

4. Изучены особенности оценивания педагогами школы, колледжа и вуза параметров эффективности своей профессиональной деятельности и установлена степень адекватности данной оценки.

5. Выявлены инвариантные и специфические особенности взаимосвязей психологической культуры и эффективности профессиональной деятельности педагогов школы, колледжа и вуза.

6. Установлены конкретные показатели психологической культуры педагогов, обуславливающие рост успешности педагогической деятельности в школе, колледже и вузе.

*Теоретическая значимость работы* заключается в обогащении психологических представлений о роли психологической культуры в профессиональной деятельности педагогов; в психологическом обосновании компонентного состава, функций, особенностей проявления и факторов, детерминирующих развитие психологической культуры педагогов как условия роста эффективности их профессиональной деятельности.

*Практическая значимость работы.* Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации учителей школы, педагогов колледжа и преподавателей вузов, а также в практике психологического консультирования и психокоррекции для развития психологической культуры педагогов различных видов учебных заведений.

***Н.В. Остапчук***

## **Факторы формирования психологической компетентности педагога**

### **Общая характеристика работы**

Современное образование предполагает своей основной целью формирование духовно развитой, образованной личности. Образование, которое является главной составляющей культуры вообще, строится на основе личностно ориентированного подхода, обеспечивающего свободу выбора образования с целью удовлетворения образовательных, духовных и культурных потребностей личности.

Вхождение личности в мир жизненных смыслов и культурной деятельности составляет объект педагогической работы. Современные требо-

вания к специалистам в области образования невозможно представить без формирования различных компетентностей, особенно психологической. Одной из основных причин необходимости формирования психологической компетентности педагогов является потребность в обновлении знаний и их оценки.

Повышение психологической компетентности связано с решением задач продуктивного, бесконфликтного взаимодействия людей, что актуализирует проблему толерантности, взаимопонимания, гуманности, ответственности, способности гибкого и эффективного трансформирования представлений человека о себе.

Накопленный психологической наукой опыт убеждает, что разрешение многих проблем возможно при изменении самого человека, его внутреннего мира. Такое изменение требует от человека способности становиться и быть субъектом своей активности, направленной на самопреобразование.

В последнее десятилетие в психологической науке растет актуальность изучения компетентностного подхода к проблемам человека и его профессионализму. На кафедре теоретической и экспериментальной психологии РГППУ ведется исследование особенностей формирования психологической компетентности. Результаты исследований, посвященных данной проблеме, обсуждались на конференциях, опубликованы в печати. Подробное освещение получили вопросы, касающиеся структуры психологической компетентности, а также внутриличностных детерминант возникновения трудностей в процессе становления профессионализма педагога.

Полученные результаты восполняют имеющиеся в психологическом знании пробелы в исследовании субъективного отражения человеком представлений о себе как о профессионале. В то же время ряд вопросов остается открытым, определяя направления дальнейшего научного поиска.

Настоящая работа посвящена факторам формирования психологической компетентности.

Категория «компетентность» имплицитно имеет три смысла: компетентность – это, во-первых, качество личности, включенное в различные жизненные процессы; во-вторых, принцип единства сознания и деятельности; в-третьих, ценность культуры.

В качестве компонентов психологической компетентности многие исследователи рассматривают интегративные психические процессы, психологические умения, эмоционально-волевые комплексы личности. Однако о таком компоненте, как знания, умалчивают (Н.В. Яковлева, 1994, с. 32).

Ряд авторов определяют психологическую компетентность как составную часть профессиональной подготовки учителя, которая включает:

- совокупность знаний, умений и навыков в области психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя; умение видеть за поведением ребенка состояние его души, уровень развития его познавательных процессов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера; способность оценивать психологические ситуации, возникающие в отношениях с ребенком или группой детей, и избирать рациональные способы общения;
- умение педагогически грамотно в течение долгого времени воздействовать на психику ребенка для его гармоничного развития (А.Д. Алферов, 1999).

