная в будущее.

Все рассмотренные нами особенности психологической готовности к инновационной деятельности подтверждают её причастность к формированию конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда. Ведь только разносторонняя личность, готовая к внутренним и внешним нововведениям способна конкурировать с другими претендентами за высокооплачиваемую должность и обширную, постоянную базу клиентов.

Список литературы

1. Гудименко Ю.Ю. Психологическая готовность к инновационной деятельности как условие профилактики профессиональной деформации личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения: дисс... канд. психол. н., 2014.
2. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – 240 с.
3. Лазарев В.С. Управление нововведениями – путь к развитию школы // Сельская школа. – 2003. – № 1. – С. 16.
4. Манжинов Н.П. Социальные аспекты преодоления проблем внедрения инноваций в управленческой деятельности руководителя // Пробелы в российском законодательстве. – 2011. – №3 – С. 253–255.
5. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
6. Неймер Ю.Л. О типах и ролях руководителей организаций в инновационных системах. / Социальные факторы нововведений в организационных системах. Труды конференции. – М.: ВНИСИ, 1980. – С. 46.
7. Роджерс Е.М. Диффузия инноваций. – Нью-Йорк, 1965. – 10 с.
8. Суворов В.С. Формирование конкурентоспособного специалиста в профессиональной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук, 1999. – 16 с.
9. Шумпетер Й. Теория экономического развития. –М.: Прогресс, 1982.–400 с.

*Коштырева Е.А., II курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – доктор психологических наук,
профессор Караванова Л.Ж.*

Мотивация самосовершенствования молодых специалистов

Способность к непрерывному повышению квалификации и компетентности в сфере профессиональной деятельности – необходимое качество для любого современного специалиста. Профессиональная компетентность специалиста в любой сфере деятельности чаще всего определяется его способностью самосовершенствоваться и развивать свой творческий потенциал. Многочисленные исследования свидетельствуют о взаимосвязях между способностью личности к самосовершенствованию и профессиональной активностью, а также высокой работоспособностью в конкретной деятельности.

В образе «Я – профессиональное» конкретизируется потребность личностного развития, которая образует ее предметное содержание.

Мотивация – одно из ключевых понятий в психологии, которое объясняет истоки активности личности, которая побуждает человека к действию, мобилизует его внутреннюю энергию в осуществлению действий и поступков. Е.П. Ильин под мотивацией понимает потребности и влечения, установки и интересы, стремления и притязания личности. По мнению Е.П. Ильина, важно не то, как человек действует, а то, ради чего он осуществляет свою деятельность [2]. Этой же идеи придерживается С.Л. Рубинштейн, рассматривая мотивацию как детерминацию деятельности «изнутри» личности.

В психологии все чаще высказывается мнение, что основная задача личности как социального существа – это тенденция к самореализации, развитию личности, к жизненной активности и достижению результатов все более высокого качества. Поэтому ориентация человека на достижение социально значимых результатов, в которых проявляются его силы и способности, через которые он утверждает себя как личность в глазах других людей, социальных групп, общества в целом определяет всю систему мотивов и целей его деятельности [3]. Следовательно, желание самосовершенствоваться у человека прямо пропорционально его желанию добиться социально значимых результатов и приобрести репутацию. Однако не только социальные мотивы играют роль в формировании мотивации самосовершенствования. Стоит рассмотреть и контекст профессии, а также предыдущего обучения.

Качество профессиональной подготовки человека во многом зависит от его желания обучаться, от потребностей в новых знаниях, новой информации, от мотивации учения.

Мотив учения – это направленность студента на различные стороны учебной деятельности. Например, если его активность направлена на работу с самим изучаемым объектом (лингвистическим, математическим, биологическим и т.д.), то чаще всего в этих случаях можно говорить о разных видах познавательных мотивов [2]. Если активность студента направлена в ходе учения на отношения с другими людьми, то речь идет, как правило, о различных социальных мотивах. Иными словами, одних студентов больше мотивирует сам процесс познания в ходе обучения, в то время как других – взаимоотношения с другими людьми.

Сознательный выбор профессии происходит с ориентацией человека на имеющиеся у него социальные ценности. Если главным для человека является общественный престиж, то профессия выбирается исходя из существующей моды, престижности профессии в обществе.

Многие выбирают профессию в зависимости от того, в какой степени она может обеспечить их материальное благополучие.

Ряд людей выбирают профессию из-за интереса к ней, и нередко этот интерес имеет романтический характер, навеянный литературой, увиденным фильмом, телепередачей. Бывает, что такой выбор, основанный на поверхностном, чисто внешнем впечатлении или подкрепленный советами родителей, друзей, оказывается удачным. Однако, иногда романтика профессии быстро улетучивается и остаются «суровые будни», к которым человек не готов

ни морально, ни физически, ни по своему психическому складу. В этом случае работа превращается для человека в пытку, и он вынужден менять профессию.

Таким образом, на основе социальных установок, отношения к учебе и профессии, вырабатывается определённая мотивация к профессиональному самосовершенствованию.

Профессиональное самосовершенствование – это результат осознанного взаимодействия специалиста с конкретной социальной средой, в ходе которого он вырабатывает у себя такие личностные качества, которые дают успех в профессиональной деятельности и в жизни вообще.

Важными предпосылками для начала процесса самосовершенствования выступают:

- требования профессии к личности специалиста, которые должны быть несколько выше его возможностей;
- отношение самого специалиста к этим требованиям.

Источником непрерывности образования личности могут выступать как внешние, так и внутренние стимулы. Те и другие возникают в результате “рассогласования” успеха личности с идеалом или эталоном, который сформировался в ее сознании, и достижений личности с требованиями жизни.

Внешние стимулы непрерывного образования возникают из-за несоответствия результатов профессиональной деятельности требованиям к данной деятельности [1]. Они чаще всего побуждают личность к переобучению.

Внутренние стимулы связаны с потребностью в творчестве, в самореализации личности. Это создает возможность совершенствовать свое мастерство. Внешняя и внутренняя стимуляции сосуществуют и дополняют друг друга, вызывают желание и интерес к продолжению образования. Мотивация и желание самосовершенствоваться появляются в результате положительной рефлексии и адекватной ей информационной наполненности личности.

Осознание специалистом своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора.

Отдельно стоит сказать о том, что у молодых специалистов в виду нейрофизиологических особенностей, а также специфики возраста, мотивация к самосовершенствованию, как правило, значительно выше. Они лучше усваивают новую информацию, активнее перестраиваются с одних рабочих схем на другие, больше ориентированы на достижение новых целей и имеют более обширные потребности в творчестве и самореализации.

Таким образом, можно сделать вывод, что на мотивацию самосовершенствования у молодых специалистов влияет мотив предыдущего обучения, изначальный мотив выбора профессии и потребность в достижении социально значимых результатов, в повышении профессионального и социального статуса.

Список литературы

1. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М.: Педагогика, 1994. – 84 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – М.: Просвещение, 2000. – 160 с.
3. Каверин С.В. Мотивация труда. – М.: Просвещение, 1998. – 96 с.

Тарасова В.С., I курс, ВЮИ ФСИН России,

г. Владимир

Научный руководитель – кандидат социологических наук,

старший преподаватель Горина Е.Е

Восприятие курсантов женского пола сокурсниками-мужчинами

Работа в правоохранительных органах воспринимается окружающими, как мужская профессия, однако в данной структуре служат тысячи женщин. Многие девушки начинают свою профессиональную деятельность уже будучи курсантами. Некоторые выбирают работу в уголовно исполнительной системе, совершенно не имея никакого представления о жестких условиях службы. Поэтому начиная с курсантской жизни, служащим начинают прививать соблюдение дисциплины, сдерживание собственных эмоций, строгое соблюдение всех законов и выполнение собственных обязанностей перед обществом и государством. Для девушки-курсанта очень сложно влиться в данный режим и перестроить себя на служебный лад. Поступив на службу, девушка-курсант обязана соблюдать распорядок дня, который включает в себя: утреннюю зарядку, построение на завтрак, утренний осмотр, развод на занятия, присутствие на всех учебных занятиях, построение на обед, осуществление учебной деятельности во время самоподготовки и наконец, присутствовать на вечерней прогулке. Вышеперечисленные положения не составляют для девушки такой сложности, как наряды. Не стоит забывать, что курсант, а в дальнейшем, работник правоохранительных органов, обязан ходить в наряды, при этом успевать осуществлять учебную деятельность и соблюдать дисциплину.

Известен тот факт, что не смотря на все сложности профессии, девушки не оставляют пенитенциарную систему без внимания. Набор девушек-курсантов никогда не уменьшается, а наоборот увеличивается. У коллег-мужчин складывается собственное мнение о женщинах, которые выбрали работу в уголовно-исполнительной системе.

Автором данной статьи было проведено эмпирическое исследование на базе ВЮИ ФСИН России. В выборку было включено 98 респондентов. В основном участие в анкетировании принимали курсанты ВЮИ ФСИН России 2–5 курсов.

Методом исследования было анкетирование. В анкете предлагались вопросы, которые были оформлены в закрытом, полуоткрытом и открытом виде. Вопросы создавались с учетом выявления поставленных целей. Созданная анкета была размещена на сайте, где опрос курсант мог пройти в режиме онлайн. Распространялась анкета с помощью социальных сетей, через личную почту респондента.

Исследование проходило в течение нескольких месяцев, были собран массив данных, на основе которых производился анализ ответов респондента.

Важной задачей было выявить мнение коллег-мужчин о том, может ли женщина, работающая в УИС, успешно совмещать работу и дом. Большинство участников, а именно 79%, считают, что женщине-сотруднику не составляет труда совмещать семью и работу. Они утверждают, что одно из основных правил – это умение переключаться с одной деятельности на другую, чтобы не было столкновения (ролевого конфликта). Женщина-сотрудник должна уметь ставить для себя приоритет. Однако часть респондентов – 21% – считают, что женщина никак не может совмещать службу и семью. При заполнении анкет давались комментарии в этом отношении: «в женщине от природы заложен материнский инстинкт», «она должна заниматься только семьей, а не пытаться себя «разрывать» между домом и работой».

По этим данным можно сделать вывод, что для современного общества наиболее характерен первый вариант, умение женщины совмещать работу и дом. Ведь наше общество постоянно является «жертвой» перемен, оно не стоит на месте, оно прогрессирует, так и здесь, женщина должна быть не только любящей женой и заботливой мамой, но и успешной личностью, которая может себя реализовать в профессиональной деятельности.

