ФГАОУ ВПО «СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФГБНУ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ» РАО

ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС СУБЪЕКТА ТРУДА В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ РОССИИ

Материалы
IV Международной научно-практической конференции
08 – 10 октября 2015 г.

ЧАСТЬ II
СИМПОЗИУМ

«Труд и его субъект в изменяющейся России»

Кисловодск – Москва
2015

УДК 159.9:331.103.3
ББК 88.4
Л 54

Сборник издан при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-14039 г

Редакционная коллегия:

В. И. Моросанова, Е. А. Фомина, Т.Н. Банщикова

Л 54 Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы IV Международной научно-практической конференции (08 – 10 октября 2015 г.) / Ч. II : Симпозиум «Труд и его субъект в изменяющейся России». // Под общ. ред. Банщиковой Т. Н., Моросановой В. И., Фоминой Е. А. – Кисловодск – Москва: ООО Издательский Дом «ТЭСЭРА», 2015. – 268 с.

ISBN 978-5-906061-72-6
ISBN 978-5-906061-70-6

Материалы сборника отражают результаты исследований, направленных на поиск новых подходов к пониманию личностного ресурса субъекта труда с учетом глобальных изменений, происходящих в обществе. В тезисах докладов представлены современные направления исследований труда и его субъекта, освещаются данные о тенденциях трансформации труда в контексте перехода к постиндустриальному и информационному обществу, о современных требованиях, предъявляемых к субъекту профессиональной деятельности и об основных направлениях и механизмах воспроизводства личностного ресурса субъекта труда.

Представленные материалы иллюстрируют широту и многоаспектность проблематики личностного ресурса субъекта и вносят вклад в интеграцию психологии с социальными, экономическими и техническими науками. Сборник представляет научный и практический интерес для психологов, педагогов, социологов, экономистов, руководителей организаций, менеджеров по персоналу, а также для всех тех, кого интересуют актуальные проблемы человека и общества.

УДК 159.9:331.103.3
ББК 88.4

© СКФУ, 2015
© ООО ИД «ТЭСЭРА», 2015

ISBN 978-5-906061-72-6
ISBN 978-5-906061-70-6

СОДЕРЖАНИЕ

Алдашева А. А., Занковский А. Н., Рунец О. В., Пакулова Е. С. Компоненты компетенции специалистов сопровождения замещающих семей 6
Аминов У. К. Аксиологические основы профессиональной подготовки психолога 11
Артюх Е. А. Использование РЭПТ в профилактике синдрома выгорания специалистов помогающих профессий 14
Беляев А. В. Повышение эффективности управленческих функций субъектов образовательной деятельности 16
Вербицкая Н. О. Нейропедагогические модели формирования современных профессиональных компетенций субъектов в человеко-машинных технических системах 21
Гаранина Ж. Г. Проблема саморазвития будущих специалистов на этапе профессиональной подготовки 24
Дегальцева В. А. К вопросу о подготовке преподавателей вуза к построению индивидуальной оценочной системы 28
Долгополова Л. В. Подготовка преподавателя вуза к реализации инноваций в педагогической деятельности 31
Дроздова И. И. Экспрессивные умения в професиональной деятельности учителя 35
Ермолаева Е. П. Личностные детерминанты успешности в малом и корпоративном бизнесе 40
Ефремова Г. И., Муратов Р. В. Социально–психологические особенности адаптации мигрантов к новой социокультурной среде 44
Зинченко С. С., Пажаева Т. Д. Правовая безграмотность молодых специалистов как отражение пережитков прошлого 48
Игропуло В. С., Игропуло И. Ф. Социокультурная обусловленность трансформации педагогической деятельности в ситуации неопределенности 52
Истратова О. Н., Рябухина В. В. «Школа самоопределения и профориентации» как организационная форма психологического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассника 58
Карнаух Л. А. Гуманизация дидактических основ образовательного процесса вуза как основа формирования профессионализма выпускников 62
Князева Т. Б., Стекольникова М. О. Новые механизмы формирования государственного (муниципального) задания государственными областными и муниципальными образовательными организациями в контексте ФГОС (проект) 66
Кобзарева И. И., Прилепских О. С. Психологическое сопровождение предпрофессионального развития личности 71
Кобзева Н. В. Влияние внутриличностного конфликта на психологическое благополучие трудовых мигрантов 75
Колодняя Е. А. Культуротворческие основы педагогического дискурса вуза как условие освоения студентами базовой гуманитарной культуры 80

Кужелева И. Г. Образовательное пространство современной школы как фактор развития личности субъектов учебно-воспитательного процесса . . 84
Кузнецов Д. И., Носкова О. Г. Методика оценки параметров системы деятельностей профессионала 88
Кузнецова Н. А. Готовность к партнерско-педагогическому взаимодействию с родителями школьников в структуре профессиональной компетентности учителя 92
Лебеденко И. Ю. Использование информационных технологий в подготовке учителя-логопеда к участию в инклюзином образовании 97
Ливинцева А. П., Зинченко Е. В. Копинг-стратегии и чувство юмора у молодежи. 100
Лилиенталь И. Е., Колесникова И. А. Психологическое сопровождение становления образа профессии у будущих психологов 105
Литвинова К. В. Психологическое сопровождение социально-психологической адаптации иностранных студентов к обучению (из опыта работы Северо-Кавказского федерального университета) 110
Лорсанова М. И. Управление процессом развития профессиональной активности педагогических кадров 115
Лунина В. В. Диверсификация как способ интеграции методов оценки государственных гражданских служащих Ставропольского края. 119
Лызь А. Е. О специфике развития субъекта профессиональной деятельности в сфере информационной безопасности 124
Марусанова Г. И., Барабанщикова В. В. Перспективы отечественного исследования феномена прокрастинации в профессиональной деятельности 128
Махонько А. В., Бакунова И. В. Саморегуляция психических состояний в профессиональной логопедической деятельности 133
Медведев В. П., Кислова Л. П. Формирование социосовместимых творческих групп как предпосылка реализации личностного ресурса студента. 136
Мельникова Д. М., Мельникова М. И. Временная компетентность учителя: сущность, история становления представлений 140
Муратов Р. В. Поведенческие и коммуникативные барьеры мигрантов в межкультурном взаимодействии с принимающим населением 145
Наливайко Е. А. К вопросу о развитии маркетинговой деятельности преподавателей вузов. 149
Непомнящий А. В. Методологические подходы к изучению человека 153
Нестерова А. А., Суслова Т. Ф. Социальное конструирование новой реальности как фактор успешной адаптации трудовых мигрантов 158
Никитенко Е. В. Проблемы профессионального самоопределения старшеклассников 162
Оринина Л. В. Формирование экономического патриотизма студентов технического университета как фактора их профессионального самоопределения в условиях глобальных экономических перемен в России 166
Попова С. П. Личностное и профессиональное самоопределение выпускника школы в рамках введения ФГОС ООО 170
Прохорова Е. А. Мотивационно-ценностный компонент профессиональной

социализации студентов в процессе обучения в вузе 174
Ромаева Н. Б., Ромаев А. П. Подготовка педагогических кадров: опыт модернизации педагогического образования в СКФУ 178
Рукавишникова Е. Е. Изучение личности студента как условие его психологического сопровождения на этапе обучения в вузе 183
Рустамова З. Б.-к., Полякова О. Б. Профессиональный стресс педагогов-дефектологов 187
Семина И. С., Гурова О. С. Эффективный контракт как способ мотивации профессиональной деятельности педагогов 192
Семина И. С., Мельникова Е. В. Особенности организации эффективных коммуникаций в управлении образовательными системами 196
Смолянинова О. Г., Безызвестных Е. А. Электронный портфолио выпускника педагогического бакалавриата в контексте непрерывного обучения в течение всей жизни 201
Соловьева О. В. Психологическое сопровождение развития морального самосознания будущих педагогов 205
Сомова Н. Л. Практико-ориентированная концепция психологической подготовки в профессионализации будущих педагогов 209
Столярчук Е. А. Современные требования и психологическое обеспечение менеджеров туризма на этапе профессиональной подготовки 214
Строганова О. В. Необходимость создания сети служб сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, как фактор формирования регионального рынка труда Ставропольского края 218
Сыпко Е. В. Формирование ценностных ориентаций на общечеловеческие ценности в системе подготовки педагогических кадров 223
Тапешкина С. А. Модернизация требований в сфере владения информационными технологиями, предъявляемых к бакалаврам в процессе обучения . 226
Татаринцева Е. А. Психолого-педагогические особенности проектной деятельности 231
Фуряева Т. В. Практическое обучение будущих бакалавров как субъектов профессиональной социальной деятельности 235
Хилювчиц Ю. А. Тренинг как средство формирования стилей профессионального взаимодействия 239
Черкасова О. Д. Понятие позиции субъекта учения студента в контексте требований к современному профессиональному образованию: к постановке проблемы 243
Шаповалов В. К. Представления старшеклассников о карьере, ее успешности и значимости в жизни 248
Шостак А. А. Образовательная компетентность как ресурс профессионального самоопределения 251
Шустов В. А. Акмеологический подход как основание исследования профессиональной компетентности личности 256
Сведения об авторах 261

КОМПОНЕНТЫ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

Алдашева Айгуль Абдулхаевна, Занковский Анатолий Николаевич,
Рунец Оксана Владимировна, Пакулова Елена Сергеевна
(ФГБУН «Институт психологии РАН»)

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 15-06-10508

Проблема обеспечения эффективности функционирования приёмной семьи, возможна лишь с системных позиций, поэтому любые частные решения, сколь многообразными они не были бы, обречены на провал. Базовыми элементами системы выступают социальное, контрольно-исполнительное, педагогическое, психологическое и информационное направления работы органов исполнительной власти, которые требуют создания либо уже обеспечены инфраструктурами и институтами.

Важнейшими задачами социального направления работы являются, соблюдение правил государственного нормативно-правового обеспечения защиты и охраны прав ребёнка, приёмных родителей, мониторинг и контроль замещающих семей. Сложность этого направления работы в том, что она ориентирована на поддержку качества жизни приёмной семьи: безопасности детей, принятых на воспитание; контроль исполнения обязательств приёмными родителями; создание условий для успешного развития взаимоотношений в структуре: «приёмный ребёнок – приёмная семья». Социальная поддержка содействует, как психологическому благополучию, так и физическому здоровью, не только приёмного ребёнка, но и замещающей семьи. Существенным элементом данного направления является развитие института наставников для поддержки выпускников детских домов и детей из замещающих семей на первых этапах профессионального становления и их адаптации в широком социуме, профессиональном самоопределении и принятии ответственности за своё будущее, что требует от государства проведения протекционистской политики.

Контрольно-исполнительные функции возложены на органы опеки и попечительства, органы полиции, судебные органы, которые обеспечивают защиту прав ребёнка, в том числе и недопущение использования приёмного ребёнка как средства наживы или рассмотрение его как дополнительного источника материального благополучия.

Педагогический блок – это базовый образовательно-воспитательный институт, функционирующий на основе стандартов, основными задачами которого является оказание содействия замещающей семье в воспитании и образовании ребёнка с целью профилактики риска несложившихся отношений в замещающей семье. В рамках данного направления должны быть разработаны программы специальной профессиональной подготовки профессиональных приёмных родителей, педагогов, чиновников, т.е. специалистов, занятых в сфере помощи и сопровождения замещающих семей.

Особого внимания заслуживает психологический элемент системы, целевыми ориентирами работы которого являются создание условий включения «мини-мира» ребенка-сироты в пространство приёмной семьи не столько в предметной, сколько в духовной сфере. Духовная сфера в пространстве замещающей семьи предполагает близость психологической дистанции всех членов семьи и близость в развитии отношений ребёнка со «своим» взрослым на основе доверительности как венца процесса адаптации. Пространственная и временная перспектива приёмной семьи непосредственно связана с этапами взросления ребёнка, которое актуализируют новые задачи, новые потребности и возможности ребёнка, что нередко влечёт появление новых рисков в семье. В то же время психологическая готовность, доверие и ответственность, как целостное образование, рассматривается Р.В. Овчаровой [4], как показатель социальной зрелости родителей. Данное психологическое новообразование может служить протектором успешности преодоления кризисов семьи, с одной стороны, а с другой – основанием для выделения критериев отбора приёмных родителей.

Выделенные признаки определяют фундамент для компетентностного подхода в обучении приёмных родителей с целью профилактики несложившихся отношения с приёмным ребёнком, выгорания, адаптации семьи к изменяющимся внутренним и внешним условиям её жизни, формирования целостности «Я-концепции» приёмного ребёнка и поддержание его связей с кровными родственниками.

Важное место в системе отводится информационному блоку, который охватывает весь комплекс мероприятий от семинаров до форумов приёмных родителей с активным привлечением СМИ,

обеспечивающих знания социума о проблемах ребенка-сироты, приёмных семей, о путях государственной поддержки. Продвижение идеи о том, что ребёнок должен жить в семье, а не в сиротском учреждении, должно наполняться конкретным содержанием, в том числе, публичном дискурсом социального партнёрства – ролью общества в решении проблем детей-сирот [1]. Для того, чтобы помочь избежать ошибок и разочарований тем, кто решился стать приёмным родителям, обсуждение проблемы должно проходить с привлечением компетентных и доброжелательных специалистов, людей, имеющих опыт в принятии детей-сирот в семью [6].

