

ния жизненного плана — решаются вопросы «кем быть?» (профессиональное самоопределение) и «каким быть?» (личностное и моральное самоопределение), т. е. это начальный этап складывания профессиональной идентичности, с одной стороны, и период стабилизации личности, с другой. Именно поэтому развитие профессиональной идентичности будет определяться личностными особенностями человека, а также особенностями его самоотношения.

В связи с этим, целью нашего исследования было изучение особенностей самоотношения в период ранней зрелости у студентов с различным уровнем профессиональной идентичности. Для этого мы использовали многомерный опросник исследования самоотношения С. Р. Панталева, который позволяет исследовать такие аспекты самоотношения, как открытость, самоуверенность, саморуководство, зеркальное Я, самооценочность, самопринятие, самопривязанность, конфликтность, самообвинение. Для изучения статуса профессиональной идентичности мы применили методику Л. Б. Шнейдер (МИПИ). В качестве испытуемых выступили студенты III курса педагогического факультета БарГУ.

По данным методики Л. Б. Шнейдер определилось 5 групп испытуемых: с преждевременной идентичностью 23,8% респондентов, диффузной идентичностью — 28,6%, мораторием идентичности — 9,5% студентов, достигнутой позитивной идентичностью — 14,3% и с псевдопозитивной идентичностью — 23,8% респондентов.

На следующем этапе нашего исследования при помощи методики С. Р. Панталева мы изучили особенности самоотношения испытуемых. Для установления взаимосвязи компонентов самоотношения и статусов профессиональной идентичности мы применили корреляционный анализ. В результате проведения статистической процедуры выяснилось, что существуют некоторые закономерности между изучаемыми явлениями. Так, у испытуемых с псевдопозитивной идентичностью наблюдаются повышенные значения уровня самоуверенности ($r = 0,30$; $p = 0,21$) и уровня самопривязанности ($r = 0,30$; $p = 0,17$). Также данной категории испытуемых присущ низкий уровень по шкале «самообвинение» ($r = -0,30$; $p = 0,20$).

Анализируя полученные данные можно сказать, что в период ранней зрелости примерно треть испытуемых еще не в состоянии объективно оценивать свои способности и достижения, что проявляется в болезненном непринятии критики в свой адрес, низкой рефлексии. В некоторых случаях псевдоидентичность можно трактовать как гиперидентичность вследствие тотального поглощения статусом, ролью, работой, другим объектом или субъектом, при высокоположительном оценивании собственных качеств и нарушении доверительных, гибких связей с социумом, стремлении достичь цели любыми средствами.

Таким образом, основываясь на полученных результатах, можно предположить, что находясь на полпути к овладению выбранной профессией, еще недостаточно осознавая всю значимость данного периода жизни, значительная часть молодых людей самоуверенны, высокого мнения о себе, в них отсутствует внутренняя напряженность, они не желают меняться на фоне общего положительного отношения к себе и, соответственно, не признают собственных промахов и недостатков. Возможно, это связано с тем, что данный период жизни характеризуется кризисом профессиональной экспектации. Люди, вступая в кризисное состояние, ощущают трудности профессиональной адаптации. Выявленные тенденции могут быть результатом защитных механизмов, которые проявляется в гипертрофированном чувстве собственной профессиональной значимости и полезности.

Список источников

1. Гарбузова, Г. В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Г. В. Гарбузова. — Ярославль, 2009.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М.: Прогресс, 1996.

О. А. Кузьмина

Научный руководитель — Т. Е. Яценко

Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

В современных условиях возрастают требования к качеству выполняемой работы и квалификации психологов. Именно О. Л. Жук отмечает, что существующий уровень развития производства ориентирует специалиста на необходимость овладения профессиональными умениями на уровне профессиональных компетенций [2, с. 99]. Профессиональные компетенции позволяют молодому специалисту быть адаптивным к изменяющимся условиям на рынке труда, предоставляют возможность к самореализации в профессиональной деятельности.

Указанные выше обстоятельства определяют ориентацию высших учебных заведений на реализацию идей компетентностного подхода в профессиональном обучении будущих психологов. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов требует выделения ее компонентов. Наличие структуры профессиональной компетентности позволяет сделать процесс ее формирования у студентов управляемым и, следовательно, результативным.