В процессе исследования нам удалось выявить ряд значимых признаков, которые формируются в процессе службы. Был задан вопрос: «Происходит ли профессиональная деформация у женщины-сотрудника и как она проявляется?» Больше половины респондентов, а именно 84% опрошенных считают свойственным проявление профессиональной деформации сотрудникам женского пола, работающим в УИС. Респонденты утверждают, что профессиональная деформация может проявиться у женщины-сотрудника не сразу, а через какой-то определенный промежуток времени, в основной массе данный процесс происходит через три года службы в УИС. Женщина-сотрудник может измениться до неузнаваемости, это можно проследить в ее речи. Ряд опрошенных заметили, что присутствует в лексиконе употребление «жаргонных» слов, либо «слов-паразитов». Женщина в свое свободное время начинает употреблять табачные изделия, либо спиртные напитки, что приводит к побочным эффектам и плохо отражается на ее состоянии здоровья. Можно утверждать, что это является одним из основных факторов, влияющих на появление нестабильных состояний у сотрудников уголовно-исполнительной системы женского пола. Опрошенные говорят, что такие женщины теряют свою женственность, становятся «мужланками», у них пропадает интерес к «красивому».

Что бы определить восприятие мужчин-сотрудников к женщинам, работающих в УИС, респондентам был задан вопрос: «Может ли женщина-сотрудник самостоятельно обеспечить себя защитой, т.е. быть уверенной, что она в безопасности?» Выявлено 7% мужчин, которые считают, что женщина самостоятельно может себя обеспечить защитой. Это говорит о том, что данная часть сотрудников уверены в самостоятельности и решительности женщин-

сотрудников. Остальная часть мужчин, 93%, выражают иную точку зрения. Они утверждают: «Женщина-сотрудник не всегда может обеспечить свою безопасность, т.к. бывают различные ситуации, от которых никто не застрахован».

Учитывая всю сложность и опасность профессии в пенитенциарном учреждении, был задан вопрос: «Правильно ли, по вашему мнению, что женщинам разрешено работать в УИС?» Участники выразили свое мнение так: 60% опрошенных считают, что женщинам должно быть разрешено работать в местах лишения свободы, потому что существуют женские исправительные учреждения, в которых без сотрудника-женщины не обойтись; 25%, утверждают, что женщины в качестве психолога могут осуществлять существенное воздействие на осужденного. Есть небольшая группа мужчин, которая составляет 15%, считающих, что женщина не должна работать в УИС, это не женская профессия.

Учитывая всю жесткую атмосферу в уголовно-исполнительной деятельности, у женщины-сотрудника в процессе адаптации сформируются профессионально важные качества [1, с. 121]. Автором был задан вопрос, сформулированный в открытом виде: «Какие личностные качества, по вашему мнению, присущи женщинам, работающим в УИС?» Большая часть опрошенных выделили определенный ряд профессиональных качеств: мужественность, ответственность, твердость характера, сдержанность. Самым популярным ответом на вопрос о том, какими качествами должна обладать женщина-сотрудник, стал ответ «мужественность»: он составил 30% ответов. По мнению респондентов, она способствует более осознанному преодолению страха в контакте со спецконтингентом. Менее значимым качеством респонденты отметили «ответственность»: 26% от общего количества опрошенных назвали его. Оно представляет собой особое отношение между поступками, намерениями, а также оценками данных действий сотрудниками уголовно-исполнительной системы. На третьем месте по значимости располагается такое качество, как «Твердость/Жесткость характера», составляет 19%, приблизительно 1/5 часть, ответов всех респондентов: в данной черте проявляется упорство и правильная последовательность в достижении конкретной цели сотрудника уголовно-исполнительной системы. 15% респондентов считают «сдержанность» одним из важных профессиональных качеств, которое позволяет сотруднику УИС «владеть собой», управлять своими действиями, сдерживать внутренние эмоции. Наименьшее количество респондентов – 10% – отметили такое ПВК сотрудника женского пола, как «сообразительность», оно необходимо для того, чтобы в кратчайшие сроки быстро и правильно мыслить, находить пути решения из различных непредвиденных ситуаций. В совокупности все вышеперечисленные качества делают сотрудника уголовно-исполнительной системы настоящим профессионалом своего дела. Они способствуют не только установлению контакта с осужденными, но и с коллегами по службе, начальниками [2, с. 150].

На основании собранных результатов, при проведении социологического исследования, были подведены итоги. По мнению коллег-мужчин, женщины выбирают очень «жесткую», не женскую профессию, но не смотря ни на что, сотрудники-женщины справляются со своими обязанностями. Коллеги-мужчины считают, что без женщины в данной структуре не обойтись, т.к. есть женские места лишения свободы. Сотрудники-мужчины заметили, для женщины свойственна профессиональная деформация, выражающаяся в употреблении алкогольных напитков, курении и использовании нецензурной лексики. Коллеги беспокоятся, что «хрупкие женские плечи» не смогут выдержать большой нагрузки, а именно женщина не в состоянии обеспечить себе психологическую безопасность. Прежде чем поступить на службу, женщина проходит множество испытаний, пытается преодолеть все барьеры, которые ей по силам. Именно в этот момент сотрудник приобретает все необходимые для него профессионально-важные качества: мужественность, ответственность, твердость/жесткость характера, сдержанность и сообразительность. Без вышеперечисленных свойств женщина никогда не сможет стать настоящим сотрудником пенитенциарной системы.

Список литературы

1. Горина Е.Е., Саулина М.А. К вопросу о формировании профессионально-важных качеств у будущих работников в период их обучения: результаты эмпирического исследования // Социальные отношения. – 2016. – № 4 (19). – С. 121–129.

2. Тарасова В.С. Наличие профессионально-важных качеств и проблемы прохождения службы в УИС сотрудниками женского пола: восприятие коллег-мужчин // Социальные отношения. – 2017. – № 1 (20). – С. 147–153.

*Царёва Л.А., 1 курс, магистратура, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Ребрилова Е.С.*

Лояльность и удовлетворенность трудом сотрудников организации как факторы конкурентоспособности организации

Актуальность повышения конкурентоспособности организаций посредством субъективных (нематериальных) факторов имеет особую значимость в условиях современной российской экономической нестабильности и определяется сущностью рыночных отношений. Конкуренция, согласно законодательству Российской Федерации – это состязательность хозяйственных субъектов, при которой их самостоятельные действия эффективно ограничивают возможность каждого из них односторонне воздействовать на общие условия обращения товаров на соответствующем товарном рынке.

«Конкурентоспособность» (от лат. «conspicere» – «сталкиваться») понятие междисциплинарное, разрабатывается в экономике, социологии, психологии, других науках. Конкурентоспособность организации определяется наличием ее конкурентных преимуществ по сравнению с другими организациями, т.е.

превосходством конкурентоспособности в области эффективности производства, управления, качества товаров, компетентности и профессионализма персонала. Если повышение конкурентоспособности есть цель, то конкурентные преимущества – средства для достижения цели [4, с. 7]. Конкурентное преимущество организации – это «эксклюзивная ценность, уникальные ресурсы, которыми владеет организация и которые являются стратегически важными для ее сферы бизнеса» [там же, с. 89].

Традиционные дискуссии о факторах конкурентоспособности организации затрагивают вопросы реализации тех или иных инноваций. Однако на практике, по мнению многих исследователей, конкурентные преимущества организации на основе конкурентоспособности персонала имеют более устойчивый характер. Отсюда «конкурентоспособность организации» определяют, как «комплекс психофизиологических, профессионально-квалификационных, ценностно-мотивационных и стоимостных характеристик трудовых ресурсов, определяющих успех на конкурентном рынке» [11].

Следовательно, сохранение нематериальных ресурсов предприятий и человеческого фактора конкурентоспособности посредством повышения удовлетворенности трудом сотрудников организации и их лояльности к своей организации, приведет как минимум к сохранению финансовых показателей российских предприятий в условиях современного экономического кризиса и сложившегося финансового дефицита.

В нашей стране, одним из важнейших конкурентных преимуществ, определенных Стратегией инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, Указами Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике» и № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» выбран человеческий капитал.

М. Армстронг рассматривает человеческий капитал как «вопросы привлечения, удержания, развития и вознаграждения людей для создания и сохранения квалифицированной, преданной и высокомотивированной рабочей силы» [1, с. 72].

К. Камоче считает, что приобретение, развитие и удержание человеческого капитала необходимо для достижения конкурентного преимущества организации [М. Армстронг по Камоче, 1996, там же, с. 70].

На основании исследований известного футуролога Р. Йенсена можно предположить, что «конкурентоспособность организации в перспективе ... будет определяться конкурентоспособностью каждого отдельного работника и коллектива в целом» [3, с. 62]. Таким образом, важным конкурентным преимуществом организации в достижении своих основных целей – получении прибыли и развитии, несомненно является сохранение и развитие человеческого капитала путем формирования у сотрудников организации соответствующих жизненных аттитюдов и моделей поведения, трансформации представлений о своей работе в организации и работе организации в целом, проявляющихся в виде лояльности к своей организации и удовлетворенности

своим трудом.

Представляет интерес исследование оценки конкурентоспособности персонала Селютиной А.В., в котором приводится общая характеристика основных факторов конкуренции в трудовых отношениях [11], и в котором на наш взгляд можно проследить взаимосвязь некоторых показателей конкурентоспособности организации с отдельными компонентами лояльности и удовлетворенности трудом ее сотрудников (преданность, эмоциональная и поведенческая гибкость, заработная плата, безопасность труда).

По ее мнению, «показатели конкурентоспособности разрабатываются... под требования конкретной организации» [там же]. Чтобы решить эту проблему, организации необходимо определить показатели своей конкурентоспособности, создать условия для развития лояльных отношений персонала и прежде всего, через удовлетворенность трудом сотрудников организации. Анализ научной литературы позволяет отметить, что исследования лояльности представлены как в России, так за рубежом. В западной психологии существуют два направления интерпретации понятия «лояльность», «organizational commitment» (организационная приверженность) и «employee loyalty» (лояльность сотрудников).

Наиболее целостный анализ проблемы лояльности в России представлен, на наш взгляд, Н. Серковой [10, с. 21]. По ее мнению, можно выделить три подхода к изучению лояльности. Согласно первому (например, Доминьяк и др.), лояльность – это «социально-психологическая установка», согласно второму (например, Ковров, Харский и др.) – это «свойство личности, выражающее законопослушность (соблюдение норм, целей и ценностей и т.п.)», и согласно третьему (например, М. Магура и др.) – это «психологическое состояние, которое определяет ожидания, особенности поведения, эмоциональную привязанность и др.» [там же].

Проанализировав различные подходы к исследованию лояльности и определения этого феномена, лояльность персонала своей организации можно определить как доброжелательное, корректное, искреннее, уважительное отношение к руководству, сотрудникам, иным лицам, их действиям, к организации в целом и осознанное выполнение сотрудником своей работы в соответствии с целями и задачами компании и в интересах компании, а также соблюдении норм, правил и обязательств, включая неформальные, в отношении компании, руководства, сотрудников и иных субъектов взаимодействия. Лояльность – это социально-психологическая установка, включающая в себя: эмоциональные (чувства и эмоции по отношению сотрудника к организации), когнитивные (принятие ценностей, целей, норм и правил организации) и поведенческие (приложение усилий в интересах организации) показатели (Доминьяк по Д. Мейер и Н. Аллен [6, с. 39]) [12, с. 423] и др.).

Одним из инструментов, в наибольшей степени подходящим для эмпирического исследования лояльности, на наш взгляд, является: «Опросник организационной лояльности» («OCQ – Organizational Commitment Questionnaire», разработанный Porter, Mowday, Steers в переводе и адаптации В.