Государственная поддержка приёмных семей как элемента системы, показывает, что в настоящее время успешно развивается и нормативно-правовой блок. Жизнедеятельность приёмных семей обеспечена рядом законов, нормативными актами как федерального, так и регионального уровня. Так, в Москве принято немало важных законов, обеспечивающие права детей-сирот: «О дополнительных гарантиях детям-сиротам и детям, оставшихся без попечения родителей», «О порядке, размере выплаты денежных средств на содержание детей, находящихся под опекой и попечительством» и другие.

Все сказанное было бы тривиальным, если бы не существовало требований межсистемного и внутрисистемного взаимодействия, что трудно обеспечить при правовой и административной самостоятельности анализируемых нами блоков.

Это особенно видно при анализе комплексного подхода к решению проблемы защиты прав детей в городе Москве, представленного в Модели профилактики социального сиротства и развития семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей [6]. Предложенная Модель предполагает существенное сокращение числа детей-сирот, находящихся на воспитании в организациях, и недопущение вторичного социального сиротства в случае устройства ребёнка на воспитание в замещающую семью. Одним из компонентов Модели предполагается развитие форм квалифицированного замещающего воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, детей старшего возраста, детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Решение данной проблемы предполагает развитие института профессиональных приёмных

и патронатных семей. Представленная Модель является внутриведомственной схемой взаимодействия, что существенным образом ограничивает её функциональные возможности. Для комплексного решения целей и задач Модели, в ней недостаёт системообразующего элемента – Центра методологической и методической координации, обеспечивающего эффективность внутриведомственного и межведомственного взаимодействия и подготовки специалистов, работающих в разных сферах, но объединённых единым социальным объектом. Отсутствие данного элемента закладывает определённые трудности организационного порядка, начиная с информирования общественности, привлечения потенциальных приёмных родителей, их отбора и последующего сопровождения, а самое главное – научно обоснованного подхода к организации и безопасного развития института приёмной семьи. Организационной миссией данного Центра должна стать соединение нескольких, разделённых пространственно-временными интервалами целей.

Первой целью должна стать система профилактики рисков семьи, среди которых одинокие матери, оставшихся без моральной и материальной поддержки, приводящие к отказу от ребёнка. Вторая – обеспечение устойчивого межведомственного взаимодействия разных учреждений, в том числе здравоохранения, образования, социальной защиты и правопорядка. Следующей из предполагаемых целей может выступить разработка мероприятий по профилактике и мониторингу медицинского – психологического – педагогического сопровождения семей в трудной жизненной ситуации и случаев риска отказа от детей. Задача мониторинга семей, находящихся в сложной жизненной ситуации, – возможность своевременной интервенции по оказанию социальной, медицинской, педагогической и психологической помощи, а также содействие в социально реабилитации и профессиональной занятости членов семьи. Результаты мониторинга не только выступают индикаторами эффективности системы сопровождения семей, но и содержат важную информацию для принятия управленческих решений по совершенствованию работы, обучению, коррекции, служат условием развития законодательной и нормативно-правовой базы, а также способствуют совершенствованию критериев и процедуры отбора замещающих семей.

Мониторинг безопасности психологического пространства за-

мещающей заботы позволяет выделить некоторые области знаний, в которых специалист должен проявлять компетентность как готовность применять свои знания и умения адекватно возникшей ситуации. Соответственно все специалисты, взаимодействующие с приёмными семьями, должны быть компетентными в области помогающего поведения как просоциальной активности, направленной на помощь «Другому» [3]. По мнению Я. Рейковского, эта активность направлена на сохранение, защиту, обеспечение функционирования или содействие развитию того или иного «социального объекта» [5]. Таким образом, эффективность развития института приёмной семьи во многом определяются качеством профессиональной подготовки помогающих специалистов, руководствующихся едиными принципами, подходами и технологиями, сформированностью ПВК помогающих специалистов: способность слушать и слышать; понимать внутренний мир другого; быть гибким и владеть навыками диалога; обладать широким кругозором в гуманитарной сфере; быть наблюдательным и уметь организовывать и контролировать себя [2]. Приложением знаний и умений специалистов является управление социальными объектами и процессами. Это не только всесторонняя помощь приёмной семье, но и обеспечение взаимодействия различных организаций, работающих в сфере профилактики социального сиротства.

Библиографический список

1. Астоянц М.С. Социальное сиротство: условия, механизмы и динамика эксклюзии (социокультурная интерпретация). Автореф. … дисс. докт. социол. наук. – Ростов-н/Д., 2007.

2. Бирюков С.Д., Воронин А.Н., Горюнова Н.Б., Дорофеев Е.Д. Психологические основы классификации специальностей гуманитарного профиля. Коллективная монография. – М., ПЕРСЭ, 2008. – 235 с.

3. Мытиль А.В., Дудченко О.Н., Иноземцева В.Е. Кому и зачем нужна профессиональная психологическая помощь?. – М.: АНО «Совет по вопросам управления и развития», 2013.

4. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

5. Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного Я // Вестник Моск. Ун-та. Серия 14. – 1981. – № 1. – С. 14 – 22.

6. Эффективные региональные модели и лучшие практики профилактики социального сиротства, устройства в семьи детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей, и их сопровождения. Сборник материалов Второй всероссийской видеоконференции 20 июня 2013 года. – М.: АНО «Совет по вопросам управления и развития» – ООО «Вариант», 2013. – 116 с.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА

Аминов Уллубий Камильевич
(Управление по работе с личным составом МВД по Республике Дагестан)

Аксиологический подход позволяет создать теоретическую основу решения проблемы в логике трехзвенной структуры: потребность – ценность – интересы.

Анализ сущности аксиологического подхода предполагает обращение к центральной категории, на которой основана вся аксиологическая проблематика – к понятию «ценность». Характеризуя данную категорию, необходимо ответить на вопросы: какое значение имеют ценности в жизнедеятельности личности и каковы сущностные характеристики данного явления?

Ценность – термин, используемый для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных объектов и явлений, отсылающий к миру должного, целевого, смысловому основанию, абсолюту. Ценности задают одну из возможных предельных рамок социокультурной активности человека (любого другого социального субъекта).

Анализ научных работ Л.М. Архангельского, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Добрынина, А.Н. Леонтьева и др. [1 – 4] позволяет сделать следующие первоначальные выводы по проблеме ценности.

1. Понятие ценность отражает не просто природные свойства предметов и явлений, но те свойства, которые имеют определенную значимость для человека и социума.

2. Феномен «ценность» имеет потребностную основу. Определенные потребности человека являются условием его активности во внешней среде по поиску и интериоризации объективных ценностей, в ходе которой происходит развитие личности. По сути логическая система: потребность – ценность – развитие формирует многочисленные отношения личности и среды.

3. Существует достаточно сложная классификация ценностей:

ценности материальные и духовные; ценности высшие и низшие и т.д., но в системе ценностей можно выделить ценности-идеалы в качестве своеобразных образцов и эталонов во всех сферах культуры и социальных отношений.

4. Ценности могут быть относительными и абсолютными. Относительность выражается в формуле «что хорошо для одного социального субъекта, может быть плохо для другого». Абсолютность – есть характеристика группы ценностей, имеющих значимость для всего человечества, независимо от таких социальных характеристик, как национальность, религиозная принадлежность, политическое устройство и т.д.

Так, из анализа ответов будущих психологов на вопросы анкеты результатов интервьюирования и бесед были выявлены специфические пласты ценностных конструктов личности. Мы выделили средообразующие ценности – любовь к природе родного края, экологические интересы планеты; общество сохраняющие ценности – дружелюбие, толерантность, любовь к людям, своему народу, семье; здоровье сберегающие ценности – самооценка, жизнерадостность, здоровье (психическое, физическое и социальное). Последняя группа актуальна для будущих психологов в силу того, что в их сознании должно чётко выделяться, что умения вести здоровый образ жизни должны соответствовать ряду рефлексивных требований: нацеливать себя на осуществление самоанализа и оценку физического и психического состояния и образа жизни человека, гибкие и мобильные умения и навыки ведения здорового образа жизни должны служить деятельной основой профессионального и реального поведения человека и компонентом общей культуры. Наличие данных умений определяет степень адаптированности будущего психолога к постоянно меняющемуся себе, близким, окружающим, а также ориентирует на осознание здоровья в качестве первостепенной ценности. Данный феномен является индикатором глубины рефлексирования как познавательного процесса. Так, рефлексирование общительности дает представление о ведущей деятельности психолога-консультанта. «Знание себя» – показатель рефлексии, способности осознать значимую информацию о себе как психодиагносте. Рефлексия целеустремленности отражает желание и возможности ставить и достигать цели по коррекционной деятельности психоло-

га, стремиться к задуманному, поэтому целеустремленность является одним из аспектов регуляторной функции Образа Я. Уверенность в себе – один из важнейших показателей успешности психолога, который при решении каждой ситуации сталкивается постоянно с абсолютно новыми трудностями, где нет готовых учебников и рецептов. Необходимо быть уверенным в себе, чтобы внушить клиенту доверие к применяемым методам.

На основе анализа теоретических и эмпирических данных, собственного опыта практической работы мы пришли к выводу, что эффективными средствами формирования личности будущего психолога могут служить техники, обеспечивающие реализацию следующего логического рядя: самооценка профессиональной деятельности → самоотношение к образу «Я- будущий психолог» → профессиональное самопознание → самоанализ → саморегуляция → самоорганизация → самовоспитание → саморазвитие. Позитивные ценностные отношения будущего психолога к клиенту характеризуется принятием другого как ценности, как доверительные, эмпатические взаимоотношения, стимулирующие и поддерживающие личностное развитие субъектов профессионального общения. Использование в процессе профессиональной адаптации статико-динамического комплекса ценностных конструктов личности, состоящего из составляющих эмоционально-волевой, интеллектуальной и нравственной сфер, при непременной активизации ценности профессии, ценности человека и его психологической проблемы в сознании будущего психолога обеспечит продуктивное преобразование глубинных структуры личности для повышения профессионализма будущего психолога.

Библиографический список

1. Архангельский Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. – М. : Знание, 1978. – 64 с.

2. Добрынин Н.Ф. Проблема значимости в психологии // Материалы совещания по психологии. – М., 1957.

3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЭПТ В ПРОФИЛАКТИКЕ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Артюх Елена Александровна
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

Среди множества профессий относящихся к системе «человек – человек» по классификации Е. А. Климова, можно выделить те сферы деятельности, которые связаны с оказанием помощи людям – учитель, психолог, врач, социальный работник и т.д. Средством профессиональной деятельности в этих профессиях, наряду с навыками и умениями выступает сама личность. Следовательно, залогом эффективной профессиональной деятельности является здоровая личность специалиста.

В силу своих обязанностей специалисты этих профессий находятся в постоянном тесном общении с людьми. Общение приносит различные эмоции, и когда отрицательных накапливается много, психика ослабевает, развивается хронический стресс, который ведет к истощению личностных ресурсов. Первое время человек чувствует эмоциональное опустошение, становится равнодушным ко всему окружающему, затем его начинают раздражать люди, с которыми он работает, он становится более циничным, а потом перестает верить в себя, свои достижения и успехи. В этом случае принято говорить о синдроме эмоционального выгорания [1].

Синдром эмоционального выгорания – это выработанный человеком механизм психологической защиты, который состоит в полном или частичном исключении эмоций из своей жизни. Нарастание синдрома идет постепенно, и к эмоциональным проблемам присоединяются:

– физические (головные боли, нарушения сна, обострение хронических заболеваний и т.д.);

– психологические (раздражительность, депрессия, разочарование в работе и в личной жизни);

– поведенческие (эмоциональные «взрывы», негативное отношение к людям, злоупотребление алкоголем и т.д.).

Существует множество способов профилактики, направленных на изменение ситуации, в которой специалист находится. Чаще всего предлагают изменение нагрузки, графика работы; дополнитель-

ные моральные и материальные поощрения; переход на работу в смежную специальность; создание перспективы карьерного роста; отдых в комнате психологической разгрузки и т.д. Все эти меры, несомненно, помогают, но начать все же следует с изменения своего мышления. Ведь, как известно, не ситуация вызывает стрессовое состояние, а то, как человек воспринимает эту ситуацию.

Сформировать антистрессовое мышление поможет применение рационально-эмоционально поведенческой терапии Альберта Эллиса, созданной в 1955 году. «Невроз – глупое поведение неглупого человека» – гласит профессиональный афоризм. Следовательно, для того, чтобы изменить поведение, поддержки, принятия и эмпатического выслушивания, т.е. основных терапевтических методов, явно недостаточно. «Беда большинства терапий в том, что они помогают Вам чувствовать себя лучше, но Ваши дела от этого лучше не идут, – писал А. Эллис. – Для преодоления невроза и плохого эмоционального состояния нужно научить человека думать по-другому – реалистично, гибко, рационально и применять такой стиль мышления в повседневной жизни» [3]. В этом и заключается идея РЭПТ. Цель терапии – научить клиента быть терапевтом самому себе.

Этот метод психотерапии не совсем обычен. В его основе заложена гуманистическая направленность и научная основа, воспитывающая зрелое мышление. Клиент РЭПТ – это человек, готовый взять ответственность за свою жизнь, проводящий серьезную работу над собой, открытый к изменениям и саморазвитию.

Основная задача РЭПТ терапевта – показать клиенту, что чувства вызывающие стресс и боль, обусловлены не событиями, а тем, как человек воспринял эти события. Когда человек испытывает негативные эмоции, то придерживается какого-то убеждения, рационального или иррационального. Рациональные убеждения логичны, реальны, не догматичны, вызывают функциональные эмоции и конструктивные решения. Иррациональные, напротив, нелогичны, нереальны, догматичны, вызывают дисфункциональные эмоции и деструктивные решения [2].