Для разработки структурной модели профессиональной компетентности студентов-психологов мы обратились к анализу представленных в психолого-педагогической литературе структур профессиональной компетентности. Целью теоретического анализа выступало выделение критериев, которые должны быть учтены при построении данной модели.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что мнения ученых различны относительно структуры профессиональной компетентности. Наиболее известными являются структуры профессиональной компетентности, предложенные Н. А. Банько, Е. В. Бондаревой, Н. В. Кузьминой, и А. К. Марковой.

Сопоставив структуры профессиональной компетентности, мы сформулировали два основополагающих вывода, имеющих значимость для последующей разработки модели профессиональной компетентности студентов, будущих психологов. Во-первых, общая черта структур профессиональной компетентности — выделение компонентов, предполагающих не только наличие профессиональных знаний, умений и навыков, но и мотивации, коммуникативных умений и умений самоанализа. Во-вторых, структура профессиональной компетентности обусловлена профессионально значимыми для специалиста функциями.

Структура профессиональной компетентности педагога-психолога имеет свои отличительные особенности. Кроме того, структура профессиональной компетентности студентов, будущих психологов, имеет свою специфику, обусловленную тем, что студенты непосредственно не включены в профессиональную деятельность. Она также определяется, с одной стороны, общими требованиями, предъявляемыми к специалистам профессий типа «человек-человек», и требованиями к личности и деятельности практического психолога, с другой стороны.

На основании выше указанных идей нами была разработана структурная модель профессиональной компетентности будущих психологов.

Данная модель представляет собой систему следующих взаимосвязанных компонентов:

1. Гностическо-практический компонент, предполагающий наличие знаний и умений в области психологии и направлений деятельности практического психолога способность применить полученные знания и умения на практике, профессиональное использование научных знаний. Содержание данного компонента можно дополнить компетенциями (по И. А. Зимней) структурирования, ситуативно-адекватной актуализации, расширения и приращения накопленных знаний.

2. Мотивационный компонент, предполагающий сознательное отношение к выбранной профессии, стремление к достижению успеха. Он предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности практического психолога, потребность личности в знаниях, в овладении эффективными способами организации будущей профессиональной деятельности и взаимодействия. Мы придерживаемся мнения Н. А. Банько о том, что мотивационный компонент включает мотивы, цели, потребности студентов в профессиональном обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии, ценностные установки актуализации в будущей профессиональной деятельности, стимулируя творческое проявление личности в учебно-профессиональной деятельности.

3. Рефлексивно-аффективный компонент, предполагающий умение понять и принять эмоциональное состояние, сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития.

4. Коммуникативно-перцептивный компонент, предполагающий наличие умений социальной перцепции, способность грамотно выражать свои мысли, коммуникативной толерантности, коммуникативных умений, знание и владение невербальной экспрессией. Очевидно, что данный компонент включает в себя развитый социальный интеллект личности и коммуникативные способности.

Становление каждого компонента связано с формированием его характеристик как части целостной системы.

Развитие мотивационного компонента способствует реализации информационно-коммуникативной, деятельностно-регулятивной и формирующе-развивающей функций. Развитие гностическо-практического компонента направлено на реализацию аналитико-конструктивной и профилакто-воспитывающей функций. Формирование коммуникативно-перцептивного компонента способствует реализации практически всех функций профессиональной компетентности. Развитие рефлексивно-аффективного компонента обеспечивает реализацию формирующе-развивающей и профилакто-воспитывающей функций [1, с. 54].

Таким образом, данная модель профессиональной компетентности отражают специфику и содержание профессии будущих психологов, что позволяет сделать процесс ее формирования у студентов управляемым и, следовательно, результативным. В ходе педагогической подготовки в контексте компетентностного подхода происходит формирование у студентов психолого-педагогической компетентности, способствующей развитию социально-личностных компетенций и обеспечивающей результативность решения социально-профессиональных и личностных задач.

Список источников

1. Банько, Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетенции как компонента профессиональной подготовки менеджеров: Монография / Н. А. Банько. — Волгоград: Политехник, 2004. — 75 с.
2. Жук, О. Л. Беларусь: Компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О. Л. Жук // Научно-теоретический журнал «Педагогика». — 2008. — №3. — С. 99—105.