Доминьяк [6, с. 116]. В ракурсе выбранной методики, В. Доминьяк выделяет для исследования организационной лояльности, такие показатели, как: социально-демографические характеристики (пол, возраст, стаж работы), ценности, мотивационные переменные (общий уровень удовлетворенности потребностей, потребностей в достижении), локус контроля.

Для более детального исследования лояльности персонала к своей организации считаем необходимым дополнительно использовать «Методику измерения лояльности» С. Баранской [2], позволяющей дифференцировать типы лояльности (организационной лояльности, лояльности к профессии и лояльности к труду), что на наш взгляд существенно дополнит эмпирический материал по методике В. Доминьяк.

Исследования проблемы удовлетворённости трудом имеют почти вековую историю, однако на сегодняшний момент времени в психологии нет единого мнения в истолковании понятия «удовлетворенность трудом», (это и «показатель адаптированности работника к конкретной позиции в системе общественного отношения труда» [7, с. 133], и «отношение человека к процессу труда, его содержанию, как эмоциональное состояние работника, его удовлетворенность настроен внутри коллектива» [9, с. 1928], и «исполнение, осуществление ожиданий человека от материальных, социальных и духовно-нравственных результатов своей работы» [13] и др.). Обобщая рассмотренные определения удовлетворенности трудом можно определить, как состояние сбалансированности требований (запросов), предъявляемых работником к организации по содержанию, характеру и условиям труда, и субъективной оценке возможностей реализации этих запросов.

Важнейшей задачей в исследовании проблемы удовлетворенности трудом так же выступает определение ее показателей. «Чаще всего выделяют следующие группы критериев: содержание и характер работы, условия работы, материальная оплата труда, степень престижности работы, качество руководства, окружение и психологический климат в коллективе» [9, с.1928].

Проведя сопоставительный анализ диагностических методик, позволяющих исследовать феномен удовлетворенности трудом, мы остановились на «Методике интегральной удовлетворенности трудом» А. Батаршева, которая привлекает своей многоаспектностью и практичностью. По мнению А. Батаршева удовлетворенность трудом – это интегративный показатель, отражающий благополучие или неблагополучие личности в трудовом коллективе [8, с. 470], и включает в себя следующие показатели: интерес к работе, удовлетворенность достижениями в работе, взаимоотношениями с коллегами и руководством, уровень притязаний в профессиональной деятельности, предпочтение выполняемой работы высокому заработку, удовлетворенность условиями труда, профессиональная ответственность, общая удовлетворенность трудом.

Таким образом, анализ научной литературы позволяет отметить, что повышение лояльности к своей организации и удовлетворенности своим трудом сотрудников как факторов конкурентоспособности организации

представляет практический интерес и является недостаточно изученным в современной психологической теории и практике.

Практическая ценность определяется как нуждами организации, вынужденной искать новые, современные пути развития своих конкурентных преимуществ, так и запросами кадровых служб, нуждающихся в эффективных программах по развитию лояльности и удовлетворенности трудом своих сотрудников.

Список литературы

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. – 8-е изд. – СПб.: Питер Пресс, 2007. – 832 с.

2. Баранская С.С. Методика измерения лояльности. // Психологические исследования. – 2011. – № 1(15). – Электронный ресурс. URL:

<http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/436-baranskaya15.html#e3> (дата обращения 01.04.2017).

3. Вылегжанина А.О. Управление конкурентоспособностью персонала как основным ресурсом конкурентоспособности организации в современной экономике // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 62–67. – Электронный ресурс. URL:

<https://m.cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-konkurentosposobnostyu-personala-organizatsii-kak-osnovnym-resursom-konkurentosposobnosti-organizatsii-v-sovremennoy> (дата обращения 07.05.2017).

4. Головачев А.С. Конкурентоспособность организации: учеб. пособие. – Минск: Высш. шк., 2012. – 319 с. – Электронный ресурс. URL:

[http://dlx.bookzz.org/genesis/1174000/44c8f01693a2a1897e8ec15062d8856c/_as/%5BGolovachev_A.S.%5D_Konkurentosposobnost_organizacii\(BookZZ.org\).pdf](http://dlx.bookzz.org/genesis/1174000/44c8f01693a2a1897e8ec15062d8856c/_as/%5BGolovachev_A.S.%5D_Konkurentosposobnost_organizacii(BookZZ.org).pdf) (дата обращения 07.05.2017).

5. Доминьяк В.И. Измерение лояльности: действующая модель // Персонал-Микс. – 2004. – № 2. – С.114–119; – № 3, – С.105–108. – Электронный ресурс. URL:

http://dominyak.com/assets/files/Izmerenie_loyalnosty_dejstvujushaya_model.pdf (дата обращения 27.03.2017).

6. Доминьяк В.И. Организационная лояльность: основные подходы // Менеджер по персоналу. – 2006. – № 4. – С. 34–40. – Электронный ресурс. URL:

http://dominyak.com/assets/files/Organizacionnaya_loyalnost_osnovnye_podhod (дата обращения 27.03.2017).

7. Ильясов Ф.Н. О целесообразности и содержании исследований удовлетворенности трудом // Социологический журнал. – 2013. – № 3. – С. 130–138.

8. Методика определения интегральной удовлетворенности трудом. / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 470–473.

9. Переселкова З.С., Коренная А.С. Проблема удовлетворенности трудом и ее осмысление в русле социологии труда и занятости / Материалы Всероссийской

научно-метод. конференции. Оренбургский государственный университет, 2016. – С. 1926–1933. – Электронный ресурс. URL: <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/1849/1/1926-1933.pdf> (дата обращения 08.03.2017).

10. Серкова Н.В. Психология лояльности: монография. – Томск. Томский ЦНТИ, 2004. – 152 с.

11. Селютина А.В. Оценка конкурентоспособности персонала // Справочник кадровика. – 2010. – № 8. – Электронный ресурс.

URL:<http://www.pro-personal.ru/article/111786-otsenka-konkurentosposobnosti-personala> (дата обращения 07.05.2017).

12. Харский К. Благонадежность и лояльность персонала. – СПб.: Питер, 2003. – 496 с.

13. Шульц Д.Я., Шульц С.Э. Психология и работа. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с. – Электронный ресурс. URL:

lib100.com/book/common_psychology/psih_i_rabota/html/?page=475 (дата обращения 08.03.2017).

2.2. Духовно-нравственное развитие как основа формирования специалиста

Виноградова А.С., IV курс, ТвГУ, г. Тверь

*Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Гаврилова Е.А.*

«Доступ неограничен»: информационный шум и когнитивные искажения

Ежедневно человеческому мозгу приходится обрабатывать огромные объемы информации – визуальной, звуковой, текстовой и так далее. Прошенные и не очень, данные поступают из совершенно разных источников. Как считают некоторые ученые, человечество уже достигло той точки своего эволюционного развития, когда входящие информационные потоки превышают воспринимающие способности нашего мозга [2; 3].

Представьте, что ваш стол завален десятком телефонов, и все они звонят одновременно. Сначала вы будете пытаться ответить хотя бы на пару звонков, затем схватитесь за третью трубку, попросите звонящего подождать, а, в конце концов, оставите всякие попытки справиться с ситуацией. То же самое происходит с нашим сознанием. Не справляясь с чрезмерной нагрузкой, мозг просто перестает адекватно воспринимать входящую информацию, переключается на самые элементарные задачи и постепенно разучивается работать в полную силу.

С такими тревожными предсказаниями выступили сразу две группы американских ученых. Согласно исследованиям медиков из Калифорнийского университета в Сан-Диего, производительные мощности современных

цифровых технологий превышают воспринимающую способность человеческого мозга. С помощью простого нажатия клавиши человек может узнать обо всём, что произошло на земном шаре за сутки – десяток катастроф, пару локальных войн и новая эпидемия уместаются в нашем сознании в течение 3–5 минут. В результате, все мировые бедствия воспринимаются без переживаний, анализа и особой реакции. На этих операциях мозг просто экономит свое время, чтобы успеть «поглотить» все входящие данные.

С другой стороны, притупляются не только эмоциональные, но и интеллектуальные возможности человека. Как утверждает профессор психиатрии Дилип Джесте, здравый смысл, терпение и умение сострадать «располагаются» в определенном центре мозга. В стрессовых ситуациях этот центр отключается: все «питание» отводится к другим мозговым участкам – например, отвечающим за инстинкты. Именно такой стресс и создают информационные потоки, окружающие человека ежедневно, считает Д. Джесте. То есть, оцифровка современной жизни постепенно лишает у человека врожденной способность сопереживать и принимать взвешенные решения.

Позитивное психологическое поведение, например, восхищение, возмущение или сострадание, составляют для мозга гораздо более сложную задачу, нежели базовые реакции, как, например, реакция на боль, – цитирует Д. Джесте изданию «Times Online». – В постоянной «бомбардировке» сознания извне нет ничего здорового. Из-за нее у человека просто нет возможности обработать информацию, сопоставить ее с культурными и социальными нормами, а затем выдать взвешенную и соответствующую ситуации реакцию.

Отклонения в поведении, восприятии и мышлении человека, обусловленные переизбытком информации, ученые называют когнитивными искажениями. Все когнитивные искажения делят на пять групп [1].

1. Искажения от повторов информации:

- систематические ошибки внимания – зависимость человеческого восприятия от повторяющихся мыслей. Если постоянно думать на одну тему, то чаще обращаешь внимание на новости на эту тему;
- забывание без контекста – затруднение вспомнить информацию в отсутствие контекста (связанных воспоминаний). И наоборот, встреча с подсказкой ведет за собой всю цепочку воспоминаний. Например, если вы были в отпуске и встретили там редкий автомобиль, то встреча с таким автомобилем спустя много лет вызовет в памяти цепочку «забытых» воспоминаний об отпуске;
- иллюзия частоты, также известная как феномен Баадера-Майнхофа, – сразу после того, как человек узнал о какой-то новой вещи, она, как ему кажется, начинает появляться повсюду. Каждое появление вещи лишь закрепляет уверенность сознания в том, что она стала появляться повсюду;
- разрыв эмпатии – феномен, когда человек недооценивает влияние висцеральных факторов на свое поведение. Эти факторы включают голод, жажду, сексуальное влечение, тягу к наркотику (алкоголю), физическую боль и сильные эмоции. Со стороны кажется, что человек действует импульсивно,

нерационально, вышел из-под контроля. Сам человек может находить «рациональное» объяснение своим поступкам, игнорируя истинную подсознательную их причину;

- недооценка бездействия – склонность людей недооценивать последствия бездействия в сравнении с действием с аналогичным результатом. Примером такого феномена является антивакциностроительство, когда родители предпочитают риск получить осложнения от болезни риску получить осложнения прививки, хотя риск заболеть гораздо выше риска осложнения от прививки.

2. Искажения от необычной (специфической) информации:

- эффект Ресторффа (эффект изоляции) – в ряду похожих объектов легче запоминается тот, который выделяется среди других. Например, число легче запоминается в ряду букв «вцу5кеквр», а не в ряду других чисел «35856896».