Большая часть иррациональных убеждений закладывается в детстве родителями, воспитателями, учителями. Именно поэтому эти убеждения так устойчивы. Большинство детей в детстве принимают за неоспоримую истину все сказанное взрослыми. Намного позже,

став старше, человек допускает мысль о том, что многие утверждения неверны, пробует проверять идеи на истинность, критически мыслить. Тем не менее, усвоенные в детстве иррациональные убеждения довольно часто подкрепляются во взрослой жизни. Источниками могут служить общественные стереотипы, информация, преподносимая СМИ, повседневное общение с коллегами, друзьями и другими значимыми людьми.

Изменить ситуацию возможно, если научить человека отслеживать свои иррациональные убеждения, осознавать их, принимать тот факт, что именно они вынуждают его чувствовать себя плохо, выявлять их нелогичность, научить думать по-другому, сохраняя тем самым своё психологическое благополучие и психическое здоровье.

Библиографический список

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.

2. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. 2-е изд. / Пер. с англ. Т. Саушкиной. – СПб.: Издательство «Речь», 2002. – 352 с.

3. Эллис А. Когнитивный элемент депрессии, которым несправедливо пренебрегают // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 1. – С. 7 – 40.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Беляев Александр Васильевич
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

1. Выделение в отечественной системе высшего профессионального образования сегмента ведущих вузов, ядро которых составляют федеральные университеты, потребовало поиска новых подходов к проектированию среды, в которой реализуется потенциал личности как субъекта деятельности. Цель исследования – поиск методологических ориентиров, определяющих выбор стратегии управления профессиональной деятельностью субъектов образовательного процесса, отражение динамики современных требований, подтверждающих актуальность социально-педагогических критериев оценки

эффективности управления развитием федерального университета. Для того чтобы создать университетскую среду, обеспечивающую развитие личностного потенциала, необходимы, как минимум, два предварительных условия: во-первых, изменения в подборе управленческого персонала, во-вторых, освобождение от недостатков линейно-функциональной модели управления.

2. Методы и методика организации исследования. Проблема создания личностно ориентированной среды определяет выбор стратегий управления университетом. Одна из таких стратегий – рассмотрение федерального университета как системной управленческой инновации. Проектирование инновационной модели управления строится на комплексном использовании методов программно-целевого подхода, сочетании проектного и средового подходов. Метод аналогии целесообразен при оценке практик бизнес-структур с целью переноса их возможностей в управление вузовским персоналом. Программно-целевой подход к проектированию модели управления университетом ориентирует административные структуры на разработку технологии распоряжения образовательными программами и проектами. Оптимальность инновационной модели управления университетом в немалой степени зависит от условий среды, от характера влияния внешних факторов. По этим причинам важное место в методике исследования занимают рекомендации средового подхода. Успешность реализации инновационной модели управления университетом в немалой степени определяется и характером взаимодействия субъектов труда, от достаточности психолого-педагогического инструментария изучения человека как индивидуальности, личности и субъекта трудовой деятельности.

3. Результатами исследования являются выявление недостатков традиционной линейно-функциональной модели управления образовательной организацией, обоснование современных подходов к выбору стратегий университетского менеджмента. Основные недостатки линейно-функциональной модели управления: отсутствие обратной связи, формирование команды на принципах личной преданности, протекционизма, круговой поруки. Психологической структуре личности менеджера-функционала соответствуют, как правило, демонстративный тип поведения, переоценка своих возможностей, результатов работы, масштабов собственной значимо-

сти, провинциальная самонадеянность, что неприемлемо для руководителя вуза.

Изучение традиционного управленческого опыта предполагает не только выявление его недостатков, но и допущение целесообразности сочетания на оперативном уровне практик проектных и линейно-функциональных подразделений вуза. Модернизация административного аппарата, особенно на организационном этапе становления вуза, не исключает применения линейно-функциональных приёмов, средств управления.

Учитывая сложность и масштабность стоящих перед федеральным университетом целей и задач, организационная структура, система управления требуют опоры на принципиально иные методы и стратегии. В современном понимании, управление – это инструмент, направленный на активизацию субъекта труда путём создания всех необходимых условий для проявления и развития его творческого потенциала. Создание административной вертикали и использование в управлении преимущественно методов администрирования, отчасти оправданных на организационном этапе, могут не позволить максимально эффективно задействовать один из наиболее существенных ресурсов – потенциал работников, недооценка которого может вызвать отчуждение персонала от реализации целей проекта, увеличить дистанцию между администрацией и коллективом [1, с. 31]. В условиях запроса на социально ориентированную стратегию менеджмента особенно актуальна неклассическая модель управления, базирующаяся на распоряжении образовательными программами и проектами. Основание такой модели составляют структурирование университета как холдинга; концентрация сил и средств на приоритетных для него научно-образовательных направлениях; ввод университета в режим проектной деятельности; овладение новыми технологиями управления (например, технологиями, переносимыми из практик бизнес-структур).

Решению задач, поставленных перед федеральными университетами, соответствуют технологии, основанные на рефлексивных механизмах влияния на персонал, на применении неформализованных, гибких способов и методов ситуативного управления. На смену жёсткому административному диктату должен прийти более тонкий инструментарий, учитывающий индивидуальные и личностные

свойства субъектов труда. Главное в нём – не сила давления, а гибкие и достаточные меры воздействия на сложную систему: например, резонансные воздействия, которые более эффективны, чем силовые [2, с. 39].

Идеальная модель – управление командой, когда свобода внутри группы ведёт к доверию и уважению, рождает искреннюю преданность делу. Результатом правильного выбора менеджером стиля управления являются не только авторитет, уважение и хорошая репутация, но и глубокие и прочные знания; успехи в работе педагогического коллектива; хороший морально-психологический климат; радость общения и творческого труда; профессиональное долголетие.

Другим результатом исследования явилось обоснование целесообразности внедрения программно-целевой стратегии управления инновационным развитием вуза, которой присущи такие признаки, как открытость, гибкость, акцент на самоорганизации, на переговорах, использование научных методов, привлечение консультантов, стремление к инновациям, высокая степень ответственности руководства за собственные действия. В исследовании определены ориентиры инновационного развития федерального университета, объясняется роль организационной культуры вуза в качестве условия повышения эффективности управления корпоративными коммуникациями, описаны организационные средства повышения социальной активности студентов как важного критерия эффективности университетского менеджмента. Успешность университетского менеджмента, результативность применения организационных мер могут оцениваться в дополнение к общепринятым по следующим показателям: репутация вуза; конкурентоспособность выпускников на рынке труда; использование преподавателями воспитательного потенциала учебных дисциплин; успешность адаптации студентов к условиям жизнедеятельности университета, сплочённость коллектива академической группы; уровень общей культуры студентов и преподавателей; активность участия в общественной работе; наличие условий для занятий в творческих объединениях; удовлетворенность вузом, создание социально благоприятной среды; психологическая комфортность межличностных отношений.

Данные критерии ориентируют персонал на поиск механизмов выстраивания университетского менеджмента, на разработку общих

университетских норм, правил поведения, способов реагирования на изменяющиеся обстоятельства, на сложность и интенсивность решаемых задач с учетом динамично меняющейся социально-экономической ситуации в России и современном мире.

Одним из выводов является заключение о том, что не только работники административных подразделений, но и преподаватели должны быть готовыми к овладению менеджерскими функциями, к оценке работы по достигнутому результату, осознавать необходимость подтверждать свою актуальность.

4. Практические рекомендации к проектированию системы управления субъектами профессиональной образовательной деятельности:

– при подборе управленческих кадров важно учитывать соответствие личностного потенциала претендентов масштабу федерального университета как системной управленческой инновации;

– необходима целенаправленная разработка комплекса организационных мер управления системой корпоративных коммуникаций, формирования корпоративной культуры как условия повышения эффективности взаимодействия управленческих структур;

– в перспективе целесообразна передача части управленческих функций на уровень кафедр, преподавателей;

– повышение внимания к поиску новых подходов к развитию студенческого самоуправления;

– комплексный подход к разработке инструментария критериев, показателей оценки эффективности университетского менеджмента.

Библиографический список

1. Бабинцев В.П. Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 30 – 37.

2. Жигалев Б.А. Организационные основы управления развитием вуза // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 35 – 40.

НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СУБЪЕКТОВ В ЧЕЛОВЕКО-МАШИННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

Вербицкая Наталья Олеговна
(ФГБОУ ВПО «Уральский государственный лесотехнический университет»)

Научно-технический прогресс непрерывно развивает и изменяет условия труда современного человека. Всеобщая компьютеризация и автоматизация процессов производства затрагивает самые различные сферы. Популярный на сегодня ориентир на высокотехнологичные производства и инновационное развитие выглядит на первый взгляд очень прогрессивно, особенно на разнообразных выставках современных технологических достижений. Но за стенами выставочных центров и павильонов в реальных производственных процессах ситуация выглядит несколько иначе, так как использовать новое прогрессивное оборудование приходится «старым» (не по возрасту) людям, имеющим традиционную профессиональную подготовку и профессиональный опыт. Рынок труда сегодня часто оперирует категорией «профессиональные компетенции», реально подразумевая под ними традиционные «трудовые навыки». В результате получается сочетание «старых кадров» и инновационного оборудования в единой человеко-машинной системе. Эти системы имеют дело со сложными процессами, что требует высокого уровня надежности и безопасности. Поэтому проблема поиска кадрового ресурса для новых высокотехнологичных и инновационных производств упирается в нахождение новых моделей профессионального обучения.

Проблема качества кадрового ресурса в различных производственных сферах остро проявляется не в экономических расчетах прибылей и стоимостях социальных программ, а в ситуациях аварий, техногенных катастроф, наносящих урон жизни, здоровью людей и окружающей среде. Назовем это первой критической точкой отказа кадрового ресурса. По данным различных источников от 65 до 85 % аварий происходит по вине человека. Можно привести большое количество иллюстрирующих примеров, особенно в авто-

мобильном, воздушном и других видах транспорта, связанных с использованием сложных компьютеризированных человеко-машинных систем.

Второй аспект качества кадрового ресурса в человеко-машинных системах связан с эффективностью их работы. Проводимый в целом ряде исследовательских работ анализ эффективности процессов эксплуатации различных современных автомобилей и специализированной техники в добывающих отраслях демонстрирует очевидное явление: на одном и том же типе техники один человек демонстрирует высокий уровень производительности, сохранности и безопасности, а другой оператор, при тех же условиях, дает низкий уровень производительности и высокий износ техники. Поэтому наивысшие показатели производительности, безопасности и сохранности человеко-машинных систем мы определяем как вторую критическую точку надежности – отказа.

В анализе моделей обучения человека работе со сложными техническими системами учитывается большое количество самых разнообразных психофизиологических и эргономических показателей. Основной применяемый исследовательский путь – построение обобщенной математической системы, учитывающей в качестве коэффициентов различные показатели интеллекта, внимания, скорости реакции, скорости принятия решения, зрения, слуха и т.п. В общем виде происходит техническое исследование и описание модели деятельности человека. Этот путь хорош при проектировании техники с учетом особенностей человека, но, по нашему убеждению, этот путь является тупиковым с точки зрения исследования надежности человеко-машинных систем, преодоления выше названных критических точек профессиональной деятельности и построения новых моделей профессионального обучения человека.

Одним из возможных перспективных путей развития современных профессиональных компетенций, необходимых для работы на современном оборудовании, является использование нейропедагогических моделей обучения в их новом современном преломлении. Традиционно нейропедагогика (В.А. Москвин, Н.В. Москвина, 1988, 1990, 1997, 2003) базируется на положениях дифференциальной психологии и индивидуальных различиях в мозговой деятельности, связанной с латентными признаками право- и левополушар-

ности, леворукости и др. В нашем случае необходимо сочетание дифференцированного подхода к индивидуально-психологическим признакам обучающегося человека с интегральным подходом к процессу формирования профессиональных компетенций как индивидуального психофизиологического инструмента взаимодействия с машиной в едином процессе профессиональной деятельности. Опираясь на положения теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина (1981, 1986) можно говорить об интегральных нейропедагогических моделях профессионального обучения сопряженных с моделями эффективной, безопасной и сохранной профессиональной деятельности человеко-машинных систем.

Такие нейропедагогические модели позволяют гибко сочетать ориентированность на различные подходы к обучению и профессиональной деятельности:

– субъектная ориентированность, предполагает дифференцированный учет и, что наиболее важно, само-учет индивидуальных психофизиологических различий и особенностей человека в формировании профессиональной компетентности в работе режиме человеко-машинной системы;

– интегрально-компетентностная ориентированность, предполагает внутреннее индивидуальное интегрирование психологических инструментов взаимодействия человека и машины, выражающееся в переходе от простого манипулирования к формированию собственной стратегии и тактики профессионального поведения, в которое уже закладываются параметры безопасности, сохранности и эффективности;

– процессно-деятельностная ориентированность, предполагает возможность совершенствования нейропедагогической модели профессиональной компетенции в зависимости от изменения условий труда.