Психологическая компетентность – сложное личностное образование в системе педагогической деятельности, представляющее собой совокупность психологических знаний и основанных на них умений с доминирующей представленностью последних.

В исследованиях Г.И. Метельского и Н.В. Кузьминой психологическая компетентность рассматривается как система знаний, умений и навыков, которые обеспечивают будущему учителю не только общепсихологическую подготовленность, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями (Н.В. Кузьмина, 1990).

Значительный интерес представляет исследование Г.С. Сухобской. На основе анализа многочисленных источников автор формирует принципиальную позицию, заключающуюся в следующих утверждениях:

1. Психологическая компетентность необходима специалистам сферы «человек – человек» (Е.Л. Климов).
2. Психологическая компетентность всегда опосредована содержанием деятельности специалиста.
3. Психологическая компетентность является частью психологической культуры специалиста и элементом его профессионализма.

4. Психологическая компетентность – это своеобразный личностный инструментальный специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности.

5. В психологической компетентности педагога выделяются два блока: интеллектуальный (когнитивный – психологические знания и психологическое мышление) и практический (действенные психологические умения и навыки) (Г.С. Сухобская, 2002, с. 116).

При очевидном разнообразии точек зрения на содержание психологической компетентности их объединяет включение в структуру психологической компетентности знаний и умений, понимание психологической компетентности в качестве условия профессионализма педагога. Об усилении интереса к формированию психологической компетентности свидетельствует проведенное на материале младших школьников исследование Л.С. Колмогоровой. Изучая проблему повышения гуманитарной культуры школьников в аспекте психологической культуры, автор определяет последнюю как составную часть базовой культуры личности, как системную характеристику человека, позволяющую ему эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствующую успешной социальной адаптации, саморазвитию и удовлетворенности жизнью. Психологическая культура «...включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу, развитую рефлексивность, а также творчество в собственной жизни» (Л.С. Колмогорова, 1997, с. 52).

В зарубежной литературе понятие компетентности (от лат. *competentia* – принадлежность по праву, соответствие) связывается с осведомленностью, знанием и пониманием сущности какой-либо сферы деятельности, жизни, способностью адекватно использовать полученные знания и навыки. В нашей стране психологические исследования по проблеме компетентности начались в 1970–80-е гг. Наиболее детально были изучены сущность социально-психологической и интеллектуальной компетентности, проблемы профессиональной компетентности в структуре профессионально-педагогической деятельности.

М.А. Холодная определяет, что компетентность – это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать

эффективные решения в соответствующей области деятельности (М.А. Холодная, 2002, с. 128).

Компетентность – составляющая не только профессиональной культуры, она также может быть общей, допрофессиональной. Отличие профессиональной психологической компетентности от общей состоит в круге решаемых задач, проблем, а также в уровне их решения.

Психологическая компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологических знаний и умений, т.е. означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем. Психологическая компетентность предполагает адекватное использование собственного прошлого опыта, опыта других людей и общественно-исторического, соединение отвлеченных психологических знаний со знаниями о себе, конкретном человеке, конкретной ситуации. Грамотный человек знает о чем-то абстрактно, а компетентный может на основе знания конкретно и эффективно решать какую-либо психологическую задачу, проблему. В то же время компетентность означает отказ от прямого копирования чужого опыта, норм, традиций, образцов, свободу от стереотипов, чьих-то указаний, предписаний, установок. На наш взгляд, психологическая компетентность связана с другими способностями, нежели усвоение знаний и умений, и определяется интеллектом, мышлением.

Психологическая компетентность должна стать не только базисной профессиональной характеристикой личности педагога, психолога или специалиста другого профиля, но и структурным элементом любой развитой и самоактуализирующейся личности.

Важным становится понимание взаимодополняемости проявлений психологической компетентности как личностного образования и как элемента профессиональной (педагогической) деятельности. Ценным является выделение психологических критериев личности, т.е. универсальных личностных новообразований, переводящих ее в статус профессионала. К таким личностным качествам, на наш взгляд, относятся: мировоззренческие установки (смысло-жизненные и ценностные ориентации, установки и т.п.); личностные качества (адекватная самооценка, сочетающаяся с высоким уровнем самопринятия и самоуважения, высокая мотивация достижений и т.д.); социально-психологические свойства (коммуникативные, социально-перцептивные, интеллект и др.).