- эффект самореференции – склонность людей кодировать в памяти информацию различным образом в зависимости от того, насколько она затрагивает человека лично. Эффект самореференции исследован в научной работе «Self-reference and the encoding of personal information» (Journal of Personality and Social Psychology. – Vol 35(9). – Sep 1977. – p. 677–688). Специалисты по когнитивной нейробиологии определили конкретные области в префронтальной коре головного мозга, срединных структурах и теменной доле, которые задействуются, если человек считает, что информация затрагивает его лично. Эффект самореференции имеет многочисленные проявления. Например, человек гораздо лучше запоминает информацию, если она касается его лично. В рекламе человек лучше воспринимает информацию, если ее рекламируют люди, похожие на него. Человек лучше запоминает дни рождения, которые близки по времени к его собственному дню рождения. Стройные женщины лучше полных женщин воспринимают образы других стройных женщин и моделей и т.д.

3. Искажения от изменения информации:

- денежная иллюзия – склонность людей воспринимать номинальную стоимость денег, а не их реальную стоимость. Когнитивное искажение выражается в том, что люди не в полной мере осознают, как меняется реальная стоимость денег каждый день. Из-за этого они неадекватно воспринимают действительность, в том числе изменение номинальных цен на товары, инфляцию. Например, многие не понимают, что при изменении курса доллара к рублю их зарплата реально снизилась де-факто при сохранении ее номинального значения в рублях. Власти могут поощрять это когнитивное искажение у граждан заявлениями вроде «не нужно следить за курсом доллара» и т.д.;

- консерватизм (в психологическом смысле) – когнитивное искажение новой информации, если она противоречит устоявшимся убеждениям человека.

4. Искажения от информации, полностью соответствующей интересам и мировоззрению получателя:

- нарциссизм, завышенная самооценка;

- селективное восприятие – склонность людей уделять внимание тем элементам окружения, которые согласуются с их ожиданиями, и игнорировать остальное;

- эффект страуса – попытка игнорировать негативную информацию, связанную со сделанным выбором.

5. Искажения от ошибочной информации (дезинформации):

- наивный цинизм – когнитивное искажение, форма психологического эгоизма, когда человек наивно ожидает более эгоистического поведения от других, чем есть на самом деле. Цепочка рассуждений наивного цинизма выглядит следующим образом: «У меня нет предубеждений – Если ты не согласен со мной, то у тебя предубеждения. – Твои намерения/действия отражают твои эгоистические предубеждения». Наивный цинизм противопоставит противоположному когнитивному искажению – наивному реализму;

- наивный реализм – склонность человека верить в то, что мы объективно видим окружающий мир таким, какой он есть. Несогласные с этим люди воспринимаются как неинформированные, нерациональные или находящиеся во власти предубеждений. Согласно наивному научному реализму, теория, которую признало научное сообщество, обладает абсолютной истинностью, то есть дает полный и точный образ описываемой системы объектов.

Основными источниками информационного шума сегодня являются электронная почта и Интернет. Также как с фильтрацией нежелательных рекламных сообщений (спама) пользователям приходится бороться с растущим использованием вложений в электронной почте в виде объемных докладов, презентаций и мультимедийных файлов. В 2007 году блог «New York Times» сообщил, что «электронная почта стала бичом некоторых людей в профессиональной жизни» из-за перегрузки информацией, но «ни один из современных громких интернет-стартапов, сосредоточенных на электронной почте, в действительности не устраняет проблему перегрузки».

В январе 2011 года эксперт по рабочей продуктивности Маша Эган написала статью под названием «Что делать с переполненным почтовым ящиком». В ней она заявила о том, что люди должны понимать разницу между работой с электронными письмами и их сортировкой. Это означает, что прежде, чем сразу же отвечать на каждое письмо, следует удалить ненужные электронные письма и рассортировать остальные.

«The Daily Telegraph» цитирует Николаса Карра, бывшего исполнительного редактора «Harvard Business Review» и автора книги «Пустышка: что Интернет делает с нашими мозгами», в которой говорится, что электронная почта эксплуатирует наш основной человеческий инстинкт поиска новой информации, делая людей зависимыми, заставляя их «бездумно нажимать рычаги в надежде получить дозу социальной и интеллектуальной пищи». Его озабоченность разделяет Эрик Шмидт, исполнительный директор «Google», который заявил, что «мгновенные устройства» и обилие информации, воздействию которой люди подвергаются посредством электронной почты и других технологических источников может оказывать воздействие на

мыслительный процесс, препятствуя глубокому мышлению, пониманию, тормозит формирование воспоминаний и затрудняет процесс обучения. Это состояние «когнитивной перегрузки» уменьшает возможность удержания информации и не позволяет соединить воспоминания, переживания, хранящиеся в долговременной памяти, оставляя мысли «тонкими и рассеянными». Это отражается и в образовательном процессе.

В дополнение к электронной почте, мировая паутина предоставила доступ к миллиардам страниц информации. Во многих офисах работникам предоставлен неограниченный доступ в Интернет, позволяя им управлять своими собственными исследованиями. Использование поисковых машин позволяет пользователям быстро находить информацию. Тем не менее, информация, публикуемая в сети, не всегда надежна из-за отсутствия полномочий утверждения и обязательной точности проверки перед публикацией. В результате люди пользуются перекрестной проверкой читаемых материалов перед принятием решения, и это занимает больше времени [2]. В качестве профилактики и защиты от переизбытка информации могут быть предприняты следующие меры:

- ограничение контакта с носителями информации;
- блокировка «надоедливых» сайтов и рекламы в Интернете;
- ограничение времяпровождения в социальных сетях;
- организация спама в электронной почте.

Время глобальных информационных перегрузок уже не за горами, считают ученые. Колумбийские исследователи подсчитали, что за 2010 год мировые СМИ, издательства и рекламная индустрия произвели 1000 экзабайт (1 ЭБ = 260 байт) информации. А это в 30 миллионов раз (!) больше, чем все книги, когда-либо написанные за историю человечества. К 2020-му этот объем увеличится в 10 раз. И тогда у человека есть два пути развития: либо наш мозг эволюционирует и убыстрится, чтобы догнать темп компьютеров и телекоммуникаций, либо сложные эмоциональные задачи будут упразднены, и через несколько поколений человечество выродится в бесчувственных потребителей информации.

Список литературы

1. Ализар А. Иллюзии мозга. Когнитивные искажения из-за переизбытка информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://geektimes.ru/post/282064> (дата обращения: 31.10.2016).

2. Быстрова Е.А. Влияние информационного шума на потребление коммуникаций в сети Интернет // Культура и образование. – 2014. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik-rzi.ru/2014/02/1327> (дата обращения: 30.10.2016).

3. Кузина С.В. Мозг врёт! Тайны мозга. Знаем мозг – управляем собой. – М.: АСТ, 2011. – 352 с.

*Графова А.Е., Евдокимова А.А., III курс, ТвГУ,
г. Тверь*

Научный руководитель – кандидат психологических наук,

Сравнительный анализ инклюзивного образования как фактора повышения конкурентоспособности в Финляндии и России

Система образования предъявляет стандартные требования к умственному, интеллектуальному и физическому здоровью учащихся. Лица, которые не соответствуют им, ждет обучение в специализированных школах, профилированных по заболеваниям. Так у детей, с особыми потребностями, возникает обособленность, а их конкурентоспособность на общеобразовательном рынке и в дальнейшей жизни изначально снижается [3, с. 59–62].

Изменить такое положение вещей – это задача инклюзивного образования, как комплексного сопровождения лиц с особыми потребностями, являющегося фактором повышения их конкурентоспособности.

Таким образом, существует острая необходимость в формировании единого образовательного пространства, где акцентируется внимание на создании психолого-педагогических условий индивидуализации образования, в котором разрабатываются современные технологии и стратегии обучения, ориентированные на обучение лиц с ОВЗ и инвалидов (содействующие востребованности выпускников на рынке труда, нахождению и сохранении работы, карьерном росте), способствующие в дальнейшем их конкурентоспособности в обществе.

Инклюзивное образование основано на идее равенства всех людей, требование которой провозглашается в одобренной Декларации о правах человека ООН и уточняется Конвенцией о правах инвалидов ООН, заключенной в 2008 году. Продвижение входа учащихся с ограниченными возможностями в сферу образовательного процесса и непрерывного обучения является целью стратегии, как Финляндии, так и России [5].

В нашей жизни существует система, с помощью которой мы классифицируем окружающую среду, оцениваем себя и других, формируем чувство идентичности. Данная система называется культурой. Обычно культура определяется как «соединение духовных и материальных достижений общества и всего человечества». Культура обучения и образования делает видимыми значения сообщества, отношения и практики. Исследуя будни образовательного учреждения, можно оценить его конкурентоспособность и развить инклюзивные принципы и практики [1, с. 7].

Факторы инклюзивной культуры обучения тесно связаны с физической, социальной, психологической, педагогической и учебной средой. Физическая среда обучения рассматривает свойства и ресурсы окружения как, например, свободный доступ в учебные аудитории, а также наличие вспомогательных средств, помогающих учащемуся. Социальная окружающая среда включает возможность активного участия учащегося и взаимодействия, а также более обширное сотрудничество с его семьей и другими системами поддержки.

Реализация такого многостороннего проекта на практике подразумевает равноправное присутствие родителей и сотрудничество со специалистами. Социально ориентированная информация излагается конструктивно.

На распространение психологической инклюзии влияет опыт и чувства учащегося, связанные с причастностью или пребыванием в роли безучастного наблюдателя. Педагогический подход напрямую связан со всеми предыдущими факторами среды обучения и становится видимым при взаимодействии учебного заведения, специалистов и учащихся [6].

В Финляндии конкурентоспособность инклюзивного образования является приоритетным вектором развития и подразумевает доступность для всех детей без исключения. Официально политика инклюзии была закреплена в 2008 г.

Концепция развития инклюзивного образования в Финляндии [5]:

1. Все дети обучаются в школе в соответствии со своими возможностями. Каждый решает свои задачи в образовательном процессе (учитывая ограниченные возможности детей, физического или психического характера, к ним не предъявляется особых требований в ходе образовательного процесса).

2. Весь школьный коллектив участвует в решении проблем учащихся, а не только социальный педагог (вовлечение школьного коллектива в решение проблем учащихся позволяет взглянуть на проблему с разных сторон, лучше оценить её тяжесть и найти оптимальный выход из сложившейся ситуации).

3. В психолого-педагогическом процессе учителя используют общие и специальные методы и приёмы обучения (таким образом, они действуют с опорой на метод индукции и дедукции).

4. Учебные проблемы ребёнка и дидактические проблемы педагога решаются посредством командного подхода (обсуждение происходит в рамках «тренинговой» группы, в которой каждый высказывается о путях решения проблем).

5. Дети с неярко выраженными отклонениями в развитии обучаются в общеобразовательной школе по месту жительства: в специальном или в общем классе (такая дифференциация позволит учащимся получать образование с детьми, имеющие сходные отклонения в развитии).