Важным выражением интегрального нейропедагогического подхода к формированию профессиональных компетенций является «субъектное» восприятие техники, окружающей среды. Речь, конечно, не идет о прямом «очеловеченном» восприятии. Но машина (техническая система) воспринимается как целостный действующий субъект. Обратим внимание, что традиционно в профессиональном обучении мы рассматриваем техническую систему аналитически

с позиции внутреннего устройства. В реальной же практической (производственной) деятельности человек, объединяясь с машиной, образует новый действующий субъект, расширяющий возможности человека. В этом случае нейропедагогическая модель предполагает моделирование процесса взаимо-изучения и взаимо-обучения субъектов в человеко-машинной системе. Особенно это актуально в сложных технических устройствах с процессорным управлением.

В конечном результате применение интегральных нейропедагогических моделей к формированию профессиональных компетенций позволит с одной стороны повысить надежность человека как субъекта человеко-машинной системы. С другой стороны для самого человека такие модели предназначены, прежде всего, для обеспечения безопасности и сохранения жизни и здоровья в эффективной и успешной профессиональной деятельности. В идеальном варианте такие профессиональные компетенции являются значимым личностным ресурсом на рынке труда.

ПРОБЛЕМА САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Гаранина Жанна Григорьевна
(ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева»)

Одной из задач профессионального становления специалистов на этапе профессиональной подготовки в высшей школе является формирование у них способности к самостоятельному обучению, постоянному и осознанному повышению своего профессионального уровня. Решение данной задачи может осуществляться на основе использования будущими специалистами системы личностного и профессионального саморазвития, способствующего профессиональному росту и личностному самосовершенствованию. В связи с этим, является актуальным исследование проблемы профессионального саморазвития будущих специалистов на этапе их профессионального обучения в высшей школе.

В отечественной психологии сложились различные теоретико-методологические подходы к категории саморазвития. Системный подход рассматривает саморазвитие как целостное системное

образование, состоящее из взаимосвязанных функциональных компонентов, которые не сводятся к аддитивному сложению составляющих (А.Г. Асмолов, Б.Ф. Ломов). Саморазвитие личности понимается здесь как собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии своего личностного потенциала [2; 4].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев определяют понятие «саморазвитие» с позиций субъектного подхода как фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Здесь впервые возникает отношение к самому себе, субъектность, позволяющая человеку быть субъектом (автором) собственной жизни [6, с. 77].

Проблема саморазвития подробно исследовалась В. Г. Мараловым, который рассматривал его как специфический процесс, разворачивающийся во времени и в пространстве жизнедеятельности человека, процесс постановки и достижения своих целей посредством изменения собственной деятельности, поведения и самого себя на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний [5].

С позиций динамического подхода, развитие и саморазвитие личности рассматривается Л.И. Анциферовой как процесс, сущность которого заключается в ориентации на качественное изменение личности, которая является автором собственных изменений, преобразований и форм развития. Под личностно-профессиональным развитием она понимает процесс развития личности, ориентированный на высокий уровень профессиональных достижений [1, с. 25].

На основе обобщения теоретических подходов к данной проблеме процесс личностного и профессионального саморазвития можно определить как целостную, интегративную, информационно открытую систему, основанную на деятельностном преобразовании личностью себя [3]. Саморазвитие порождается потребностями в самоизменении и личностном росте и осуществляется в ходе саморегуляции поведения и деятельности, направленной на достижение личностно и профессионально значимых целей.

Для исследования особенностей и структуры личностного и профессионального саморазвития нами проводилось эмпирическое исследование среди студентов всех курсов дневного и заочного отделения в количестве 122 чел., проходящих профессиональное обучение

по специальности «Психология» ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева» в возрасте 18 – 21 год.

В процессе исследования использовались следующие методы: авторская анкета, опросник «Способность к саморазвитию» И.В. Зверевой, тест «Готовность к самопознанию и саморазвитию» Т.М. Шамовой, методика «Шкала общей самоэффективности» (русская версия Р. Шварцера, М. Ерусалема, В. Ромека), тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, опросник «Стиль саморегуляции поведения студентов» В. И. Моросановой, тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева.

Исследование процесса саморазвития показало, что большинство студентов активно занимаются саморазвитием, при этом позитивно оценивают свое самоизменение за период обучения в вузе 100 % студентов второго – пятого курсов.

По результатам исследования уровня саморазвития с помощью опросника «Способность к саморазвитию» И. В. Зверевой, было выявлено, что средний показатель выраженности саморазвития у студентов всей выборки составляет 35 баллов, что соответствует неопределенному уровню, т.е. у большинства студентов не выработалась упорядоченная система саморазвития.

Изучение мотивационной готовности к самопознанию и саморазвитию по методике Т.М. Шамовой показало, что средний уровень готовности к самопознанию составляет 4,9 баллов, а готовности к саморазвитию – 4,5 баллов. Полученные данные свидетельствуют о высоком уровнем сформированности мотивационной готовности к самопознанию и саморазвитию.

Результаты исследования уровня осмысленности жизни с помощью теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева показывают, что в целом испытуемые воспринимают свою жизнь как осмысленную и эмоционально насыщенную и испытывают удовлетворенность процессом и результатом.

Проведенный корреляционный анализ показал, что существуют прямые статистически значимые взаимосвязи между уровнем саморазвития и готовностью к саморазвитию ($r = 0,337$), а также между уровнем саморазвития, самоактуализацией ($r = 0,432$) и смысложизненными ориентациями ($r = 0,409$). Данные взаимосвязи можно объединить в единый ценностно-смысловой блок, в котором

уровень саморазвития определяется мотивационной готовностью к нему и осуществляется на основе имеющихся ценностей личностного и профессионального саморазвития.

Выявлены также статистически значимые взаимосвязи между уровнем саморазвития и самоэффективностью (r = 0,432), смысложизненными ориентациями (r = 0,409), самоотношением (r = 0,468). Данные соотношения могут означать, что саморазвитие определяется тем, насколько студенты осознают ценность собственной жизни, насколько они позитивно относятся к себе, уверены в своей профессиональной успешности.

Саморегуляция на высоком уровне значимости связана с готовностью к саморазвитию (r = 0,418), с самоотношением (r = 0,782), с самоэффективностью (r = 0,765). Это может объясняться тем, что студенты, ориентированные на саморазвитие и профессиональный рост, характеризуются высоким уровнем саморегуляции и самоотношения.

Таким образом, проведенное исследование особенностей профессионального и личностного саморазвития студентов-психологов показало, что данный процесс является достаточно значимой жизненной ценностью, которая зависит от осознания своих профессиональных и личностных качеств. В структуре саморазвития главное место занимает мотивационно-смысловой блок, определяющий готовность к саморазвитию, его ценность, и непосредственно влияющий на уровень саморазвития. Мотивационная готовность к саморазвитию определяется наличием развитой системы саморегуляции, которая способствует актуализации у будущих специалистов действенно-практических механизмов саморазвития своих личностных и профессиональных качеств.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что саморазвитие является одним из важных факторов, обеспечивающих профессиональное становление будущих специалистов на этапе профессионального обучения, при котором актуализируются мотивационно-смысловые и регулятивные механизмы достижения жизненных и профессиональных целей.

Библиографический список

3. Анциферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М. : Наука, 1989. – С. 426 – 433.

4. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
5. Гаранина Ж.Г. Профессиональное саморазвитие будущих специалистов в процессе обучения в высшей школе // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2 (22). – С. 40 – 48.
6. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 20 – 38.
7. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – Москва: Academia, 2002. – 250 с.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К ПОСТРОЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОЦЕНОЧНОЙ СИСТЕМЫ

Дегальцева Валентина Александровна
(ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»)

В связи с повышением требований к профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза, а также для решения задачи введения инноваций в традиционные контрольно-оценочные процедуры вузовского образования, разработки новых средств и методов контроля за деятельностью студентов сегодняшнему преподавателю требуется специальная подготовка к построению индивидуальной оценочной системы, адаптированной к установкам вуза по оценке качества образования и в то же время обеспечивающей интеграцию объективной и субъективной оценки. В противном случае задача создания развернутой методической системы контроля качества подготовки специалистов и формирования портфелей оценочных средств для конкретных образовательных программ и вузов останется продекларированной и, следовательно, нереализованной.

Иными словами, каждый преподаватель должен быть подготовлен к созданию фонда оценочных средств для текущего и промежуточного контроля знаний по учебной дисциплине, который включает традиционные и инновационные оценочные средства, а также уметь разрабатывать собственную систему оценки обучающихся на основе принципов системности оценки, множественности, гибкости, естественности, сочетания количественной и качественной оценки и др.

В условиях вуза задачи развития оценочной компетентности преподавателя решаются через разнообразные пути и способы, среди которых оптимальными можно назвать организацию внутривузовского обучения в рамках повышения квалификации посредством реализации различных образовательных программ (формальное образование) и организация неформального и информального образования путем вовлечения преподавателей в рабочие группы, профессиональные сообщества разного уровня и установления взаимодействия с другими субъектами образовательной среды вуза, межвузовского и международного образовательных пространств и др.

Такое сочетание формального (обучение преподавателей на базе университета), неформального (академическое вузовское, межвузовское и международное сообщество преподавателей вузов, неформальное общение ученых-педагогов и преподавателей различных кафедр) и информального аспектов подготовки преподавателей по актуальным проблемам оценки качества образовательного процесса открывает радикально новые возможности для развития личности и профессиональной компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования [2].

Выделяются следующие группы психолого-педагогических знаний, которые необходимы преподавателям вуза в процессе освоения и реализации инновационных тенденций в области оценивания качества образовательного процесса [1]: сущностные характеристики внедрения инноваций в процесс обучения, механизмы, общенаучные и дидактические принципы их адаптации к реальным условиям учебно-воспитательного процесса; способы организации комплексного оценивания в образовательном учреждении при выполнении условия, связанного с интеграцией авторской методики оценивания и совокупностью показателей оценки, типизированной под условия вуза; способы диагностирования, рефлексии результатов и путей коррекции своей профессионально-педагогической деятельности.

Представленность данных знаний в комплексе позволяет развивать у преподавателей вуза творческую самореализацию в профессионально-педагогической деятельности, инновационное видение учебного процесса, готовность к использованию и разработке инновационных технологий и методов обучения и оценки. Такими значимыми личностно-профессиональными качествами, предопре-

деляющими успех развития оценочной компетентности преподавателя вуза, являются: познавательная, саморазвивающая активность личности; способность и готовность к трансформации содержания профессионально-педагогической деятельности, обновление техник и технологий ее реализации; способность к критической оценке и готовность к интеграции личного профессионально-педагогического опыта и новаторского опыта в образовательной среде; стремление к развитию и формированию творческого потенциала качеств, дающего возможность генерировать педагогические идеи в современный учебно-производственный процесс с целью получения высоких педагогических результатов; высокий уровень общей коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации межличностного взаимодействия; рефлексивная культура, потребность к саморефлексии и к совместной рефлексии с другими субъектами образовательного процесса; способность к моделированию учебно-воспитательной среды и прогнозированию результатов собственной педагогической деятельности; высокий исследовательский потенциал.

В целом, можно сказать, что значимым направлением профессионального развития преподавателя на современном этапе развития вузовской практики является совершенствование оценочной компетентности, позволяющей формировать субъективный, социально значимый способ реализации технолого-методического обеспечения динамичного учебно-воспитательного процесса в соответствие с требованиями к инновационным способам оценивания его качества.

Библиографический список

1. Плеханова Л.А. Развитие методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. – 2012. − № 2. – URL: http://www.science-education.ru/102-5887

2. Томилова М.И., Васильева Е.Ю. Развитие оценочной деятельности преподавателя в системе постдипломного образования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. − 2011. − № 5 − 6.− С. 240 – 244.

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Долгополова Людмила Валерьевна
(ГАОУ ВПО «Невинномысский Государственный гуманитарно-технический институт»)

На сегодняшний день не существует целостной педагогической теории и систематизированной практики подготовки преподавателей вуза к деятельности в инновационных условиях. Более того, на дефицит такого рода исследований указывают многие ведущие педагоги и психологи (Г.С. Сухобская, Л.М. Митина, А.А. Реан и др.). Они доказывают, что внедрение педагогических исследований должно предваряться специальным ознакомлением практических работников с полученными научными выводами.

В исследованиях В.Е. Гурмана, В.В. Краевского, П.И. Карташова, М.Н. Скаткина и др. обосновывается целесообразность развития у педагогических работников потребности в применении научных результатов в своей практической работе. Процесс знакомства с педагогическими новшествами, доказавшими свою эффективность, реален в условиях специально организованного обучения, где преподаватели смогли бы освоить способы и приемы реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной поддержке со стороны специалистов.

Вполне очевидно, что анализировать и распространять новаторские идеи отдельного преподавателя или научно-педагогического коллектива, опыт вуза в целом, результаты теоретико-прикладных научных исследований должны подготовленные специалисты под руководством научного отдела вуза. Необходимость в работе таких специалистов групп объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, они способны выполнять функции не только внедрения, но и анализировать, давать заключения, на основании которых возможна коррекционная работа как в отношении отдельного преподавателя, так и кафедры или даже факультета. Во-вторых, такими специалистами может быть обеспечен педагогический мониторинг, включающий в себя процессы систематического отбора, фильтрации новых идей, технологий, концепций по материалам отечественной и зарубежной педагогической научной и научно-методической литературы,

опыта работы вузов, так называемый бенчмаркинг [1, 3]. При этом преподавателям важно понимать, каким образом могут быть применены в условиях конкретного вуза инновационные технологии, выработанные в других образовательных условиях, насколько они новаторские и в чем их значимость для развития образовательного пространства своего вуза.