Данный подход представляется весьма важным с точки зрения формирования психологических основ профессиональной личности в целом и требует своего дальнейшего развития и приложения к конкретным видам профессиональной деятельности (в частности, к профессиональной деятельности педагога).

В результате проведенных исследований было сформулировано определение *психологической компетентности как системы предметных знаний, основанных на смысловой реальности, которые обеспечивают высокий уровень профессионализма, умения управлять психическими состояниями и принимать эффективные решения.*

Проблему нашего исследования составляет противоречие между системой знаний, обеспечивающих высокий уровень профессионализма, и отсутствием знаний о факторах, способствующих преодолению барьеров профессионального развития и роста.

Выделяются две основные сферы психологической компетентности педагога: личностная и профессиональная. Однако в отечественной психологии именно профессиональная деятельность рассматривается как ведущая деятельность взрослого человека. Так, Д.И. Фельдштейн отмечает, что взрослый индивид интересуется психологов в основном в ситуации профессиональной деятельности (Д.И. Фельдштейн, 1999, с. 65–66). По мнению Б.Г. Ананьева, трудовая деятельность выступает в качестве основного фактора развития психических функций личности. Также он акцентирует внимание на субъективном отношении к труду как главной ценности, образующей внутренний мир человека. С этой ценностью связано развитие личности как деятеля – производителя материальных и духовных благ для общества, для других людей. В целом трудовая деятельность рассматривается как необходимое условие целостного развития личности (Б.Г. Ананьев, 1996, с. 96).

Психологическая компетентность – одна из основных составляющих личностного развития взрослого человека, ведь именно в сфере профессиональной деятельности он развивается как личность и индивидуальность, получает как материальные, так и психологические ресурсы для существования.

Затруднения в профессиональной сфере возникают у педагогов, сталкивающихся на пути профессионального развития с трудностями, которые можно обозначить как внутриличностные и социальные.

К внутриличностным факторам мы относим особенности нервно-психических процессов (их лабильность/ригидность, скорость протекания), пол и др., к внешним факторам – социализацию индивида в процессе жизненного пути. Под влиянием различных социальных воздействий формируются определенные личностные особенности (Л.А. Коростылева, 1997, с. 79). Таким образом, существует тесная взаимосвязь между двумя основными блоками факторов, влияющих на формирование психологической компетентности, – личностными особенностями и особенностями жизненного пути.

*Целью исследования* явилось выделение факторов, способствующих развитию и формированию психологической компетентности.

Были выдвинуты следующие *гипотезы*:

1. Низкая выраженность традиционных профессиональных стереотипов в структуре личности является основным фактором, способствующим преодолению педагогами барьеров, возникающих в процессе формирования психологической компетентности.

2. Особенности социализации в процессе жизненного пути являются фактором, формирующим направленность на профессиональную деятельность педагогов.

*Объектом исследования* выступили личностные и социальные факторы, способствующие формированию психологической компетентности педагогов.

В исследовании приняли участие педагоги от 23 до 55 лет, занятые в образовательной профессиональной сфере (от учителей общеобразовательных школ до педагогов учреждений среднего и высшего профессионального образования). Выборку составили 168 чел.

Для исследования личностных особенностей педагогов использовались опросник Р. Кеттелла, методика диагностики мотивации к успеху и избеганию неудач Т. Элерса. Для изучения особенностей социализации педагогов была разработана анкета. При изучении особенностей социализации исследовались следующие показатели: состав семьи, близость отношений с родителями в детстве, их участие в развитии ребенка, sibлинговая позиция, образовательный и профессиональный статус родителей, значимость для них собственной профессиональной деятельности, мотивация достижения и избегания неудач в школьные годы, профессиональный статус и удовлетворенность трудом. Для исследования выраженности стерео-

типов был составлен перечень утверждений о традиционной роли педагога в обществе.