6. Специалисты консультируют родителей, в каких условиях ребёнку будет лучше. Родитель выбирает, в каком классе ребёнок будет учиться (профессиональная консультация специалиста помогает более ясно понять условия обучения их ребёнка).

7. Дети с тяжёлыми нарушениями обучаются в специальных школах.

8. Детям с инвалидностью индивидуальные компенсаторные средства и необходимое оборудование предоставляются за счёт государства.

9. Учащимся с нарушением мобильности предоставляется помощник, а с нарушением слуха – сурдопереводчик.

10. В каждой общеобразовательной школе в штате есть специальные педагоги, помощники учителя, социальные работники, медицинская сестра.

11. Все специалисты работают как единая команда, компетенции командной работы очень высоки и у педагогов, их этому учат в университете.

12. Вузовская подготовка учителей предполагает включение знаний и навыков по работе с детьми с ограниченными возможностями, включая составление индивидуальной программы обучения, навыки командной работы.

13. Специальная помощь оказывается эмигрантам. Они сначала обучаются в классе подготовки, где основной упор делается на математику и финский язык, который изучается как второй. Обучение в классе подготовки ведётся на родном языке. Затем ученик интегрируется в общее образование.

Все учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в вузах страны, разделены на 6 категорий [1, с. 8]:

1. Глухие студенты. В 2010 г. таких было 141 человек, из них 35 – в университете Хельсинки. Все они пользовались услугами сурдопереводчиков. На факультете лингвистики они проходят обучение языку жестов.

2. Слабослышащие студенты (218 чел.) из числа тех, кто обратился в службы сопровождения за помощью. Для полноценного обучения студентов с нарушениями слуха используются:

- a) многоканальные слуховые радиопередатчики для инвалидов по слуху;
- b) специально оборудованное помещение для занятий;
- c) учебные материалы на мультимедийных носителях;
- d) звукоусиливающая аппаратура для коллективного пользования;
- e) индивидуальные слуховые аппараты (усовершенствованные).

3. Слабовидящие – 235 человек, которым предоставляется специальная техника или книги со шрифтом Брайля. Для слепых и слабовидящих людей умение читать и писать по Брайлю является ключом к грамотности, успешному трудоустройству и независимости. Шрифт Брайля представляет собой рельефно-точечный шрифт для письма и чтения незрячими, в основе которого лежит комбинация точек шеститочия. Написанный таким образом текст при определённом навыке легко распознается на ощупь. Лёгкость чтения знаков и их компактность позволяют незрячему читателю достаточно быстро читать текст. Алфавит, цифры, музыкальные ноты и любые другие печатные символы могут быть воспроизведены в системе Брайля различными комбинациями точек в ячейке.

Брайлевские обозначения также используются для написания математических знаков, уравнений, компьютерных символов и для письма на иностранном языке. Изучение системы Брайля даст возможность незрячему перейти к работе на компьютере с брайлевским дисплеем и на брайлевском принтере. Шрифт Брайля читается на ощупь, с помощью указательного пальца одной или обеих рук.

4. Студентам, имеющих проблемы с передвижением, помощи не оказывается, так как в вузе создана безбарьерная среда и во всех помещениях есть доступ к лифтам.

5. Студенты с дислексией, которые испытывают трудности в письменной речи. Это быстрорастущая группа. В связи с развитием информационных технологий улучшаются возможности их вовлечения в обучение.

6. Лица с задержкой умственного развития, имеющие проблемы с памятью, дефицитом внимания или с нервными заболеваниями.

Для данных студентов используется интерактивная модель обучения, при котором преподаватели имеют равный статус и обязанности и меняют друг друга при проведении занятий. Другой вид инклюзивного обучения – это альтернативное обучение.

Такая модель обучения предполагает, что основная группа студентов получает обучающие инструкции от одного преподавателя, в то время как другая группа студентов осваивает материал под руководством другого преподавателя, эксперта в сфере специального образования. Как правило, эту вторую группу составляют студенты, которым требуются специальные инструкции и дополнительная помощь в процессе освоения учебного материала.

Что касается России, то в настоящее время страна не готова, как оказалось, к включению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные учреждения, что свидетельствует о её низкой конкурентоспособности, что находит отражение в следующих проблемах:

1. Неготовность педагогов к осуществлению работы с этими детьми.
2. Отсутствие толерантного отношения самих детей к детям с ограниченными возможностями.
3. Дискриминационные установки родителей здоровых людей.
4. Родители детей с ограниченными возможностями имеют множество стереотипных и мифологичных убеждений по поводу процесса интеграции ребёнка в общую образовательную среду и часто сами препятствуют процессу интеграции ребёнка в общеобразовательные учреждения.

На данный момент возможности образования для детей с особыми потребностями чрезвычайно ограничены. В малых российских городах и сёлах такие дети остаются вообще вне системы образования по разным причинам, в основном социально-экономического характера.

Развитие культуры инклюзии педагогов в России предполагает проведение просветительской работы с ними, их переобучение и повышение квалификации. Наиболее продуктивными для формирования толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями станут такие формы работы с педагогами, как тренинги, междисциплинарные консилиумы, стажировки, круглые столы, мастер-классы. Групповые формы работы позволят научиться сотрудничать, потому что именно командная работа будет способствовать эффективному процессу интеграции ребёнка [2, с. 142].

Сегодня специалисты из коррекционных школ, школ особого вида могут оказать неоценимую услугу педагогам общеобразовательных учреждений, так как владеют навыками и методами работы с детьми с особыми потребностями, и этот опыт могут транслировать в расширенное педагогическое сообщество. К сожалению, педагоги общеобразовательных учреждений не всегда осведомлены о специфике детского отклоняющегося развития, о психологических особенностях детей с разными видами нарушений здоровья, об их возможностях и трудностях в обучении.

Подводя итоги, следует отметить, что, несмотря на то, что уровень внедрения инклюзивного образования в Финляндии в несколько раз выше, чем

в России, инклюзивное образование сегодня – это один из приоритетов образовательной политики, которая активно проводится в России. Переход к ней нужен, и он уже постепенно продумывается и поддерживается принятием соответствующих законодательных актов.

Инклюзивное образование – это возможность создать гармоничное общество, в котором будет уютно чувствовать себя каждый, которое будет способствовать конкурентоспособности лиц с особыми потребностями. Но создать такое общество можно только в том случае, если и психологи, и педагоги, и воспитатели, и родители, и сами дети будут заинтересованы в причастности к такому явлению в образовании [4, с. 97].

Список литературы

1. Лебедева С.С. Актуальные социально-педагогические технологии работы с инвалидами // Ученые записки Санкт-Петербургского института психологии и социальной работы. – 2011. – Т. 15. – Вып. 1. – С. 7–10.

2. Пасторова А.Ю. Инклюзивное образование: исследования и практика в Санкт-Петербурге: монография. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012. – 250 с.

3. Пономарева Г.Т. Инклюзивное образование в России // Педагогика высшей школы. – 2017. – №2. – С. 59 – 62.

4. Токарь И.Е. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития// Социальная педагогика. – 2011. – №5. – С. 93–105.

5. Инклюзивное образование в Финляндии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.openschool.kz/glavstr/inclusiv_obraz/inclusiv_obraz_138_1.htm (дата обращения 11.11.2016).

6. Finnish National Board Of Education. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.oph.fi/download/132551_amendments_and_additions_to_national_core_curriculum_basic_education.pdf // Amendments and additions to the national core curriculum for basic education – 2011. (дата обращения: 11.11.16).

*Дыкань А.Г., Ильина В.М., III курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
старший преподаватель Становова Л.А.*

Комплексное сопровождение инклюзивного образования как фактор повышения конкурентоспособности людей с ограниченными возможностями

В наши дни определяется особая важность вовлечения людей с ограниченными возможностями в нормальное социальное функционирование. У таких людей расширяется поле деятельности, возможности для её осуществления, следовательно, они становятся более конкурентоспособными. Основными факторами, способствующими ее повышению, являются: формирование условий для взаимодействия с другими людьми и окружающим

миром, развития потенциала и становления активной жизненной позиции с самого раннего детства.

Проблема инклюзивного образования в последнее время становится все более популярной. Как показывает опыт, обучение детей с ограниченными возможностями активнее происходит в стенах общеобразовательных школ, наравне с другими детьми, нежели в коррекционных учреждениях или при домашнем обучении. Для более подробного рассмотрения данной проблемы дадим определение понятию «инклюзивное образование». *«Инклюзивное образование – это организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах»* [2].

Инклюзивное образование включает в себя различные учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Его целью является избавление от барьеров в обучении между здоровыми людьми и людьми с ограниченными возможностями. Эта цель реализуется благодаря техническому оснащению образовательных учреждений, разработке специальных программ обучения, а также психологическому сопровождению, облегчающему процесс адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

Важно также затронуть проблему трудоустройства людей с ограниченными возможностями в контексте образования: для повышения конкурентоспособности инвалидов на рынке труда, ключевым является вопрос разработки и реализации комплексной системы сопровождения в процессе инклюзивного профессионального и высшего образования. Сущность данного подхода составляет особая социально-экономическая и образовательная среда взаимодействия субъектов образовательного процесса с одной стороны, и потенциального работодателя – с другой. Отсюда сопровождение может трактоваться, как помощь студенту в формировании ориентационного поля на рынке труда, ответственность в котором несут, прежде всего, субъекты инклюзивного образования. При этом основными принципами взаимодействия выступают принципы обеспечения, сопричастности, содействия, сотрудничества, экономии и поддержки в решении проблем трудоустройства, которая и может стать основным условием эффективности инклюзивного образования.

Одним из основных способов профессиональной реабилитации и адаптации в социуме людей с ограниченными возможностями является профессиональное обучение. Оно содействует повышению конкурентоспособности безработных инвалидов и дает им возможность восстановить трудоспособность в новой профессии, получить дополнительный источник дохода, организовать собственное дело, самоутвердиться. Для эффективного формирования конкурентоспособного специалиста необходимо использование специальных условий, максимально учитывающих профессиональную подготовку в контексте инклюзивного обучения.

Инклюзивное образование в России начало свое становление с 1980-х годов, когда только появлялись различные инициативные центры лечебной педагогики. На сегодняшний день инклюзивное образование обширно внедряется в нашу жизнь в соответствии с Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. Во многих школах начинают функционировать классы, в которых активно взаимодействуют здоровые дети и дети с ограниченными возможностями, во многих университетах предоставляется возможность заочного и очного посещения занятий наравне с другими студентами.

Но, к сожалению, инклюзивное образование в России на современном этапе развития еще недостаточно развито. Это связано, прежде всего, с тем, что для развития инклюзивного образования необходимы принципиальные изменения в системе образования. До сих пор на территории нашей страны существует множество общегосударственных и финансово-экономических проблем, которые мешают полноценному функционированию этой системы.