Опираясь на имеющийся опыт исследований по педагогике, С.Д. Поляков [4] выделил совокупность критериев педагогических новшеств, включающую в себя новизну, оптимальность, высокую результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Ведущим критерием инновации обозначена «новизна», которая имеет отношение к оцениванию научно-педагогических исследований. Поэтому для преподавателя, включающегося в инновационную деятельность, очень важно понимать, в чем состоит суть предлагаемого нового, каков уровень его научной и практической новизны. Для кого-то это может быть действительно новое, для другого специалиста оно таковым уже может не являться. В этой связи важно привлекать преподавателей к инновационной деятельности с учетом добровольности, их личностных особенностей, то есть индивидуально-психологических характеристик [2].

«Оптимальность» как критерий эффективности инноваций предполагает соотнесенность затраты преподавателями сил и средств и характера достигнутых результатов. Разные преподаватели могут добиться одинаково высоких результатов при различной интенсивности собственного труда и труда студентов.

В системе критериев «результативность» означает наличие определенной устойчивости положительных результатов в деятельности преподавателя. Для наблюдаемости и фиксируемости результатов важно соблюдать технологичность процедур измерения, однозначность в понимании и изложении оценки новых методов, приемов, способов обучения.

«Возможность творческого применения инновации в массовом опыте» в качестве критерия оценки педагогических инноваций значима для распространения положительного опыта. Если результативная педагогическая идея или технология останется в рамках узкого, ограниченного применения, например, в силу сложности технического обеспечения или содержательной специфики, то вряд

ли в данном случае можно говорить о новшестве. Возможность применения инноваций в массовом образовательном опыте на этапе апробации подтверждается результатами деятельности отдельных преподавателей, но после объективной оценки и подтверждения их эффективности они могут быть рекомендованы к массовому внедрению.

В реальной практике характер инновационных процессов задается и содержанием полученных результатов, и степенью сложности и новизны внедряемых предложений, и степенью готовности практиков к инновационной деятельности.

Реализация преподавателями вуза инноваций в педагогической деятельности тесно связана с наличием в учебных заведениях соответствующих условий, связанных с благоприятной морально-психологической обстановкой, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера. Отсутствие такой позитивной среды сказывается на неготовности преподавателей к освоению и применению инноваций, в частности, в методической неподготовленности, в слабой информированности по существу педагогических нововведений и пр.

В целом, построение особых условий подготовки преподавателей к освоению и применению образовательных инноваций способствует формированию у них готовности к инновационной профессионально-педагогической деятельности в вузе. Однако данная готовность еще не дает оснований говорить об эффективности инновационной работы. Она должна проводиться тогда, когда это востребовано самой образовательной средой вуза и самими студентами. Часто традиционные организационные структуры управления университетом не готовы к реализации образовательных инноваций. Это серьезное организационно-управленческое препятствие включает, по крайней мере, три позиции:

1) двойственность организационной структуры, связанную с параллельным сосуществованием административно-хозяйственных и учебных функций. Эти различия часто препятствуют инновационному развитию университета, потому что концепция многомерного качества требует подчинения административно-хозяйственных функций основной миссии университета − подготовки высокопрофессиональных кадров;

2) фрагментарное руководство, связанное с тем, что в ректорате существует деление ответственности, когда фокусируется внимание руководства на внешних вопросах и объективных показателях, отступая от ряда руководствующих обязанностей внутри учебного заведения. Без активной поддержки ректоратом инициирования и успешного внедрения программы инновационное развитие учебного заведения невозможно;

3) самоизоляция сотрудников и подразделений, наиболее ярко проявляющаяся на уровне преподавателей, у которых верность дисциплине и/ или своей кафедре доминирует над интересами всего факультета и тем более университета в целом. Создание инновационной образовательной среды связано с межвузовским, межфакультетским, междисциплинарным сотрудничеством по возникающим проблемам.

Для преодоления данных препятствий должно быть сформировано концептуальное обоснование подготовки преподавателей к деятельности в инновационных условиях. Администрация университета должна понять и признать, что без соответствующей подготовки преподавателей создание инновационной образовательной среды, способствующей развитию университета в целом, невозможно.

Университет должен создать условия для:

− повышения профессиональной компетентности преподавателей вуза;

− популяризации актуальных научных и практических знаний по внедрению образовательных инноваций в учебный процесс;

− организации проведения комплексных научных исследований в этой области;

− объединения и координации усилий педагогического и психологического профессиональных сообществ, учебного, научного и инновационного ресурсов подразделений вуза по ведению психолого-педагогической деятельности в области поддержки и сопровождения личностно-профессионального развития преподавателей.

Таким образом, деятельность преподавателя, предполагающая совершенствование образовательного процесса в аспекте внедрения инновационных технологий обучения требует целенаправленной организации и управления процессом их подготовки к реализации инноваций в педагогической деятельности, а также соответствующе-

го содержания технологического инструмента данной подготовки.

Библиографический список

1. Бенчмаркинг в лучшем виде! / Пер. с англ, под ред. Б. Резниченко. − СПб.: Питер, 2004. − 176 с.

2. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике // Советская педагогика. − 1989. − № 12.

3. Легальный промышленный шпионаж: Бенчмаркинг бизнес-процессов: технологии поиска и внедрение лучших методов работы ваших конкурентов / Пер. с англ.; Под ред. О.Б. Максимовой. − Днепропетровск: Баланс-Клуб, 2004. − 416 с.

4. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. – М., 1993. – 318 с.

ЭКСПРЕССИВНЫЕ УМЕНИЯ В ПРОФЕСИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Дроздова Ирина Ивановна
(ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»)

Необходимыми условиями любого взаимодействия являются умения управлять эмоциональной экспрессией и интерпретировать её. Особенно значимой представляется роль этих умений в професиональной деятельности учителя. В работах, выполненных в области педагогического общения [1, 5, 7 и др.], традиционно отмечается важность изучения особенностей экспрессивного поведения учителя. В них авторы указывают на связь успешности педагогического общения с умениями его участников понимать эмоциональный настрой друг друга, подчеркивается зависимость результатов педагогической деятельности от умений и навыков учителя воздействовать с помощью экспрессии на учеников. То есть речь идет о двух взаимосвязанных процессах - кодировании и интерпретации экспрессии эмоциональных состояний.

Следует отметить, что при изучении экспрессивного репертуара личности, роли невербальных средств в регуляции общения основное внимание традиционно уделялось процессу интерпретации – умению распознать экспрессию, в то время как данные исследований об умении выражать, кодировать экспрессию являются противоречивыми.

В исследовании Е.А. Петровой [6] получены данные о прямо

пропорциональной зависимости учебной мотивации учащихся от невербальной выразительности педагога. Причем, показано, что на мотивацию учения влияет в большей степени именно «педагогически оправданная невербальная коммуникация», включающая в первую очередь способность учителя реализовать педагогические функции воздействия и рефлексировать собственное невербальное поведение на уроке. Приводятся также данные исследования, в котором показано положительное влияние жестов педагога на последующее воспроизведение нового материала детьми. В то же время, по мнению автора, дети прекрасно улавливают различие между лицом серьезным (от серьезности происходящего) и нарочито строгим, поэтому неумение управлять экспрессивным поведением может дать эффект прямо противоположный ожидаемому. Экспериментально доказано, что учителя склонны переоценивать свою невербальную выразительность, особенно это, касается её эстетичности и гармоничности.

В работе Е.В. Кузнецовой [3] выделены особенности экспрессивного поведения педагогов, вызывающие непонимание, напряженность у школьников, активизирующие отрицательные эмоциональные состояния, снижающие продуктивность учебно-воспитательного процесса. Наиболее типичными являются следующие: противоречивость, несоответствие речи и неречевого поведения учителя; большое количество лишних, семантически незначимых, а также, очень индивидуализированных и непонятных жестов и движений; неумение выразить или, наоборот, смягчить внешнее проявление своих чувств и отношений; использование таких моделей невербального поведения, которые вызывают обиду, эмоциональный дискомфорт учащихся, стимулируют их защитное поведение; использование неадекватных содержанию воздействия невербальных форм обращения к учащимся; наличие в экспрессивном репертуаре учителя непривлекательных с эстетической точки зрения элементов. Результаты исследования Е.В. Кузнецовой показали, что школьники в целом весьма чувствительны к экспрессивному поведению педагогов. Наиболее нежелательными формами невербального поведения в числе прочих были названы мимическая невыразительность учителя, мимические паттерны досады, иронии, гнева, недовольства и вообще частые и интенсивные мимические

реакции. Наиболее «предпочитаемые» школьниками модели невербального поведения в основном связаны с проявлениями положительного отношения и интереса, спонтанными проявлениями личности учителя.

В то же время, результаты исследования свидетельствуют, что 87 % педагогов, давая самооценку трудностей общения, вообще не связывают их с особенностями своего невербального коммуникативного поведения. Они чаще описывали невербальное поведение школьников, которое затрудняет организацию общения с ними. Анализ полученных данных показал, что 70% учителей не смогли с необходимой выразительностью проявить одобрение, поощрение, стимулируя положительные эмоции школьников, напротив, для них была характерна мимико-интонационная несдержанность в проявлении недовольства, раздражения.

Закономерным является вопрос, который ставят А.А. Реан и Я.Л. Коломинский [7], выделяя осознаваемое и неосознаваемое педагогическое общение: насколько осознанно педагог реализует своё экспрессивное поведение. Ответ на этот вопрос не является очевидным, поскольку в процессе взаимодействия экспрессия педагога отчасти является спонтанной, а использование некоторых кодов является намеренным. По мнению В.А. Лабунской [4], кодирование экспрессии – коммуникативный феномен, который является в своем конечном результате «построенным сообщением», где базой для строительства выступают экспрессивные коды и системы знаков.

Анализ работ, данные нашего эмпирического исследования особенностей кодирования и интерпретации экспрессии эмоциональных состояний субъектами педагогического общения, в котором приняли участие старшеклассники, студенты и начинающие учителя (всего 211 человек в возрасте от 15 до 29 лет, 132 женщины и 79 мужчин), позволили сделать вывод о том, что кодирование и интерпретация экспрессии эмоциональных состояний – два взаимосвязанных процесса, которые, тем не менее, следует рассматривать дифференцированно, поскольку успешность функционирования одного процесса не приводит прямолинейно к успешности функционирования другого. В основе этих процессов лежат разные способности [2].

Анализ успешности кодирования экспрессии эмоциональных состояний учителями, проведенный нами в ходе эмпирического иссле-

дования показал, что уровень успешности кодирования экспрессии зависит от модальности эмоционального состояния. Учителя значительно успешнее кодируют экспрессию радости и гнева, чем печали, страха. Более высокий уровень кодирования экспрессии гнева, скорее всего, обусловлен позицией учителя, его доминированием в учебном процессе. Роль учителя предполагает предъявление требований к учащимся, поощрение, наказание, оценивание. Очевидно, в некоторых случаях гнев используется как способ оказания давления. В то же время, выражение учителем печали может быть проинтерпретировано учениками как признак слабости.

Были обнаружены различия в успешности кодирования экспрессии эмоциональных состояний радости, страха, гнева и печали в группах учителей мужчин и женщин. Женщины-учителя успешнее, чем мужчины, кодируют экспрессию гнева и радости. Мужчины-учителя успешнее, чем женщины кодируют экспрессию страха и печали. Данный результат позволяет высказать предположение, что эти различия обусловлены влиянием профессионального статуса мужчин и женщин в школе. Более успешное кодирование мужчинами-учителями экспрессии страха и печали может быть обусловлено их позицией в педагогической среде, которая часто является зависимой, их неудовлетворенностью, отсутствием карьерных амбиций. Полученные различия между мужчинами и женщинами в кодировании экспрессии состояний можно считать проявлением тенденции к маскулинизации женщин и феминизации мужчин в педагогической среде. В целом, субъекты педагогического общения успешнее интерпретируют, чем кодируют экспрессию эмоциональных состояний.

Из проанализированных работ следует, что экспрессия в педагогическом общении выполняет ряд функций: она является носителем информации, выступая в качестве дополнения и уточнения содержания речевых высказываний, создает субъективный фон и придает эмоциональную насыщенность сообщению; экспрессия является, также, одним из важнейших средств самовыражения субъектов педагогического общения, она раскрывает состояния, отношения, мотивы и намерения участников педагогического общения. Экспрессивное поведение регулирует отношения субъектов педагогического общения; используется для осуществления различных

педагогических воздействий (мотивация, организация внимания, обеспечение обратной связи, оценивающие и дисциплинирующие воздействия и др.).

Отношение к экспрессии как к коду, представленное нами понимание процессов кодирования и интерпретации, дает возможность говорить о развитии умений целенаправленно создавать и интерпретировать экспрессивные коды эмоциональных состояний, объяснять вариативность экспрессивного поведения социально-психологическими условиями выражения, индивидно-личностными характеристиками субъектов общения, использовать методы для развития экспрессивного репертуара. Экспрессивные умения учителя как субъекта педагогического общения следует развивать в процессе специально организованных занятий, что позволит повысить качество их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

2. Дроздова И.И. Кодирование и интерпретация экспрессии эмоциональных состояний субъектами педагогического общения: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2003.

3. Кузнецова Е.В. Трудности педагогического общения, обусловленные невербальным поведением учителя, методы их коррекции // Психологические трудности общения: диагностика и коррекция. – Ростов н/Д, 1990. – С. 75 – 81.

4. Лабунская В.А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 432 с.