В соответствии с целью исследования и для проверки гипотез выборка была разделена на две группы: педагоги с ярко выраженной ориентацией на формирование психологической компетентности, профессиональный рост и педагоги, ориентированные на формирование психологической компетентности и профессиональный рост в меньшей степени. Были выделены эмпирические критерии, по которым педагоги были дифференцированы на группы:

1. Ранг профессиональной роли в структуре Я-концепции.
2. Ранг мотива достижения в профессиональной деятельности.
3. Удовлетворенность трудом.
4. Отказ оставить работу в ситуации полной материальной обеспеченности.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Результаты показали, что в первой группе у педагогов наблюдается более высокий ранг профессиональной роли, т.е. собственная профессиональная роль является для них более значимой по сравнению с педагогами из второй группы.

В структуре трудовой мотивации у испытуемых из первой группы мотив достижения выражен более ярко.

Также были выявлены различия в удовлетворенности педагогическим трудом у испытуемых из первой и второй групп и их восприятием недостатков в работе. По показателю удовлетворенности трудом обнаружены следующие результаты: в первой группе выше удовлетворенность режимом труда (в первой группе удовлетворены 40%, во второй – 25% опрошенных) и осуществлением управленческих функций (35% в первой группе, 25% – во второй); незначительно выше удовлетворенность такими показателями, как содержание работы, характер (степень ответственности), оплата труда. Удовлетворенность собственными достижениями в работе также является компонентом удовлетворенности трудом. В первой группе 50% педагогов оценивают свои профессиональные успехи как высокие, во второй группе – 34%.



Итак, стремление к профессиональному развитию сопровождается средней удовлетворенностью трудом. Таким образом, педагогов из первой группы можно рассматривать как ориентированных на формирование психологической компетентности и профессиональный рост в большей степени, чем педагогов из второй группы, и, следовательно, более успешно преодолевающих внутриличностные барьеры.

Первая гипотеза исследования состояла в том, что низкая выраженность традиционных профессиональных стереотипов в структуре личности является основным фактором, способствующим преодолению педагогами личностных барьеров на пути их профессионального формирования. Данная гипотеза подтвердилась. Анализ средних оценок показателей подтвердил, что в первой группе среди педагогов с высокой ориентацией на формирование психологической компетентности и профессиональный рост стереотипы в структуре личности выражены меньше, чем во второй группе (различия между группами достоверны на уровне 0,01%).

Таким образом, у педагогов с разным уровнем выраженности профессиональных стереотипов по-разному выражено и стремление к профессиональному росту: высокая подверженность стереотипам сочетается с низкой значимостью собственной профессиональной деятельности и сниженным стремлением к развитию возможностей своего Я через работу.

В результате исследования личностных особенностей были выделены три личностные характеристики, которые достоверно различаются у педагогов из первой и второй групп: уверенность в себе, инициатива в социальных контактах и практичность – мечтательность (фактор М). Было выявлено, что педагоги с низкой приверженностью традиционным стереотипам, ориентированные на профессиональный рост, обладают более высокой уверенностью в себе и инициативой в социальных контактах, по шкале М (16-факторный опросник Кеттелла) «Практичность – мечтательность, развитое воображение» они больше приближаются к полюсу «мечтательность» по сравнению с педагогами, разделяющими традиционные стереотипы.

Результаты использования корреляционного анализа в первой группе показали, что уверенность в себе и социальная смелость являются системообразующими показателями корреляционной плеяды. Было выявлено,

что, чем больше педагог ориентирован на профессиональный рост, уверен в себе, чем активнее он устанавливает социальные связи, тем выше его эмоциональная устойчивость, независимость, смелость, стремление к доминированию. Эти личностные особенности являются очень важными для успеха в различных видах профессиональной деятельности, особенно в педагогической.