Среди основных проблем можно обозначить:

- 1) недостаточное финансовое обеспечение программы;
- 2) несоответствие учебных планов особым потребностям людей с ограниченными возможностями;
- 3) незнание педагогическим составом основ психокоррекционной работы;
- 4) недостаточное количество специального технического оснащения в образовательных учреждениях;
- 5) нехватка специалистов для психологического сопровождения инклюзивного образования.

Несмотря на это необходимо дальше развивать инклюзивное образование в России, обеспечивающее «условия для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала» [1], и при этом учитывать, что учащимся с особыми потребностями в образовании нужно помочь нормально развиваться и свести к минимуму вероятные негативные последствия их обучения в общеобразовательной школе. Именно такие дети более склонны к возникновению школьной дезадаптации, тревожности, дидактоневрозов, они менее стрессоустойчивы.

А это значит, что практическому психологу, учителю, работающему в школе и всем, кто имеет отношение к образованию, а в особенности инклюзивному, необходимо знать возрастные и индивидуальные закономерности формирования и развития личности ребенка с особыми образовательными потребностями, объективные и субъективные проблемы, трудности, возникающие на каждом этапе онтогенеза.

Инклюзивное образование дает возможность детям с ограниченными возможностями в полном объеме участвовать в жизни коллектива, не замыкаясь в стенах коррекционных учреждений, помогает сформировать

необходимые навыки для взаимодействия в обществе, способствующие повышению конкурентоспособности человека с ограниченными возможностями.

В заключение хотелось бы предоставить слова министра образования и науки Ольги Юрьевны Васильевой: *«Самое главное, что в России наконец-то накопился опыт инклюзивного образования. Для многих детей с особыми образовательными потребностями включение в инклюзию может стать лучшим началом большого жизненного пути, поэтому мы обязаны предоставить им такую возможность»* [3].

Список литературы

1. Кирютина Н. В. Проблемы формирования инклюзивного общества в России: основы нормативно-правовой базы инклюзивного образования / Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. – Краснодар: Новация, 2016. – С. 55–60.

2. Инклюзия за и против [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-inklyuziya-za-i-protiv-1145212.html> (дата обращения: 15.11.2016).

3. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] / Режим доступа: минобрнауки.рф/м/новости/8986 (дата обращения: 16.05.2017).

*Дыкань А.Г., Евдокимова А.А., Самойленко Е.Ю.,
III курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Гудименко Ю.Ю.*

Человекознание XXI века: познавательные процессы

Изучением человека ученые занимаются на протяжении многих лет. В современной психологии существуют проблемы, связанные с пониманием различных аспектов изучения человека.

Целью нашего исследования стал анализ произошедших изменений в системе изучения человека за прошедшие полвека и представлен через изучение познавательных процессов на основе научных трудов Б.Г. Ананьева.

Основываясь на трудах Б.Г. Ананьева, мы можем сказать, что современный подход к проблеме человека становится все более системным, междисциплинарным и находится на пороге поиска новой объяснительной парадигмы. Этот факт обусловлен многообразием свойств самого человека, как такового. Среди дисциплин, составляющих основу современного подхода Б.Г. Ананьева выделяет биологию, психологию, социологию, и комплекс культурологических наук [1]. Именно эти науки позволяют изучать человека как индивида (органического существа), субъекта (носителя психики), личности (социального существа), индивидуальности (носителя культуры). Несмотря на многообразие проблем, разрабатываемых Б.Г. Ананьевым на

протяжении всей жизни, проблему человекознания с уверенностью можно назвать одной из главных, которая занимает основное место в его научной деятельности.

В 60–70е гг. XX века значительно изменяются взаимосвязи между различными науками, изучающими человека как индивида, субъекта, личности и индивидуальности. Непосредственно соприкасаются естествознание и общественные науки, медицина и педагогика, экономические и технические науки. На основе междисциплинарных связей возникли физико-математические науки, психофармакология, бионика и теория программированного обучения [1].

На данный момент этот список дополнился когнитивной нейробиологией, которая изучает взаимосвязь активности головного мозга и других сторон нервной системы с познавательными процессами и поведением, а так же искусственным интеллектом, изучающим возможность обеспечения разумных рассуждений и действий с помощью вычислительных систем и других искусственных устройств.

Относительно недавно появились такие науки, как [1]:

- *Экологическая психология* – начала формироваться в отечественной науке в 90-х годах XX-ого века. Предметом экологической психологии является специфический вид общественного сознания – экологическое сознание.

- *Сеттлеретика* – это новая междисциплинарная наука, о нейрокибернетическом дублировании и резервировании головного мозга человека, с целью обеспечения неограниченно долгого функционирования его высшей нервной деятельности. Наука о «переселении» психики человека, «из» его смертного биологического головного мозга – «в» бессмертный искусственный «нейрокомпьютерный мозг».

- *Меметика* – теория содержания сознания и эволюции культуры, построенная по аналогии с генетикой и биологической теорией эволюции Дарвина и берущая начало из концепции мема, предложенной биологом Ричардом Докинзом в книге «Эгоистичный ген» (1976).

На современном этапе комплекс наук по изучению физиологического, анатомического и психического компонентов человека не претерпел значимых изменений. В то время как изменения коснулись средств и методов исследования человека, в связи техническим прогрессом.

Так как большинство наук по изучению познавательных процессов человека не претерпели значительных изменений, следует более подробно рассмотреть то, что изменилось, а именно методы исследования высших психических функций.

Как известно, Б.Г. Ананьев выделил 4 группы методов [2]:

- организационные методы;
- эмпирические методы;
- методы обработки данных;
- интерпретационные методы.

Благодаря техническому прогрессу, на современном этапе развития психологического знания, многие методы подверглись модификации (табл.1).

Таблица 1

Методы исследования познавательных процессов

1968 г.	На современном этапе
Электроэнцефалография (ЭЭГ)	Топографическое картирование электрической активности мозга (ТКЭАМ)
Вызванные потенциалы (ВП)	Компьютерная томография (КТ)
Тахистоскопия	Регистрация ответов нейронов
Магнитоэнцефалография (МЭГ)	Комплекс биологической обратной связи (БОС).
Полиграф	

Рассматривая систему знаний о познавательных процессах человека с точки зрения их интеграции-обобщения, возможно сделать следующие заключения:

1. На данный момент по большей мере свойственными для российских исследований познавательных процессов можно считать две тенденции их развития. Первая заключается в том, что в том, что результаты экспериментов в изучении функциональных, операционных и мотивационных механизмов познания к концу XX столетия рассматривались через призму интеграции, системности: какой вклад привносят организация сенсорных систем человека, мыслительные действия и т. п. в индивидуальное развитие психики человека. Вторая может быть выявлена при попытке ответа на вопрос: происходит ли в процессе индивидуального развития смена познания с чувственного на логическое.

2. Интегративная тенденция в науке наглядно представлена в трудах, посвященных исследованию различных сенсорных форм чувствительности. В частности, С.В. Кравков, К.Х. Кекчеев, П.П. Лазарев, на протяжении многих лет изучали чувствительность различных модальностей – периферического зрения, слуха, кинестезии.

Несмотря на многообразие накопленных теоретических и эмпирических данных, остается открытым вопрос относительно определенных феноменов в познавательной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Феномены «зоны непознанного»

60 –70 - е годы XX столетия	Современный этап исследований
1. Мозг и психика	
<p>Нейроны головного мозга были до конца не изучены. Инструменты для исследования не отличались своей многочисленностью, в эти годы широко не были распространены средства нейровизуализации, поэтому изучение нейронов и кодов головного мозга было затруднено. Таким образом, зону непознанного составляли нейроны и отдельные клетки, а также поведенческие реакции и условных рефлекс.</p>	<p>На сегодняшний день в нейробиологии остаётся открытым вопрос относительно того, как благодаря работе нервной системе функционирует психика. Зону непознанного составляет недостаток информации о распределении памяти в «библиотеке мозга» [3].</p>
2. Гипноз	
<p>Феномен гипноза был очень плохо изучен, поэтому выделились два направления для его исследования. Первое касалось сферы клинической психологии, где гипноз рассматривался как невроз или невротическое состояние, которое проявлялось в таких состояниях, как летаргия, каталепсия и сомнамбулизм. Второе направление считалось нормальным психическим явлением и механизм его функционирования лежал в словесном внушении. Но данные направления не дали чёткого объяснения феномену гипноза.</p>	<p>Несмотря на многочисленные эксперименты, проведённые с гипнозом, остаётся неизвестной его природа. Не изучен механизм влияния внешнего стимула на психофизиологические процессы сом человека.</p>
3. Сознание	
<p>Остаются открытыми вопросы касательно субъективного опыта сознания. Также неизвестно, как и почему возникают осознаваемые переживания? Чем объясняется феномен сознания? Несмотря на то, что феномен сознания рассматривался с разных точек зрения (деятельностный подход к изучению сознания А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна); подход А.Г. Спиркина (1972), по мнению</p>	<p>Сознание как зона непознанного. Сознание не локализовано в пространстве и времени, именно поэтому возникает вопрос, как его можно изучать в конкретных психологических направлениях? На сегодняшний день проблема сознания не решена до конца. До сих пор проводятся исследования психосемантики сознания, исследуются функциональные системы мозга.</p>

<p>которого сознание направлено на отражение и преобразование действительности, ответов на данные открытые вопросы не существовало.</p>	
---	--

В заключении хотелось бы сказать, что возможно реализовать комплексный подход к системе изучения познавательных процессов человека – на всех его структурных уровнях и на всех стадиях развития. В настоящее время в связи с различными изменениями, происходящими в обществе во взаимосвязи с кризисами: экологическим, социальным, экономическим уже можно говорить и о кризисе антропологическом, который лежит в основании всех других кризисов. Основываясь на результатах проведенного нами исследования, можно предположить, что либо XXI век будет веком наук о человеке, либо последующего века может просто и не быть, поскольку сам человек постоянно развивается, его знания накапливаются, и вместе с ним развивается сама наука.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
2. Ананьев Б.Г. Методы психологического исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studopedia.ru/11_146026_skachat-v-pdf-format.html (дата обращения 28.04.17).
3. Культурная нейронаука – Мария Фаликман. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=IXTkP9mDCm0> (дата обращения 28.04.17).

*Кропачева Е.А., III курс, КГУ им. К.Э. Циолковского, г. Калуга
 Научный руководитель – доктор педагогических наук,
 профессор Серёжникова Р.К.*

Эстетическая культура – неотъемлемый компонент духовного мира личности студента университета

Концепцией духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в России определено, что становление российской государственности предполагает ориентацию на Человека, нацию, приоритеты духовной культуры.

В связи с чем, одной из актуальных проблем современности является становление личности, способной воспринимать, понимать и приумножать ценности духовной культуры. В решении этой проблемы существенное место занимает формирование эстетической культуры, эстетическое мировоззрение студенческой молодежи, поскольку именно студенчество является движущей силой и будущим каждой страны. Отсюда вытекает необходимость эффективной организации эстетического воспитания, формирования эстетической культуры студентов, в частности педагогических университетов.