5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004.

6. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе. – М.: Московское городское педагогическое общество, 1998. – 278 с.

7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 320 с. (С. 332 – 359).

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ В МАЛОМ И КОРПОРАТИВНОМ БИЗНЕСЕ

Ермолаева Елена Павловна
(ФГБУН «Институт психологии РАН»)

Работа выполнена в рамках Государственного задания ФАНО РФ № 0159-2015-0007

Малый и корпоративный бизнес находятся на диаметрально противоположных полюсах по социально-экономическим, психологическим и организационным требованиям к личности предпринимателя. Целью исследования является анализ общих и специфических для каждой сферы бизнеса психологических характеристик личности предпринимателя.

Предпринимательство – вид трудовой деятельности предприимчивой личности, содержанием которого является автономное принятие и осуществление решений по поиску и использованию новых возможностей рынка в условиях личного финансового риска с целью получения высокого коммерческого результата. Предприниматель – это не столько профессия, сколько особый тип личности – индивидуально устойчивое сочетание психологических и ценностно-нравственных характеристик и способов реагирования на факторы, ситуации и обстоятельства в бизнесе. Индивидуальные способности и задатки связаны с самореализацией в бизнесе, социально-ориентированные нравственные и субъектные качества (мораль, совесть, упорство, активность человека, адаптивность) – с социальной реализацией, а поведенческие – со способом реализации. Личностная направленность предпринимателя важна как при выборе источника развития бизнеса (стремится ли он вести бизнес преимущественно за счет внутренних средств или заемных, учитывая, что последнее более рискованно), так и при его реализации (это те нравственные границы, в которых он готов ради бизнеса устранять конкурентов, и какими средствами).

Специфика предпринимательства выражается в разграничении предпринимательских функций от аналогичных функций в других видах деятельности. Мы провели такое разграничение по четырем параметрам: владение капиталом и финансовый риск; личное трудовое участие; свобода распоряжения ресурсами; свобода выбора факторов производства и предпринимательской активности [1].

Однако в современном крупном бизнесе предпринимательские и собственнические функции все больше рассеиваются среди специалистов: в акционерных компаниях распыляются собственнические права, а в корпоративной среде – предпринимательские роли.

В индивидуальном предпринимательстве ведущий принцип функционирования – автономность. Ее признаки: высокая потребность в личных достижениях; преобладание интуитивной основы в принятии решений; неразрывность решения и действия; имидж «бойца-одиночки»; стремление к личному контролю над ситуацией и неохотное делегирование своих полномочий другим; низкая тревожность; преобладание «внутреннего локуса контроля».

Принято считать, что одаренная «предприимчивостью» личность обладает «духом предпринимательства» – уникальными способностями, позволяющими осваивать новые и новые сферы бизнеса для получения прибыли путем удовлетворения явных и потенциальных потребностей общества. Реализации «духа предпринимательства» обязательно сопутствует то, что Й. Шумпетер еще в начале прошлого века назвал «созидательным, или творческим разрушением» и связал со способностью человека выходить за пределы имеющихся возможностей, отказываясь от старого в поисках новых ресурсов путем комбинации факторов производства и обращения к нововведениям. Именно способность к «творческому разрушению» является главной личностной характеристикой деловых качеств истинного предпринимателя, его «родовым признаком» [4].

Хотя сама способность к «творческому разрушению» – это личностное качество, но для ее реализации необходимы соответствующие социальные условия. Например, положение малого бизнеса в развитых странах, где объективные условия и социально-психологические установки более благоприятны, способствуют разнообразию форм его проявления. В нашей стране, в силу специфики условий наблюдается диспропорция основных составляющих предпринимательской структуры: краткосрочные цели преобладают над долгосрочными, торговля – над производством, паразитирование на несовершенстве рыночного механизма – над поиском новых, более эффективных способов производства для удовлетворения потребностей рынка.

Объективным ограничением возможностей личного предпри-

нимательства является то, что современная экономика уже не может базироваться на абсолютизации концепции свободного рынка А. Смита, по которой свободная торговля, будучи никак не связанной принципами этики и морали, обеспечивает посредством простых механизмов рост благосостояния и общность интересов. Реальное существование в современной системе отношений человек-бизнес-общество – это существование в двух плоскостях, которые не всегда совпадают друг с другом: с одной стороны, предприниматель должен считаться с повседневностью, с ее практическими проблемами, решаемыми в контексте ситуативных отношений человек-бизнес, с другой стороны, он все более осознает собственную психологическую причастность к проблемам в стране и в мире. Сегодня многие вопросы бизнеса можно рассматривать только в глобальном контексте. Но действовать все равно предстоит на местном уровне. Чтобы совместить эти два уровня, предприниматель должен обладать системным мышлением, способным разрушить не только барьеры, препятствующие собственному деловому успеху, но и оптимизировать социальное взаимодействие с другими субъектами рынка.

Сказанное в наибольшей степени относится к крупному бизнесу. Поскольку одно из главных требований бизнеса – расширение и укрупнение, то рано или поздно люди, преуспевшие в мелком и среднем бизнесе, стремятся создать крупную фирму. Но тогда они должны будут обладать качествами уже не только предпринимателя, но и корпоративного руководителя. В этом отношении у них много общего с руководителями других организаций, в том числе, государственных. Но если у чиновника социальная ответственность уже заложена как требование профессии и ограничитель его деятельности, то у крупного бизнесмена это часто вступает в противоречие с его бизнесом.

Таким образом, следует учитывать два принципиальных отличия крупного бизнеса от малого или индивидуального предпринимательства. И оба они носят не только социальный, но и психологический характер. Во-первых, неизбежно встает вопрос об ответственности влиятельной компании перед обществом, без ущерба для собственных интересов. А это нравственная дилемма. Во-вторых, в крупной компании речь идет уже об управлении не только ходом самого бизнеса, но и людьми, работающими в ней. Стилевые особен-

ности управления крупным бизнесом обусловлены его специфическими атрибутами: корпоративной идеологией, наличием миссии, генеральной стратегией развития, участим в процессах глобализации. Это находит выражение в особенностях лидерства, карьерного роста, корпоративной идентичности, отношениях руководителей и исполнителей.

По мнению Р. Салмона, именно коммерческая компания более эффективно, чем другие социальные институты связывает отдельного человека с обществом. И именно корпоративному предпринимателю предстоит стать активным творцом будущего, а не оставаться пассивной жертвой глобализирующегося настоящего [3].

В середине XX века У. Уайт [5] дал эталонное описание идеологии корпоративной жизни, суть которой состоит в том, что главные цели личности и организации совпадают. Но уже к концу XX века положение изменилось. Наниматели больше не желают брать на себя долгосрочные социальные обязательства перед служащими, а современные служащие стали более инициативными и независимыми: они готовы самосовершенствоваться и принимать на себя ответственность за свою карьеру.

Руководство крупным бизнесом предполагает стремление к переменам, основанное на неудовлетворенности тем, что есть. Стремление к переменам и конфронтации противоречит человеческой природе, но только оно приводят к творческому поиску и прогрессу [2].

Для эффективного управления бизнесом необходимы два личностных качества: умение предвидеть отдаленные последствия выбора, который делается сейчас, и осознание функции управления как «вещи для других», – без которых уровень социально-профессиональной идентичности предпринимателя недостаточен, чтобы стать защитным механизмом от опасных действий. Бизнесу совершенно противопоказаны типы личности, склонные к деструктивным стратегиям поведения и спонтанным «уходам» из дела. Ортодоксальный тип и конформист в бизнесе допустимы, но лишь в сферах, мало подверженных риску. Прагматик эффективен в условиях повышенной опасности. Роль трудоголика в бизнесе амбивалентна: с одной стороны, он очень результативен и неутомим, но с другой – способен настолько увлечься новыми проектами, что забывает о повседневных делах.

Библиографический список

1. Ермолаева Е.П. Предпринимательство: самодиагностика и преодоление психологических барьеров. – М.: «Академия», 1996.
2. Крейнер С. Бизнес-путь: Джек Уэлч. – СПб.: Изд-во «Крылов», 2004.
3. Салмон Р. Будущее менеджмента. – СПб.: Питер, 2004.
4. Schumpeter J. Capitalism, Socialism and Democracy, 1942.
5. Whyte W. The Organization Man, 1956.

СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ К НОВОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Ефремова Галина Ивановна, Муратов Роман Вячеславович
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

В психологическом плане миграция для отдельной личности сопровождается тяжелыми внутриличностными переживаниями, прежде всего, связанными с приспособлением мигранта к совершенно новым условиям и обстоятельствам жизни. Под адаптацией понимается процесс приспособления человека к новым для него условиям жизни. Социально-психологическая адаптация предполагает приспособление к новым социальным условиям, общественным явлениям, разрешение проблем психологического плана: налаживание контакта с ближайшим окружением, нахождение своего места в нем и т.д.

Социально-психологические особенности адаптации в новой социокультурной среде изучаются в:

– исследованиях адаптации и интеграции вынужденных переселенцев и беженцев в российское общество (Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатова, Е.И. Шлягина, Г.С. Витковская, Н.М. Швалева, В.В. Козин, В.М. Курков, К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Блинова и др.);

– прикладных исследованиях психологической адаптации отдельного индивида и целых групп к новым условиям жизненной среды (Л.Г. Дикая, Н.Н. Мельникова, Ф.Б. Березин, А.А. Налчаджян и др.);

– этнопсихологических исследованиях (В.В. Гриценко, Л.Э. Орбан-Лембрик, Л.Г. Почебут, Т.Г. Стефаненко, F.M. Moghaddam, J.W. Berry, D.M. Taylor, S.C. Wright, H.C. Triandis, Y.H. Poortinga, S.H. Schartz и др.).

Процесс приспособления мигранта к новым культурным условиям страны пребывания рассматривается как процесс аккультурации.

В работах Л.Э. Орбан-Лембрика выделяются основные подходы в исследовании аккультурации [4, с. 409]: 1) с точки зрения культурного научения (основной акцент направлен на психологию межкультурных контактов и процессах, направленных на усвоение социокультурных навыков, необходимых для адаптации в новой социальной среде); 2) с учетом стресса и его преодоления (подход, изучающий модели психологического стресса; используется для изучения вхождения в иную культурную среду и существования в ней).

В изучении проблемы социально-психологической адаптации выделяется несколько направлений.

1. Психоаналитическое – социально-психологическая адаптация является результатом гомеостатического равновесия личности и требований внешней среды. Сам процесс моно описать достаточно упрощенной формулой: конфликт-тревога-защитные реакции. (З. Фрейд, Л. Берковитц, Э. Эриксон).

2) Гуманистическое – происходит соответствие целей личности и социума, а так же достижение духовного здоровья (В. Франкл, К. Роджерс, Г. Оллпорт, А. Маслоу). Становление необходимых качеств личности и есть залог успешной социально-психологической адаптации. Формула этого процесса: конфликт – фрустрация – акты приспособления.

3) Когнитивное – состояние дискомфорта стимулирует личность к поиску возможностей уменьшения или снятия когнитивного диссонанса. Формула адаптационного процесса: конфликт – угроза – реакция приспособления [1, с. 140].

С начала 90-х годов наиболее предпочтительной адекватной моделью, которая изучает психологическую адаптацию мигрантов, является, так называемая, теория «стресс-аккультурации» [6].

Современная литература по аккультурации выделяет три вида адаптации:

1) социокультурная адаптация лежит в совокупности внешних поведенческих следствий связи мигрантов с их новой средой, которая включает способность мигрантов справляться с ежедневными социокультурными проблемами (в быту, в школе, на работе, в семье);

2) психологическая адаптация лежит в совокупности внутренних психологических последствий (отчетливое чувство культурной или личной идентичности, достижение психологической удовлетворенности в новом культурной среде, хорошее психологическое здоровье);

3) экономическая адаптация характеризуется степенью удовлетворенности работой, достижениями на ней и степенью финансовой состоятельности в данной культуре [3].

Факторы, которые влияют на продолжительность межкультурной адаптации и степень выраженности «культурного шока», разделяются на групповые и индивидуальные [5, с. 314 – 331].

I. Группа индивидуальных факторов:

1) характеристики, являющиеся индивидуальными:

– личностные: индивиды, которые при категоризации используют более крупные категории, успешнее адаптируются в новом социуме с помощью объединения опыта, который приобретен ими в новой культуре и на родине; новые культурные нормы должны находиться в согласии с личностными особенностями человека; ригидные, авторитарные индивиды не так успешно овладевают новыми социальными ценностями, нормами, языком; люди, которые обладают интернальным локусом контроля, быстрее и легче адаптируются; когнитивно сложные индивиды предпочитают более короткую социальную дистанцию между представителями других культур и собой;

– демографические: в традиционных культурах, в отличии от нетрадиционных, женщины хуже адаптируются, чем мужчины, вследствие более низкого профессионального опыта и уровня образования; молодому индивиду проще и быстрее адаптироваться в новой среде, чем пожилым людям; адаптация проходит легче у того, у кого уровень образования выше;

2) обстоятельства жизненного опыта индивида: знакомство с условиями жизни в определенной стране, культурой, историей, знание языка, которые предшествуют вхождению в инокультурную среду, оказывают положительное влияние на адаптацию; важнейшим фактором, который положительно влияет на процесс адаптации, является установление дружеских отношений с принимающим населением; низкие ожидания мигранта приводят к ухудшению социальной

мобильности, но улучшает приспосабливаемость; формирование и развитие сети социальной поддержки; готовность к переменам, которая обусловлена высокой мотивацией мигранта.