Интересно отметить следующие взаимосвязи: чем больше выражена инициатива в социальных контактах и эмоциональная уравновешенность, тем менее выражена мотивация достижения ( $r = -0,37$  и  $r = -0,45$ ). Можно сделать вывод, что для педагогов, ориентированных на профессиональный рост и демонстрирующих высокую активность в социальных контактах и эмоциональную уравновешенность, мотивация достижения не является ценностью: у них нет стремления к достижениям во внешней сфере, они в большей степени ориентированы на внутренний личностный рост, самореализацию. Эти результаты согласуются с данными отечественных и американских исследований (Л.А. Коростылева, 1997).

Таким образом, особенности мотивации можно рассматривать как фактор формирования психологической компетентности и профессионального роста. Сам процесс деятельности представляет ценность, и ориентация на результат становится значимой.

Также следует отметить, что во второй группе наблюдается существенно более жесткая структура корреляционных связей и большее их количество по сравнению с первой группой. Это может свидетельствовать о том, что у педагогов с высокой выраженностью стереотипов социально-психологические особенности более жестко связаны друг с другом, формируя ригидную внутреннюю организацию. В первой группе на фоне низкой выраженности стереотипов возможна большая гибкость, подверженность личностных особенностей влиянию и изменениям, открыты широкие возможности для внутреннего личностного роста. Это предположение также говорит о значении преодоления стереотипов как фактора формирования профессиональной компетентности, в том числе и психологической.

В результате корреляционного анализа в двух группах выделилась плеяда показателей, связанных с особенностями социализации педагогов в процессе жизненного пути. Эти показатели отражают специфику семейно-

го воспитания. В корреляционную плеяду вошли характеристики: развитие активности ребенка, партнерские отношения с ребенком, кооперация как стиль воспитания, побуждение словесных проявлений (вербализаций). Все эти показатели описывают демократический стиль воспитания, основанный на развитии инициативности ребенка, равенстве, доверительных отношениях, сотрудничестве. Такой стиль наилучшим образом характеризуется понятием кооперации. Можно предположить, что именно он является основным фактором формирования активной жизненной позиции личности, готовой к преодолению традиционных профессиональных стереотипов, к отказу от жестких полоролевых норм поведения.

Другой показатель, характеризующий противоположный стиль воспитания, – чрезмерная забота, гиперопека. Полученные взаимосвязи показывают негативное значение чрезмерной заботы как стиля воспитания: чем выше показатели гиперопекающего отношения родителей к опрошенным в детстве, тем выше тревожность (фактор FT,  $r=0,37$ ) и тем ниже уровень развития абстрактного мышления (фактор В,  $r= -0,42$ ) и ответственности, чувства долга (фактор О,  $r= -0,36$ ).

Вторая гипотеза исследования подтвердилась: особенности социализации индивида в процессе жизненного пути можно рассматривать как фактор, способствующий формированию психологической компетентности и профессиональному росту.

Профессиональный и образовательный статус отца также играет важную роль. Так, было выявлено, что в первой группе у 58% женщин отцы имели высшее образование и работали инженерами, преподавателями вузов; 34% имели работу, не требующую высшего образования (водители, рабочие); только 8% составили отцы-военнослужащие. Во второй группе доля отцов-военных возрастает в 4 раза и составляет 32%. Лишь 32% мужчин имеют профессии инженеров, преподавателей, экономистов, у 36% нет высшего образования (рабочие).

Таким образом, в результате исследования были выделены социально-психологические факторы, способствующие формированию психологической компетентности и профессиональному росту (таблица).

Дальнейший поиск будет направлен на исследование механизмов формирования психологической компетентности педагога.