Значительные негативные тенденции не только в экономике государства, но и в духовной сфере жизни общества сопровождаются ухудшением культурно-

просветительской работы, приводят к потере духовных ориентиров у значительной части молодежи, к обесцениванию важнейших человеческих ценностей [5].

Учитывая это, считаем, что студенты педагогических университетов как будущие педагоги должны глубоко осознавать место и роль образовательных процессов в развитии мирового духовного пространства в его культурно-исторических, национальных, общественных и индивидуальных формах. Они должны стать посредником между культурой и подрастающим поколением.

Раскрывая аспекты обозначенной проблемы, считаем необходимым рассмотреть такие понятия, как «эстетика», «культура», «эстетическое воспитание», «эстетическая культура».

Слово «эстетика» происходит от греческого «aisheticos», в переводе означает – имеющий отношение к чувственному восприятию. Впервые его применил немецкий философ А. Баумгартен для обозначения нового раздела философии. Он ввел в философию раздел «Теория чувственного восприятия» и предложил назвать его термином «эстетика». Уже с XVIII века эстетику стали понимать как науку, изучающую лишь «философию прекрасного» или философию искусства [8].

Эстетика играет значимую роль в общественной жизни. Это раскрывается через функции, которые она выполняет в обществе. К важнейшим функциям эстетики относятся мировоззренческая, познавательная, формирующая (воспитательная), методологическая и др. Эстетика воспитывает личность, ее вкус. Она раскрывает эстетическое сознание человека, помогает по-настоящему воспринимать искусство.

Эстетика – наука о чувственно-эмоциональном восприятии действительности, о деятельности, в основе которой лежит представление о красоте и ее результаты, в частности искусство. Эстетика – философская наука, которая тесно связана с гуманитарными науками, с экономическими и техническими науками, выступает теоретической основой для художественных наук [7].

Слово «культура» в переводе с латинского означает возделывание, воспитание, образование, развитие. Одним из наиболее полных определений можно выделить следующее. Культура – это «специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношения людей к природе, между собой и к самим себе» [2, с. 127].

Вместе с тем культура хранит, транслирует исторически накопленный социальный опыт (передает его от поколения к поколению).

В. Степин отмечает, что культура также создает (генерирует) новые программы деятельности, поведения и общения людей. Они реализуются в соответствующих видах и формах человеческой активности, тем самым вызывая реальные изменения в жизни общества [10].

Понятие «культура» развивалось исторически. Термин «культура» первоначально означал возделывание человеком земли. Когда значение этого термина стало расширяться, им стали называть процессы и результаты

возделывания материалов природы в различных ремеслах. Позже – процессы воспитания и обучения человека. Впервые в этом значении такой термин культуры применил древнеримский оратор и философ Марк Туллий Цицерон. В своей работе «Тускуланские рукописи» он использует понятие «обработка почвы» в переносном смысле как возделывание человеческого ума в процессе обучения и воспитания [7].

Вообще, культура – это философское понятие, поскольку оно охватывает не только созданные человеком материальные ценности, а духовность и творчество. Так считал Н. Бахтин. По его мнению, всякая культура (даже эстетическая) базируется на творчестве [2].

Рассматривая понятие «культура», ученые выделяют материальную и духовную культуру. Вся сфера материального производства и его результаты, то, что удовлетворяет материальные потребности людей, относится к материальной культуре. А духовная культура охватывает всю сферу человеческого сознания и духовного производства [2].

На наш взгляд, внимания заслуживает исследование Л. Волченко. В своей концепции автор включает в культуру человека все сферы его деятельности, все то, что характеризует общественную жизнь человека, имеет непосредственное отношение к культуре и может относиться к разряду культурных явлений [4].

Последние научные исследования этимологии слова «культура» предлагают такое толкование этого понятия: «культура – культ света», «эстетическая культура – переживание культа света, что предполагает обязательный чувственный отклик человека на все, что происходит в мире, который его окружает» [8, с. 261].

В условиях возрождения национальной культуры, развития национальной системы воспитания и образования особую роль приобретает эстетическое воспитание как средство созидания духовного мира человека, понимания им непрерывности мироздания и их развитие в гармонии, красоте и любви. Фундаментом эстетического воспитания студентов, отмечает И. Зязюн, должно стать национальное художественно-творческое наследие, очищенное от искусственных «накипей», искаженных влияний, не свойственных российскому народу [8, с. 149].

Ученые рассматривают эстетическое воспитание как процесс формирования эстетических установок личности, ее ценностных ориентаций в эстетической области, чувств, потребностей и интересов, идеалов и вкусов, критериев оценки и принципов отношения к этим ценностям [3; 5; 6; 8].

По мнению Л. Воловича под эстетическим воспитанием следует понимать органическую совокупность последовательных и целенаправленных воздействий на личность, целью которых является ее гармоничное, всестороннее развитие, формирование у нее всего богатства эстетического отношения к жизни, способности наслаждаться красотой окружающей действительности, произведений искусства и активно создавать эту красоту в творческом труде [3]. Следовательно, выработанные в процессе эстетического

воспитания вкусы и идеалы активно влияют на мировоззрение, укрепляя или разрушая определенные взгляды или мировоззрение в целом.

Вообще, эстетическое воспитание, как любое другое воспитание, составляет систему, в которой взаимодействуют средства, формы и методы.

Заслуживает внимания точка зрения С. Кудрявцевой. «Метод, – пишет она, – фактически означает способ достижения цели. Поскольку целью эстетического воспитания является развитие эстетического сознания, эстетических чувств, побуждение к эстетической деятельности, то, конечно, методы эстетического воспитания – это различные способы воздействий на личность, которые лучше всего развивают и эстетическое сознание, и чувства, и поведение людей в их неразрывном единстве» [6, с. 23]. С. Кудрявцева концептуально раскрывает сущность эстетического воспитания, заключающуюся в том, что этот вид воспитания рассматривается как личное проявление общественной закономерности воспитательного влияния. Определяются характерные для эстетического воспитания методы: а) убеждения; б) привлечение к эстетической деятельности; в) организация воспитательной эстетической ситуации; г) стимулирование; д) самовоспитание и самосовершенствование.

Методы эстетического воспитания реализуются на практике в определенных условиях. Такими методами являются, как отметил В. Разумный, вся окружающая человека действительность: природа, многоплановая общественная жизнь человека, прежде всего, система его отношений с другими людьми и продукты творчества, творческой деятельности «по законам красоты», один из видов которой – искусство – специально ориентирован на удовлетворение эстетических потребностей [7].

Итак, эстетическое воспитание – это педагогическая деятельность, направленная на формирование способности воспринимать и преобразовывать действительность по законам красоты. Целью эстетического воспитания является развитие высокого уровня эстетической культуры личности, ее способности к эстетическому освоению действительности.

Человечество испокон веков мечтало о красоте как высшем наслаждении и стремилось воссоздать прекрасное в своей жизни, осмысливало его суть, природу, социальное и личностное значение. Еще античные философы (Сократ, Аристотель, Пифагор, Гераклит) превыше всего ставили красоту человеческого тела и души, подчеркивая ее значительное влияние на физическое и моральное развитие.

Эстетическая культура личности характеризует уровень развитости эстетического сознания, способность и потребность эстетически воспринимать действительность.

Некоторые исследователи (Л. Коган, Ю. Лукин, В. Скатерщиков, У. Суна и др.) в понятие эстетической культуры включают совокупность эстетических и художественных ценностей, средства овладения ими, а также творчество по созданию новых ценностей. Данные авторы определяют эстетическую культуру как качественное состояние и как процесс эстетического освоения действительности,

подчеркивают роль творческой деятельности, которая, по мнению Р.К. Серёжниковой, преобразует личность из объекта в субъект культуры [9].

Такой подход дает возможность рассматривать эстетическую культуру личности как совокупность свойств, которые формируются в процессе активного освоения морально-эстетических и художественных ценностей общества. Эти свойства определяют эстетическое сознание и поведение личности и способствуют ее эстетическому творчеству.

Следует отметить, что эстетическая культура определяется системой взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов: субъекта и человеческой активности. Ее целостность конкретизируется через механизм связи элементов. Как справедливо отметил Н. Бахтин, функциональность эстетической культуры состоит в том, что она «выступает основой творчества в целостной системе человеческой деятельности» [1, с. 110].

С. Гаткова отмечает, что «эстетическая культура составляет социально-психологическое явление, которое отражает сущность личности и стимулирует ее творческую работу и общественную активность» [8, с 228].

При этом, как отмечает А. Файзуллин, механизм функционирования эстетической культуры можно представить в виде замкнутого круга: формирование эстетического мировоззрения (знания, взгляды) приводит к духовному обогащению личности, что позволяет выработать правильные целевые установки и основы эстетического мировосприятия, которые в свою очередь, способствуют формированию научного, по-настоящему философского мировоззрения [11].

Следует отметить, что вопросы эстетической культуры личности охватывают различные аспекты жизнедеятельности студента, проявляющихся в сфере учебы, труда, отдыха, быта, межличностных отношений, творческой деятельности. Важное место в формировании эстетической культуры занимает искусство. Его познавательные и воспитательные функции имеют значительный потенциал.

Искусство отражает жизнь в его целостности и общечеловеческой значимости, повышает способность видеть и слышать прекрасное, развивает ассоциативное мышление, помогает глубже понять себя и других людей. Оно выступает формой культуры, неотъемлемой частью жизни человека и общества [2].

Исследования (А. Семашко, В. Суна) показывают, что эстетический фактор в жизни студентов высших учебных заведений играет значительную роль, что искусство выступает средством социализации молодежи. Для студентов особенно характерно стремление к творческим видам деятельности, повышенная эмоциональность, интерес к новым, острым, порой экстравагантным формам в искусстве, интерес к лирической и фантастической тематике, повышенное внимание к зрелищным объектам искусства [8].

Данный фактор у студентов нашего университета проявляется в повышенном интересе к таким мероприятиям как «Студенческая весна», приобретающем все большую популярность с каждым годом, в сотрудничестве с театральной студией МБОУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества «Созвездие».

Итак, на основании анализа теоретических источников мы пришли к выводу, что эстетическая культура – это сформированность у человека эстетических знаний, вкусов, идеалов, способностей к эстетическому восприятию явлений действительности, произведений искусства, потребность вносить прекрасное в окружающий мир, оберегать природную красоту.

Таким образом, несмотря на значительный научный задел, проблема формирования духовной культуры личности, эстетического развития будущих учителей актуальна и требует повышенного внимания. Ведь именно высшая школа исторически была создана не просто как культурная среда, но и источник рождения высших духовных ценностей, в том числе и эстетических. Дальнейшие исследования следует направить на раскрытие педагогических условий развития эстетической культуры студентов.

Список литературы

1. Бахтин М.М. *Философия поступка / Философия и социология науки и техники: ежегодник 1975–1984.* – М., 1986. – 184 с.

2. Вилков В.Ю. *Понятие культуры. Ценностные и технологические измерения культуры / Человек и мир: учеб. пособие.* – К., 1995. – разд. 7. – С.126–138.