II. Характеристики, необходимые при взаимодействии культур:

1) степень различия и сходства между культурами: отсутствие или наличие между народами конфликтов в их истории отношений; в межкультурных контактах отсутствие или наличие общих целей и неравенство или равенство статусов; степень осведомленности с особенностями культуры чужой страны и компетентности в языке другого народа; культурная дистанция – индекс, определяющийся по степени различия или сходства языка, уровня образования, ландшафта, климата, структуры семьи, пищи, материального комфорта, одежды между новой и родной культурами для мигрантов;

2) особенности культуры, к которой принадлежат переселенцы и визитеры: представители «великих держав» хуже адаптируются вследствие выделяющегося у них высокомерия, а также убеждения, что учиться должны другие, а не они; представители традиционных стран испытывают значительные трудности при адаптации в европейских странах из-за отсутствия ключей-ритуалов поведения представителей европейских государств;

3) особенности страны пребывания: ситуативные факторы – уровень преступности, уровень экономической и политической стабильности в принимающей стране; способ оказания аккультурационного влияния на приезжих.

Таким образом, приспособление человека к новой социокультурной среде должно опираться на личностные установки, опыт, поведение, обычаи, нормы, ценности, стереотипы другого народа без отрыва от собственной культуры. Наладив контакт с принимающим населением, изучив их социально-психологические, культурные особенности, мигрант успешнее будет адаптироваться к новой жизни.

Библиографический список

1. Берри Дж., Пуртинга А.Х., Сигалл М.Х., Дасен П.Р. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. – 560 с.

2. Габдрахманова Г.Ф. Социокультурная адаптация беженцев и вынужденных переселенцев в республике Татарстан. – Казань: Институт истории АН РТ, 2003. – 148 с.

3. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М., 1999. – 224 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн.2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія [для студентів вищих навчальних закладів]. – Київ:Либідь, 2006. – 560 с.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для студентов вузов. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: ЗАО Издательство «Аспект Пресс», 2014. – 352 с.
6. Berry J.W. Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Ed.), Acculturation: Theory, models and some new findings. Boulder: Westview Press. 1980, pp.9 – 25.

ПРАВОВАЯ БЕЗГРАМОТНОСТЬ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПЕРЕЖИТКОВ ПРОШЛОГО

Зинченко Светлана Сергеевна, Пажаева Татьяна Дмитриевна
(ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»)

Залогом продуктивных деловых отношений является гармоничное сотрудничество работодателя и работника на протяжении всего периода совместно осуществляемой трудовой деятельности. Однако зачастую сотрудник выступает слабым звеном в данной цепи ввиду незнания своих трудовых прав и аспектов регулирования обязанностей руководства по отношению к нему, чего в большинстве случаев нельзя сказать о работодателе.

Проблема правомерности трудовых отношений – важный аспект профессиональной деятельности как молодого специалиста, только что вышедшего на рынок труда, так и опытного работника. Еще в Древнем Риме мыслители пришли к выводу: «Legalitas regnorum fundamentum» – «Законность – это основа государства» [4]. Именно с того времени и по сей день принцип законности остается основой функционирования любого государства.

В нашей стране с переходом от командной экономики к рыночным отношениям произошла полная реструктуризация рынка труда. Само явление рынка труда в советской политэкономической науке отождествлялось с капиталистической системой хозяйствования враждебной социализму, и было не столько объектом исследования, сколько предметом критики. Советская наука трудового права не была заинтересована в проведении самостоятельных серьезных исследований национального рынка труда, характеризуя же капитали-

стический рынок труда, советская наука трудового права ограничивалась наклеиванием на отношения субъектов этого рынка ярлыка сделки купли-продажи рабочей силы, совершаемой работником под экономическим принуждением работодателя по нормам гражданского права.

Четко отлаженный механизм трудоустройства посредствам распределения молодых специалистов по местам не требовал ни от работников, ни от работодателей высокой правовой грамотности, поскольку все отношения трудоустройства регламентировались централизованно и безальтернативно. В результате, молодой специалист после выпуска был уверен в собственном трудоустройстве по выбранной специальности.

С переходом к рыночной экономике отечественная наука трудового права оказалась не готова сразу же адаптировать старый механизм трудоустройства к современным требованиям. Принципы коллективизма были смещены индивидуалистическими ценностями работников, что вызвало волну прецедентов нарушения трудовых прав. Данная проблема связана не столько с желанием работодателей обмануть сотрудников, сколько с их правовой безграмотностью и неумением организовать процесс управления. Ввиду этого работники и работодатель оказались в ситуации, когда обеим сторонам не хватало знаний для осуществления дальнейшего сотрудничества. Работодатели воспользовались шатким положением сторон и сместили чашу весов в свою пользу.

Проблема адаптации нового механизма регулирования трудовых отношений во многом связана с ментальностью российских граждан. Если в европейских странах преобладают индивидуалистические ценности, то в России исторически строился коллективизм. В самосознании русского человека не существовало понятия конкурентная среда.

Данный процесс отражает переход к постиндустриальной стадии развития, требуя от субъектов трудовых отношений высокой степени самосознания, самостоятельности, которая порождает конкурентную среду.

В современном обществе вопрос правомерности трудовых отношений получил особую актуальность. Постоянно возникают вопросы, связанные с оформлением испытательного срока при за-

ключении работником трудового договора [7]. Часто молодые специалисты сталкиваются с ситуацией, когда работодатель по истечении испытательного срока не принимает их на работу, а также не выплачивает положенную заработную плату. К сожалению, действия работодателя не всегда подчиняются нормам трудового законодательства. Зачастую при этом грубо нарушаются права работников, в том числе и молодых специалистов.

Условия современной рыночной экономики предполагают, что все население страны располагает достаточной информацией, чтобы грамотно распоряжаться благами, которые стали доступны России с переходом от командной экономики, которая не требовала высокой правовой грамотности населения, к рыночным отношениям [6]. Основным условием стабилизации экономики страны, а также улучшения жизни его граждан, в условиях рыночной экономики, является обеспечение законности во всех сферах деятельности населения, в том числе – трудовой [5].

Выходя на рынок труда, молодые специалисты не имеют базового представления о правомерности своих действий, особенно при первичном трудоустройстве. Именно поэтому они подвергаются незаконному увольнению и ущемлению своих прав чаще всего [3].

Испытательный срок может быть предусмотрен трудовым соглашением, заключенным между работником и работодателем [1]. Важно учесть, что он является обоюдным волеизъявлением как работника, так и работодателя.

Существует определенный круг лиц, которым работодатель не вправе предлагать работу с испытательным сроком и, что немаловажно, в эту группу входят молодые специалисты, которые впервые поступают на работу по специальности (в течение одного года со дня окончания образовательного учреждения).

При нарушении трудового законодательства на работодателя возлагается административный штраф, а при повторном нарушении – дисквалификация на срок от одного до трех лет [2].

Сотрудники сталкиваются и с массой других неправомерных действий работодателя, однако в силу правовой неграмотности, они зачастую оказываются не в состоянии отстоять свои права.

Нами было проведено исследование, целью которого явилось выявление правовой грамотности молодых специалистов. Было

опрошено 60 человек, в возрасте от 17 до 25 лет, 30 из которых еще не трудоустраивались, а 30 опрошенных работают по трудовому договору от года до трех лет.

В ходе исследования респондентам был задан 21 вопрос, который содержал ключевые моменты знания норм Трудового Кодекса РФ. Тестирование проводилось с помощью электронного ресурса «HT-Line: Сервис онлайн-тестирования». Исследование предполагало шкалу, которая определяла степень осведомленности испытуемых: от 1 до 8 правильных ответов – низкий уровень знания ТК РФ, 9 – 15 правильных ответов – удовлетворительное знание ТК РФ, и 16 – 18 правильных ответов – хорошее знание Трудового Кодекса, и 19 – 21 – отличная осведомленность в области знания ТК РФ.

По итогам исследования выявлено, что молодежь обладает крайне низкой правовой грамотностью в сфере трудового права. 66 % опрошенных показали низкий уровень знания трудовых отношений, регулируемых ТК РФ, а остальные 34 % – удовлетворительное знание Трудового Кодекса. Ни один испытуемый не смог дать верное количество ответов, которое бы соответствовало хорошему или отличному знанию трудовых правоотношений.

Данное исследование подтвердило гипотезу о том, что молодые специалисты крайне плохо знают основы трудового законодательства. Правовая безграмотность влечет за собой ошибки при трудоустройстве, а также является почвой для незаконных действий работодателей.

Интересной тенденцией, проявившейся в ходе исследования, стала большая степень правовой безграмотности у группы лиц, которые уже работают по трудовому кодексу. Это говорит о том, что современная молодежь задумывается еще в студенчестве об изучении НПА, связанных с трудовыми отношениями, однако их знания не соответствуют необходимому уровню.

Таким образом, российская молодежь имеет низкую осведомленность в правовых основах ТК РФ, что противоречит идеальной модели рыночных отношений. Правовая безграмотность может служить ступором развития экономики, поскольку современная система рынка предполагает правовую подготовку всех ее субъектов. Современная тенденция образовательной программы направлена на создание конкурентной среды, что подготав-

ливает подрастающее поколение к требованиям рынка труда.

Библиографический список

1. НПА: Трудовой кодекс Российской Федерации: Статья 70 (в редакции, действующей по состоянию на 01.01.2015) // http://www.consultant.ru/

2. Гусев А. Ответственность за нарушение трудового законодательства и законодательства об охране труда с 01.01.2015 // Бюджетные организации: бухгалтерский учет и налогообложение. – 2015. – № 1.

3. Зинченко С.С. Осведомленность молодых специалистов о правовых основах регулирования трудовых отношений // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2015» / Отв. ред. А.И. Андреев, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. – М.: МАКС Пресс, 2015.

4. Матузов Н.И., Малько А.В. Теория государства и права: Учебник. – М.: Юристъ, 2004.

5. Пиголкин А.С., Дмитриев Ю.А., Казьмин И.Ф. и др. Общая теория права / Под общ. ред. А.С. Пиголкина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1996.

6. Управление человеческими ресурсами организации: теория, процессы, технология / Под ред. д. э. н., проф. Е.В. Михалкиной. – г. Ростов-на-Дону: издательство Южного Федерального Университета. – 2013.

7. Ralph schonenbach //The most accurate and up-to-date information about the Russian software industry// Labor laws – June, 2011 // http://www.software-russia.com/business/laws

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Игропуло Виталий Стилианович, Игропуло Ирина Федоровна
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

Развитие целей образования в условиях перехода к антропогенной цивилизации, основой которой являются ценности самосовершенствования, самореализации, саморазвития, актуализируют проблему теоретико-методологического обоснования и осмысления нового содержания и новых функций педагогической деятельности в ситуации неопределенности.

В научных исследованиях последних двух-трех десятилетий проблема неопределенности обсуждается достаточно регулярно и в разных контекстах, облекаясь в несколько схожие, но не совпа-

дающие между собой термины, связанные с неоднозначностью, сложностью, неопределенностью, непредсказуемостью и т.д. При этом особо подчеркивается, что «неопределенность является определяющим элементом культуры. Условием для создания человеком какого-либо продукта деятельности, в том числе и творческой. … Неопределенность является неотъемлемым условием свободной, продуктивной и счастливой жизни человека» [1, с. 6]

Современный этап развития характеризуется поворотом к совершенно новому типу социокультурного наследования, где главным является не усвоение образцов, правил, знаний, а подготовка подрастающего поколения к практике жизни, которой раньше не существовало. Эволюция образования происходит как переход от усвоения обучающимся образа мира как системы знаний к построению образа мира как субъекта деятельности и жизнедеятельности, образа человека как изменяющегося индивидуума» [3, с. 10].

Е.А. Кригер рассматривает педагогическую деятельность как сложный вид профессиональной деятельности, обладающий условиями высокой неопределенности. Неопределенность предполагает присутствие факторов, при которых результаты действий не являются детерминированными, а степень возможного влияния этих факторов на результаты неизвестна [7].

Источниками неопределенности, с ее точки зрения, являются: постоянная динамика внешней среды, необходимость индивидуализации образовательных возможностей каждого субъекта образования, наличие инновационных процессов, полифункциональность деятельности педагога. Знание условий возникновения и характеристик неопределенности в профессиональной деятельности педагога позволяет преподавателям, научным руководителям, консультантам разработать и реализовать адекватные этим особенностям стратегии сопровождения профессионального здоровья педагога в системе непрерывного педагогического образования [7].

На современном этапе развития общества и образования социокультурная обусловленность трансформации профессионально-педагогической деятельности определяется тенденциями изменений:

– в социальных структурах общества, в том числе социально-профессиональной группе учительства, а также в социальном заказе к выпускнику, который прописывается через такие характеристи-

ки человека как активность, самостоятельность, ответственность, мотивация к непрерывному образованию;

– в позиции государства в отношении качества образования, которое определяет цели образования, и в требованиях к профессионально-педагогической деятельности учителя, зафиксированных в официальных документах;

– в культурно-профессиональной идентичности учительства, которая понимается в исследовании как осознание ценностно-смыслового отношения учителя к профессиональной деятельности через систему ценностей, которые определяют характер профессионально-педагогической деятельности [9, с. 39].

