

ды анализа, включающие построение контрольных диаграмм статистической управляемости процессом (карт Шеварта), которые характеризуют изменчивость выборочных значений параметров, последовательно измеренных через определенные промежутки времени. Такие диаграммы позволяют решить задачу установки средних значений и контрольных пределов, в рамках которых произведенные измерения удовлетворяют своему предназначению. Средние показатели варибель-

ности САД составили $10 \pm 3,35$ мм рт.ст., варибельности ДАД $8,66 \pm 2$ мм рт.ст., что следует считать в пределах нормы. У здоровых людей эти показатели не превышают 15 мм рт.ст.

Работа представлена на IV научную международную конференцию «Современные медицинские технологии (диагностика, терапия, реабилитация и профилактика)», Хорватия (Пула), 7-14 июля 2007 г. Поступила в редакцию 01.06.2007.

Психологические науки

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПСИХОЛОГА

Бозаджиев В.Л.

*Челябинский государственный университет
Челябинск, Россия*

Анализ педагогических исследований, посвященных компетентностям и компетенциям, выявил, что в центре внимания ученых оказались, прежде всего, так называемые «ключевые» компетенции, которыми должны быть оснащены выпускники высших учебных заведений. В то же время многочисленные попытки дать определение понятию «ключевые компетенции» (В. Байденко, Ж. Делор, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Т.В. Иванова, В. Краевский, А. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) свидетельствуют о том, что в сфере образования проблема определения, как содержания данного понятия, так и основания разграничения ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов так и остается нерешенной. И.А. Зимняя, исходя из предположения, что ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе, выделила три группы ключевых компетенций [8, С. 40-41]: компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы и компетенции, относящиеся к деятельности человека.

Т.В. Иванова [10, С.19] под ключевыми подразумевает компетенции наиболее универсальные по своему характеру и степени применимости, утверждает, что их формирование осуществляется в рамках каждого учебного предмета, то есть, по сути, они – надпредметны. К таким компетенциям она относит: социальную, коммуникативную, информационную и учебно-познавательную.

В работах А.В. Хуторского обнаруживаем, что в перечень основных ключевых компетенций входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная [12].

В этих и многих подходах к классификации компетенций практически везде выделяются социальные, профессиональные (или социально-профессиональные) компетенции. В этой связи мы и акцентируем в дальнейшем наше внимание на характеристике данных компетенций.

Понятие «социальные компетенции» в литературе рассматривается с различных точек зрения. Анализ, проведенный Максимовой Н.Е., Александровой И.О. и др. [11, С.24] показал, что в социальной психологии структуры социальной компетенции описываются, как правило, в терминах социальных стереотипов, ценностей и норм, ролей, социальных установок (аттитюдов), социальной идентичности личности, Я-концепции, социальных репрезентаций.

И.А. Зимняя на материале изучения социальной работы предлагает три основания рассмотрения социальной компетенции. «Первое соотносится с собственно личностной характеристикой социального работника. Второе – компетентность социального работника, включающая специальные знания и умения не только в конкретной области работ (например, образование), но и в тех ее сферах, которые прямо или косвенно с ней связаны (например, семейные отношения). Третье – умение устанавливать адекватные межличностные и конвенциональные отношения в различных ситуациях общения» [9, С.13].

С.З. Гончаров рассматривает социальную компетентность как интегративное социальное качество личности, включающее в свой состав ясное ценностное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию; умение осуществлять социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности [3, С. 7-8].