3. Волович Л.А. *Система эстетического воспитания подрастающего поколения.* – Казань, 1976.

4. Волченко Л.Б. *Гуманность, деликатность, вежливость и этикет: ценности культуры и морали.* – М.: МГУ, 1992. – 115 с.

5. Жалагина Т.А. *Профессионально-личностное самоопределение субъекта труда: профилактика и коррекция профессиональной деформации личности // Актуальные проблемы психологии управления: коллективная монография.* – Тверь, 2004. – С. 169–180.

6. Кудрявцева С.П. *Пути и методы эстетического воспитания / Современные проблемы теории эстетического воспитания и критика буржуазных концепций.* – М., 1973.

7. Разумный В.А. *О сущности и методах эстетического воспитания / Эстетика и человек.* – М., 1967.

8. Серёжникова Р.К. *Формирование творческого педагогического потенциала будущего преподавателя в процессе профессиональной подготовки в университете: дис..на соиск. учен. степени д. пед. н.* – Одесса, 2009. – 450 с.

9. Серёжникова Р.К. *Становление субъектности будущего педагога в образовательном пространстве университета // Профессиональное образование в современном мире.* – 2015. – №2 (17). – С. 86–96.

10. Степин В.С. *Культура: К изданию «Энциклопедии философских знаний» // Вопросы философии.* – 1999. – №8. – С. 61–71.

11. Файзуллин А.Ф. *Особенности формирования эстетической культуры современного студенчества.* – Уфа: Даурия, 2000. – 94 с.

Яковлев В.А., Мантрова М.С., III курс, ТвГУ, г. Тверь
Научный руководитель – кандидат психологических наук,
доцент Гудименко Ю.Ю.

Формирование адаптивных навыков у детей с аутизмом в рамках инклюзивного образования, как условие обеспечения конкурентоспособности

Развиваясь в условиях глобализации, современное общество переживает много кризисов по поиску новых социальных моделей в государствах, пристальному вниманию к человеческому ресурсу. Важный вопрос во всём мире заключается в том, каким должен быть человек XXI века, чтобы достойно справиться с вызовами времени, ведь современный человек – это прежде всего конкурентоспособная личность, человек, умеющий адаптироваться к многообразию мира, толерантный и коммуникабельный, самостоятельно мыслящий и способный к сопереживанию, профессионал высокой квалификации. Не исключается тот факт, что в большом многообразии полных сил и возможностей людей имеются также и с ограничениями физического и психического здоровья, большинство из которых нуждаются в создании особых образовательных условий, которые бы способствовали их конкурентоспособности в дальнейшей жизни, в социуме, на рынке труда. С подобной задачей традиционная система образования не справляется и нуждается в значительном преобразовании [1, с. 89].

Поддерживать детей с особенностями развития, обеспечивая их конкурентоспособность – задача инклюзивного образования, как комплексного сопровождения лиц с особыми потребностями.

«Чумой XXI века» является значительное увеличение детей с расстройством аутистического спектра. Еще в 2000 году считалось, что распространенность аутизма составляет от 5 до 26 случаев на 10000 детского населения. По данным Всемирной организации аутизма, в 2008 году 1 случай аутизма приходился на 150 детей. За десять лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз. Считается, что тенденция к росту сохранится и в будущем. Также статистика и частота встречаемости расстройства зависит от того, насколько специалист в данном регионе знает суть данного нарушения развития и насколько грамотно ставится специалистами диагноз, ведь чаще всего его путают с шизофренией [2, с. 34].

Первостепенная миссия инклюзивного образования – помощь лицам с ОВЗ и инвалидов в содействии их интеграции в общество, востребованности выпускников на рынке труда, нахождении и сохранении работы, карьерном росте, в общем смысле – поддержание их конкурентоспособности.

Расстройство аутистического спектра – общее расстройство развития, характеризующееся стойким дефицитом способности поддерживать и инициировать социальное взаимодействие и социальные связи, а также ограниченными интересами и часто повторяющимися однообразными поведенческими актами. Характерны сложности в освоении бытовых и социальных навыков [1, с. 56].

Аутизм – это предельно максимальное одиночество, заключающееся в том, что ребёнок сознательно изолирует себя от окружающего мира, уходя от взаимодействия с людьми, с реальными объектами внешнего мира, практически

исключаясь из исследования новых объектов внешнего мира, и вместо этого формируя сам у себя определённый набор ощущений, набор поведенческих форм. То есть для данного ребёнка предпочтительнее самому в себе формировать определённые ощущения, а не с помощью взаимодействия с внешним миром.

Аутистические спектры обнаруживаются в следующих проявлениях [1, с. 13]:

- стереотипность в поведении, связанная с напряженным стремлением сохранить постоянные, привычные условия жизни; сопротивление малейшим изменениям в обстановке, порядке жизни, страх перед ними; поглощенность однообразными действиями – моторными и речевыми: раскачивание, потряхивание и взмахивание руками, прыжки, повторение одних и тех же звуков, слов, фраз; пристрастие к одним и тем же предметам, одним и тем же манипуляциям с ними: трясению, постукиванию, разрыванию, верчению; захваченность стереотипными интересами, одной и той же игрой, одной темой в рисовании, разговоре;

- особая характерная задержка и нарушение развития речи, прежде всего – ее коммуникативной функции. В одной трети, а по некоторым данным даже в половине случаев это может проявляться как мутизм (отсутствие целенаправленного использования речи для коммуникации, при котором сохраняется возможность случайного произнесения отдельных слов и даже фраз). Когда же устойчивые речевые формы развиваются, они тоже не используются для коммуникации: так, ребенок может увлеченно декламировать одни и те же стихотворения, но не обращаться за помощью к родителям даже в самых необходимых случаях. Характерны эхолалии (немедленные или задержанные повторения услышанных слов или фраз), длительное отставание в способности правильно использовать в речи личные местоимения. Даже если такой ребенок формально имеет хорошо развитую речь с большим словарным запасом, развернутой «взрослой» фразой, то она тоже носит характер штампованности, «попугайности», «фонографичности». Он не задает вопросов сам и может не отвечать на обращения к нему, т.е. избегает речевого взаимодействия как такового. Характерно, что речевые нарушения проявляются в контексте более общих нарушений коммуникации: ребенок практически не использует также мимику и жесты. Кроме того, обращают на себя внимание необычный темп, ритм, мелодика, интонации речи.

Поиски причин развития аутистического расстройства шли по нескольким направлениям. Первые обследования аутичных детей не дали свидетельств повреждения их нервной системы. Также в настоящее время большинство авторов полагают, что ранний детский аутизм является следствием особой патологии, в основе которой лежит именно недостаточность центральной нервной системы. В наши дни идут интенсивные исследования по их проверке, но однозначных выводов пока нет. Известно только, что у аутичных детей признаки мозговой дисфункции наблюдаются чаще обычного, у них нередко проявляются и нарушения биохимического обмена [1, с. 23].

Анализируя такой феномен, множество специалистов во всём мире пришли к выводу, что возможно этот феномен имеет такое название как

гиперсензитивность (повышенная чувствительность) аутистичного ребёнка на ранних этапах онтогенеза. Ребёнок, рождаясь, сталкивается с тем, что все сигналы, идущие из внешнего мира для него избыточны, приводят к тому, что, взаимодействуя с внешним миром, он всё время испытывает дискомфорт очень высокого уровня (свет слишком яркий, звук слишком громкий, прикосновения слишком сильные). В результате чего ребёнок приучается взаимодействовать с миром, защищаясь от него в целом.

Какова же помощь для детей аутистического спектра в целом? Прежде всего, все методы коррекции для таких детей имеют в своей основе коррекцию аномалий сенсорного развития. И чтобы это воплотить, необходимо соблюдать следующие принципы [2]:

- Во-первых, ранняя диагностика, что позволяет выявить максимально рано данное расстройство и начать коррекцию. Чем раньше специалист начинает работать, тем больше возможности повлиять на будущее ребёнка, в дальнейшем на подростка и взрослого человека с аутизмом.

- Во-вторых, необходима максимально ранняя коррекция и ежедневная родительская работа – т.е. применение тех систем, которые состоят из разных методов, в разном возрасте по-разному применяющиеся.

- В-третьих, создание специальных сред, где дети с аутистическим расстройством могли бы находиться – специальные среды могут быть в обычном классе или в обычной группе детского сада, где должны быть созданы специальные условия, которые благополучно подойдут ребёнку. Это среда, где он был бы успешен, где он приобретал бы новые навыки, в том числе и в спектре социального взаимодействия. То есть создаётся комфорт, который впоследствии приведёт к расширению жизненного опыта ребёнка. Также необходимы информированность и обучение в классе, сопровождение ребёнка тьютором или педагогом. Конечной целью является максимально возможная социализация человека, поэтому во всём мире детей стараются не отделять от здоровых сверстников, а максимально присутствовать при их взаимодействии.

Также необходима система подготовки медицинских, педагогических кадров, которые будут осуществлять работу с такими детьми. Существенной обязанностью является реализация культурной среды, реализация проживания, трудоустройства. То есть следует создавать государственную стратегию помощи людям с расстройствами аутистического спектра, консолидируя лучший зарубежный и отечественный опыт, неизбежно привлекая родительское мнение данных детей.

Если маленькие дети будут иметь возможность посещать нормативные учреждения, где они бы взаимодействовали с обычными детьми, у них бы в большей степени ушли непривычные, неординарные симптомы для социума. Поэтому самое эффективное – это раннее коррекционное воздействие и посещение ребёнком мест, где есть здоровые дети. И именно в сочетании двух компонентов достигается наилучший результат. Достаточно быстрое деформирование аутистической системы защиты ведёт к возможному послаблению в некоторых симптомах.

Так же необходимо сказать, что все дети, несмотря на физические, социальные, интеллектуальные и другие особенности, должны быть обязательно включены в систему образования и воспитываться со своими сверстниками, что обеспечивает программа инклюзивного образования. Но как показывает зарубежный опыт, для реализации поставленных целей потребуется много времени, а главное – участие и взаимодействие всех взрослых участников образовательного процесса, работающих с ребенком с особыми образовательными потребностями, т.к. только при этом условии возможно решение проблем инклюзивного образования.

Таким образом, важно отметить, что только инклюзивное образование – прогрессивный способ обучения детей аутистического спектра, имеющий большие перспективы в современном обществе, дающий надежду в том, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, чтобы найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал, способствующий его конкурентоспособности в нашем обществе.

Список литературы

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М: МГИМО, 2002. – 77с.
2. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 95с.

Научное издание

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ МОЛОДЫХ
СПЕЦИАЛИСТОВ:
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ

Конференция проводится при поддержке
Министерства образования и науки РФ,
Российского студенческого центра в рамках ПРДСО 2017
«Тверской студент – будущее Верхневолжья»

*Материалы Международной научно-практической конференции
студентов, магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников*

Отпечатано с авторских оригиналов

Подписано в печать 25.05.2017. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 11,5. Тираж 500. Заказ № 256.
Редакционно-издательское управление
Тверского государственного университета
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
Тел. РИУ (4822) 35-60-63.