Факторы, способствующие и препятствующие  
формированию психологической компетентности

Факторы	Факторы социализации	Факторы личностных особенностей
Способствующие формированию психологической компетентности	Близость отношений с родителями, их высокий профессиональный и образовательный статус; партнерские отношения как стиль воспитания Образованность педагога, систематическое повышение квалификации, карьерный рост, умение практически пользоваться психологическими умениями и навыками	Низкая выраженность традиционных профессиональных стереотипов; уверенность в себе, инициатива в социальных контактах, эмоциональная уравновешенность, развитое воображение; высокая удовлетворенность трудом, ярко выраженная мотивация достижения успехов, умение использовать и оценивать знания
Препятствующие формированию психологической компетентности	Отсутствие отца; низкий профессиональный и образовательный статус отца и матери; отчужденные отношения с родителями; чрезмерная забота как стиль воспитания Практическая не востребо- ванность педагога, случайное повышение квалификации, отсутствие обмена опытом, неумение использовать на практике психологические умения и навыки и др.	Высокая выраженность стереотипов в структуре личности; эмоциональная неуравновешенность, низкая удовлетворенность трудом; высокий уровень нейротизма как показатель эмоциональной неустойчивости индивида, эмоциональной лабильности, неуравновешенности нервно-психических процессов, проявляющийся в повышенной возбудимости, реактивности и высокой степени откликаемости, низком пороге переживания дистресса и преобладании негативно окрашенных эмоциональных состояний; наличие расогласований в ценностной сфере, что выражается в невозможности реализации педагогом значимых смыслообразующих жизненных целей, а также приоритетных типов поведения, предпочтительного образа действий и значимых свойств личности в своей профессиональной деятельности; низкий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции эмоций и поведения

## **Библиографический список**

*Алферов А.Д.* Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя [Текст] / А.Д. Алферов // *Вопр. психологии.* 1999. № 4.

*Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. М.; Воронеж, 1996.

*Арестова А.Н.* Мотивация как негативный фактор мышления [Текст] / А.Н. Арестова // *Современная психология мотивации* / под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002.

*Гордеева Т.О.* Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы [Текст] / Т.О. Гордеева // *Современная психология мотивации* / под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002.

*Демидова Н.В.* Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей [Текст] / Н.В. Демидова. СПб., 1993.

*Елина И.Н.* Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности государственного служащего [Текст] / И.Н. Елина. М., 1999.

*Колмогорова Л.С.* Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования [Текст] / Л.С. Колмогорова // *Педагогика.* 1997. № 3.

*Коростылева Л.А.* Проблема самореализации личности в системе наук о человеке [Текст] / Л.А. Коростылева // *Психологические проблемы самореализации личности* / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. СПб., 1997.

*Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. М., 1990.

*Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. М., 2003.

*Сухобская Г.С.* Социально-психологическая зрелость как основа образовательной активности взрослого человека [Текст] / Г.С. Сухобская // *Академические чтения. Вып. 3: Теория и практика модернизации образования.* СПб., 2002.

*Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. М., 1999.

*Холодная М.А.* Основные направления изучения психологии способностей в Институте психологии РАН [Текст] / М.А. Холодная // Психол. журн. 2002. № 3.

*Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / М.А. Холодная. СПб., 2002.

*Яковлева Н.В.* Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе [Текст] / Н.В. Яковлева. Ярославль, 1994.

## **Психология управления и бизнеса**

Современные исследования российского менеджмента и бизнеса, относящиеся к последним десятилетиям, представлены работами в сфере экономики и психологии. Они находятся в русле мировых тенденций, но имеют и свои отличительные признаки. В изучении психологического содержания сферы управления и бизнеса отмечается значительное отставание теории от практики. Появившиеся в последнее время отдельные эмпирические исследования оставляют открытыми ряд вопросов, касающихся психологии управления, предпринимательства, карьеры.

Нам удалось выделить наиболее значимые исследовательские направления:

- ментальность современного российского менеджера как психосоциальное явление; совокупное сознание и поведение людей в части верований, убеждений, желаний, ценностей, норм и действий как регулятор их жизни;
- психологическое своеобразие социально-профессиональной группы предпринимателей и менеджеров; стереотипы, сложившиеся в обществе, исследовательские стереотипы и стереотипы в поведении самих предпринимателей и менеджеров;
- образование менеджеров как фактор профессионального развития и успеха.

Развитие менеджмента в нашей стране нуждается в научном осмыслении, эмпирических исследованиях и психологическом сопровождении не фрагментарно, а системно и систематически. В разделе представлены первые шаги кафедры, сделанные в данном направлении.