В области менеджмента Р. Вундерер и П. Дик [2, С.105-110] подчеркивают, что социальная компетенция востребована практически во всех сферах социальной активности, особенно в области трудовых отношений. Однако в связи с содержательным многообразием общеприемлемое определение социальной компетенции до сих пор не закрепилось. В чем здесь с точки зрения авторов, трудности? Во-первых, в том, что в разных дисциплинах общее понятие компетенции конкретизируется по-разному. Во-вторых, в том,

что конструкция «социальная компетенция» обнаруживает сильнейшую зависимость от ситуативной специфики. Что считать социальной компетенцией, определяется специфическими требованиями, регулированием, поведенческими ожиданиями. То, что в быту является успешной моделью поведения, в профессиональной деятельности может привести к краху. Кроме того, ожидания по отношению к одному и тому же лицу сильно меняются в зависимости от роли, которую оно выполняет (например, руководитель, коллега, сотрудник).

Учитывая вышеизложенное, под социальной компетенцией Р. Вундерер и П. Дик подразумевают способность (умение) и готовность (желание) людей относиться к себе и своим партнерам конструктивно, независимо, со стремлением к сотрудничеству и с учетом сложившейся ситуации [2, С.106].

Обратимся теперь к понятию «профессиональные компетенции». Так же как и в предыдущем случае – при рассмотрении социальной компетенции – нам придется рассматривать ее в неразрывной связи с компетентностью, теперь уже профессиональной. Это тем более понятно в связи с ранее изложенной нами проблемой соотношения понятий «компетенция» и «компетентность» [1].

По мнению В.Д. Демина [6, С. 157-158], основу профессиональной компетентности составляет общекультурная компетентность, чем подчеркивается гуманистическая значимость рассматриваемого понятия. Такая точка зрения созвучна нашему представлению о профессиональной компетенции как неразрывно связанной с компетенцией социальной. Развитие обучающегося в вузе, по мнению В.Д. Демина, должно находиться в русле общекультурной социальной тенденции. Такой подход позволяет повысить социальную обусловленность профессиональной деятельности.

Э.Ф. Зеер и О.Н. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы их выполнения в профессиональной деятельности [7, С.24].

Иногда профессиональная компетенция трактуется, как основа профессиональных качеств личности, представленная такими элементами деятельности, как анализ трудового процесса; безошибочность выполнения и координации работ; создание профессионально значимой информации, касающейся состояния объектов деятельности и др. [13, С. 454].

В.Г. Горб [4, С. 23] понимает профессиональную компетенцию как профессионально-статусные возможности по осуществлению человеком государственных, социальных и личностных полномочий в профессиональной деятельности.

Эти и другие точки зрения отчетливо показывают, насколько тесно по своему содержанию взаимосвязаны социальные и профессиональные компетенции, насколько они взаимообуславливают друг друга. И это настолько естественно, насколько естественно, что любая профессиональная деятельность осуществляется людьми в их взаимодействии друг с другом, в конкретных социальных условиях. Мы полагаем, что все компетенции в широком смысле слова по своему содержанию социальны, поскольку они формируются и проявляются в социуме, в социально-профессиональной ситуации. Основываясь на этом, мы полагаем, что не имеет особого смысла дифференцировать понятия «социальная компетенция» и «профессиональная компетенция». Скорее мы должны говорить о компетенции социально-профессиональной. Данный термин, на наш взгляд наиболее адекватно отражает специфику компетенций того или иного специалиста. Социальное и профессиональное выступают как два атрибута, две стороны одного явления, которым являются компетенции личности профессионала.

Исходя из вышеизложенного, а также основываясь на сформулированном нами понятии «компетенция» [1], социально-профессиональные компетенции мы рассматриваем как интегральные качества личности, проявляющиеся в общей способности и готовности ее к самостоятельной и успешной профессиональной деятельности в условиях реальной социально-профессиональной ситуации, основанные на профессиональных знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретенных в процессе обучения.

Проведенный анализ показал, что в настоящее время высшее образование столкнулось с трудной и практически нерешенной проблемой определения сущности и содержания социально-профессиональных компетенций психолога. Важнейший вопрос состоит в том, кто должен (или может) определять эти компетенции. Мы полагаем, что это может быть прерогатива работодателей, то есть тех, кто предъявляет определенные требования к психологу, определяет и устанавливает его функциональные обязанности согласно занимаемой должности. Во-вторых, как мы считаем, определять социально-профессиональные компетенции психолога должны профильные факультеты классических университетов, занимающихся подготовкой психологов с высшим образованием. Однако мы не обнаружили ни с одной, ни с другой стороны каких-либо попыток решить этот вопрос.

Предлагаемый нами перечень социально-профессиональных компетенций психолога основывается на требованиях Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «Психология». В этом документе [5] отмечено, что объек-

том профессиональной деятельности специалиста являются психические процессы, свойства и состояния человека, предметом – их проявления в различных областях человеческой деятельности, межличностных и социальных взаимодействиях, способы и формы их организации и изменения при воздействии извне. В соответствии с полученными знаниями, умениями и навыками специалист готов участвовать в решении комплексных задач в системе народного хозяйства, образования, здравоохранения, управления, социальной помощи населению и может осуществлять следующие виды профессиональной деятельности: диагностическую и коррекционную; экспертную и консультативную; учебно-воспитательную; научно-исследовательскую и культурно-просветительскую.

Исходя из этих требований, выпускник вуза, получивший квалификацию «Психолог. Преподаватель психологии», должен, по нашему мнению, обладать следующими социально-профессиональными компетенциями: профессионально-коммуникативной; социально-перцептивной; креативности; социально-профессиональной ответственности; организационной; социально-профессиональной адаптивности; педагогической; исследовательской; профессионально-рефлексивной; психолого-консультативной; психокоррекционной; экспертной.

Каждая из этих компетенций обладает определенным содержанием, включает субкомпетенции. Сформированность социально-профессиональных компетенций выступает важнейшим критерием профессионализма специалиста-психолога.

Безусловно, представленный выше перечень социально-профессиональных компетенций психолога не претендует на завершенность, ибо феномен большинства этих компетенций состоит в их изменчивости, социокультурной обусловленности, зависимости от личностного потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бозаджиев В.Л. Профессиональные компетенции как интегральные качества личности специалиста // Успехи современного естествознания. 2007. №5.
2. Вундерер В., Дик П. Ключевая роль социальной компетенции в концепции сопредпринимательства. – М., 2003 // Проблемы теории и практики управления. 2003. №5.
3. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука. 2004. №2.
4. Горб В.Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. №1.
5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образова-

ния. Специальность 020400 «ПСИХОЛОГИЯ». 2000.

6. Демин В.Д. Профессиональная компетентность как личностная характеристика субъекта // Философская антропология и философия культуры. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1999. – С. 157-158.

7. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста. Екатеринбург. Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1999.

8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.

9. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность // Социальная работа / Отв. ред. И.А. Зимняя. Вып. 2. М., 1992.

10. Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. №1.

11. Максимова Н.Е., Александрова И.О., Тихомирова И.В. и др. Структура и актуализация субъекта с позиций системно-эволюционного подхода // Психологический журнал. 2004. №1.

12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 // WWW / eidos. ru / news / compet / htm.

13. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО. Т.1. 1998.

Работа представлена на международную научную конференцию «Проблемы и опыт реализации болонских соглашений», 4-11 сентября 2007 г., Великобритания (Лондон, Оксфорд, Эдинбург). Поступила в редакцию 01.08.2007.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Ларичева В.В.

ДГГУ

Южно-Сахалинск, Россия

Проблема изучения процессов саморазвития, их прогнозирования и коррекции является психологической и педагогической проблемой.

Различить процессы развития и саморазвития достаточно сложно.

В 2003 г. при Международной академии наук педагогического образования был образован «Центр развития и саморазвития личности». Президент МАНПО академик РАО В.А. Сластенин утвердил положение об экспериментальной площадке МАНПО. Новая межрегиональная экспериментальная площадка МАНПО на базе «Центра» объединяет различные образовательные учреждения и группы профессионалов системы образования Российской Федерации, реализую-