И.Ю. Степанова и В.А. Адольф выделяют следующие требования к обновлению профессиональной подготовки педагогов в контексте непрерывного педагогического образования:

– развитие инновационных способностей студентов на основе интеграции таких видов деятельности, как исследование, проектирование, менеджмент;

– внедрение в образовательную практику культуры многокритериальной постановки и множественного решения задач;

– внедрение компетентностного подхода в образовательную практику с учетом его преимуществ и изыскание возможностей компенсации его дефицитов;

– актуализация антрополого-гуманистического подхода к человеку и гармонизация объективной и субъективной образовательной парадигм;

– реализация положений интегративно-целостного подхода в практике непрерывного педагогического образования;

– создание условий для вхождения непрерывного профессионального образования в целостную культуру жизнедеятельности человека;

– активизация процесса становления информационной культуры педагога [9, с. 54].

Следует особо отметить, что модель социокультурной обусловленности профессионально- педагогической деятельности учителя отражает:

– влияние социокультурных факторов на профессионально-педагогическую деятельность учителя;

– взаимосвязи функции как единицы целостного преобразования деятельности учителя с ценностями, целями, результатами этой деятельности на трех уровнях пространства реализации (класс – школа, социум, мир);

– эффекты, обеспечиваемые реализацией новых функций деятельности учителя:

1) образовательные – образовательный процесс реализуется как гуманитарная практика, предполагающая личностное освоение мира учащимся и обеспечивающая его самореализацию;

2) социальные – учитель оказывает влияние на социум, способствуя изменениям социокультурной ситуации через влияние на государственную политику в области образования, через привлечение социальных партнеров к образовательному процессу и содействие принятию ими ценностей современного образования, через содействие формированию нового культурного типа личности [6, с. 40].

Взаимодействие между социальными трансформациями и системой образования на всех уровнях как по форме, так по содержанию и интенсивности является достаточно разнохарактерным уже сегодня. Однако, изучение основных аспектов взаимодействия – онтологических, методологических, гносеологических и культурно-смысловых – указывает на возникшую ранее и проявляющуюся в новых формах в наше время несбалансированность названных процессов [5]. Это, в свою очередь, не позволяет выйти на необходимый сегодня уровень качества знаний и самосознания личности, гарантирующих осознанность выбора направлений социальных преобразований, согласования и достижения соразмерности субъектной и объектной сторон общества.

Одна из главных причин сложившейся ситуации – высокая степень закрытости образовательной системы по отношению к процессам развития социума и сохранение тенденции усвоения учащимися уже готовых знаний. Создание системы открытого образования [8], освоение педагогами и учащимися проектно-исследовательских технологий, активной самостоятельной учебно-творческой деятельности, формирование практического мышления в образовательном пространстве, реализация идей метапредметного подхода детерминируют объективную необходимость изменения направлений и темпов саморазвития личности современного педагога, овладения

им новыми профессиональными компетенциями, адекватных происходящим социальным трансформациям.

Для создания системы образования, открытой реальной изменяющейся действительности, необходимо не только фиксировать проблемы, критиковать и искать способы улучшения действующих сегодня в России образовательных систем. Необходимо предлагать и обосновывать новые принципы и создавать условия самоопределения и саморазвития человека в изменяющемся социальном и культурном пространстве [4]. Такая система открывает возможности построения каждым человеком образов собственного будущего, определения собственных целей, выявление своего призвания, способностей, возможностей и притязаний. Открытость образования позволяет изучить в реальных ситуациях основы современных способов индивидуальной и коллективной деятельности и коммуникаций, чтобы в дальнейшем эффективно включиться в конкретную работу, постепенно повышая уровень своего профессионализма. Постоянные контакты с изменяющимся социумом создают реальные возможности определения стратегии собственной жизни (по крайней мере, на ближайшее время) в различных сферах: профессиональной деятельности, образовании, коммуникациях, общественной жизни.

Картина мира, формирующаяся в открытом образовательном пространстве, намного ближе к реальному сложному, нелинейно развивающемуся социальному, научно-техническому, информационно насыщенному пространству. Именно поэтому «конфликт» молодого человека с социальным окружением может стать более продуктивным и менее болезненным. При этом намного успешнее формируется отношение к миру как сложной динамичной системе и осознание того факта, что социальные трансформации возможны только на системном уровне как проектирования, так и реализации [2, 10].

Результаты выполненных исследований показывают, что стремление значительно снизить неопределенность таит в себе угрозу утраты интенсивности, динамичности профессиональной деятельности и нарушения профессионального здоровья педагога, а сохранение высокой неопределенности препятствует достижению необходимого уровня стабильности, прогнозируемости и профессионально-личностной целостности [7].

Современные подходы к профессиональной подготовке современного педагога должны быть ориентированы на осознание социокультурной обусловленности трансформации педагогической деятельности и системную опережающую подготовку специалистов к продуктивной деятельности в ситуации неопределенности.

Библиографический список

1. Вульф К. Вместо предисловия: неопределенность как условие человеческой жизни // К. Вульф, В. Савчук (Ред.). Неопределенность как вызов. Медиа. Антропология. Эстетика. – СПб.: РХГА, 2013. – С. 5 – 6.

2. Гараедаги Д. Системное мышление. – Минск: Гревцов БУКС, 2011. – 480 с.

3. Даутова О.Б. Педагогическая деятельность учителя в условиях перехода современной школы на новые образовательные стандарты // Человек и образование. – 2013. – № 4. – С. 10 – 16.

4. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – М: Институт психологии РАН, 2011. – 182 с.

5. Игропуло И.Ф. О проблеме понимания социокультурного контекста развития образования // Вестник СКФУ. – 2012. – № 3.

6. Компетентностная модель современного педагога. Учебно-методическое пособие // О.В. Акулова, Е.С.Заир-Бек, Е.В.Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – с. 158.

7. Кригер Е.А. Источники неопределенности в современной педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1.

8. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. – М. Книжный дом «Либроком», 2013. – 256 с.

9. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 368 с.

10. Тарасенко Ф.П. Прикладной системный анализ. – М.: КНОРУС, 2010. – 224 с.

«ШКОЛА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ПРОФОРИЕНТАЦИИ» КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКА

Истратова Оксана Николаевна, Рябухина Владислава Владимировна
(ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»)

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 13-36-01006

Проблема профессионального самоопределения старшеклассника не снижает своей актуальности в свете требований, предъявляемых к современному старшекласснику ФГОС [5]. Несмотря на то, что к 15 – 16 годам у многих учащихся складывается ориентация на сферу будущей профессиональной деятельности, старшеклассник, находясь на своеобразном распутье, может выбрать для себя либо принятие ответственности за свою жизнь и самостоятельность жизненных выборов, либо пассивное следование жизненным обстоятельствам и отказ от самостоятельного управления течением своей жизни. Наряду со стремлением к взрослости у многих современных старшеклассников нарастает проблема формирования личностной беспомощности и разного рода зависимостей, в том числе и в сфере межличностных отношений. Это проявляется в безволии, отсутствии планов на будущее, неопределенности в сфере личностного и профессионального самоопределения и поэтому выбор профессии, а, соответственно, и профиля обучения и соответствующих ему курсов, может стать серьезным стрессом для учащихся и их родителей в силу их несамостоятельности и недостаточной информированности в специфике профилей, мире современных профессий и особенно – в своих способностях и возможностях как внутренних резервах профессионализации [6].

Заметна ориентация современной молодежи на экономическую составляющую в мотивации выбора профессии. При этом отмечаются тенденции инфантилизации детей и подростков в сфере экономических отношений: лишь единицы реально вступают во взрослые экономические отношения и выполняют соответствующие роли [2, 7]. Общество же требует от ребенка недетских способностей к осознанному выбору и принятию решений, личной ответственно-

сти, таких качеств личности, которые предполагают эффективное выполнение им в будущем экономических ролей производителя, потребителя, инвестора [1]. Тенденция же акселерации, пугающе ранняя экономическая адаптированность современных детей и подростков, «коммерциализация» отношений ребенка с родителями и прародителями, которые строятся стихийно, в настоящее время, может привести к формированию человека-потребителя. Отсутствие осознанного выбора профессии без опоры на знание своих возможностей и склонностей становится фактором риска дальнейшей профессионализации выпускника школы [2, 3].

В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение, на наш взгляд, интегрирует усилия всех участников образовательного процесса в решении задач профессионального самоопределения старшеклассников.

Задачи психолого-педагогического сопровождения на разных уровнях (ступенях) образования различны. Так в старшей школе – это помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, поддержка в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности, профилактика девиантного поведения, наркозависимости [4].

Одной из форм организации такой работы является «Школа самоопределения и профессиональной ориентации», созданная при кафедре психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности ЮФУ. Являясь ярким примером преемственности среднего и высшего образования, организация работы школы преследует решение следующих задач:

– мониторинг запросов родителей, школьного психолога, учителей и самих учеников старших классов относительно профессиональной ориентации и личностного роста школьников;

– создание условий для многостороннего личностного роста и профессионального самоопределения школьников старших классов;

– содействие формированию и развитию положительных ценностных и целевых ориентаций, обогащению смыслового пространства личности школьников;

– приобщение школьников к научной среде университета, расширение представлений о ведущих научных достижениях с целью обогащения знаний о профессиональных областях;

– содействие снижению влияния негативных стрессовых факторов, связанных с предстоящими экзаменами и поступлением в средние профессиональные и высшие учебные заведения;

– содействие ранней адаптации старших школьников к среде университета;

– проведение повышения квалификации школьных психологов и учителей в области профориентации.

В связи с поставленными задачами был разработан цикл занятий. Каждое занятие представляет собой сочетание лекционной формы, практикума и тренинговых упражнений.

Наиболее насыщенной частью занятия является изучение нового материала. Каждое занятие логически связано с предыдущим материалом. Обучение происходит с применением современных информационных технологий, а также – с использованием специально разработанного дидактического материала (памятки к каждому занятию, рабочая тетрадь с психодиагностическим инструментарием). В ходе занятия ребятам предлагаются задания и упражнения, иллюстрирующие теоретический материал. Для их выполнения ученики организуются в команды, пары или выполняют их индивидуально. Возможно выполнение упражнений несколькими добровольцами. Остальные же наблюдают, а затем анализируют ход упражнения и его результаты.

Опыт функционирования «Школы самоопределения и профессиональной ориентации» показывает, что наибольший эффект занятия имеют тогда, когда предложенный теоретический материал школьники имеют возможность закрепить на практике. Помимо решения задачи закрепления материала предлагаемый цикл тренинговых занятий, органично сочетаемых по своему содержанию с тематикой теоретического курса, имеет и коррекционно-развивающую направленность: каждое занятие в целом направлено на развитие основных личностных механизмов, выступающих как основа активности, субъектности индивида. Также эти занятия способствуют осознанию школьниками своей жизненной перспективы, жизненных целей, путей и способов их достижения, направлены на формирова-

ние навыков конструктивного межличностного взаимодействия; развитие способности к самопознанию и самосовершенствованию, которые так необходимы всем выпускникам школы.

Ежегодно в Школе проходят обучение 50 – 80 школьников 9 – 11 классов. Таким образом, результатами каждого цикла обучения можно отметить следующее:

– отмечается повышение их коммуникативной компетентности, более адекватным становится Образ-Я, более осознанным – подход к выбору профессии. Эта динамика отмечается и самими старшеклассниками;

– разработаны методические материалы для работы со школьниками: рабочая тетрадь учащегося для организации самодиагностики с целью повышения стремления к самопознанию и мотивации саморазвития;

– разработаны коррекционно-развивающие программы в контексте психолого-педагогических проблем формирования личности безопасного типа в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Бадмаева С.В. Экономическая социализация людей разного возраста в современных условиях // Экономическая психология в современном мире: сборник научных статей / Отв. ред. А.Н. Лебедев. – М.: Экон-информ, 2012. – С. 9 – 29.

2. Голубева Е.В., Истратова О.Н. Возрастные закономерности формирования экономического сознания у детей и подростков // Известия Южного федерального университета. – 2013. – № 10. – С. 184 – 194.

3. Истратова О.Н., Кузнецова Т.С. Возможности формирования предпосылок качеств субъекта труда при подготовке ребенка к школе // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2012. – № 10 (135). – С. 194 – 199.

4. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования / Приложение к письму Минобразования РФ от 27 июня 2003 г. N 28-51-513/16

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10 – 11 кл.) – URL: http://минобрнауки.рф/документы/2365

6. Мымрикова А.И., Истратова О.Н. Психологическая зависимость от родителей в старшем подростковом возрасте, причины и следствия ее возникновения // Известия Южного федерального университета. Техни-

ческие науки. – 2010. – № 10 (111). – С. 209 – 214.
7. Семенов М.Ю. Гендерные особенности экономического сознания старших подростков // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Материалы II международной Интернет-конференции / Отв. ред. М.Ю. Семенов. – Омск: Изд-во «Полиграфический центр КАН», 2007. – С. 62 – 85.

ГУМАНИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ОСНОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ВЫПУСКНИКОВ

Карнаух Лариса Александровна
(ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»)

Гуманизация отношений в области профессионального образования красной нитью проходит через целевые установки профессиональной подготовки. Так, если в прежней системе профессионального образования человек рассматривался как производительная сила, теперь содержание профессионального образования направлено на создание условий для подготовки к жизни (в том числе профессиональной) с учетом его интересов, склонностей, способностей и потребностей. При этом образование для будущего специалиста является, во-первых, средством самореализации, самовыражения и самоутверждения его личности; во-вторых, средством устойчивости социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики, как его собственность, которой он может распоряжаться в качестве субъекта на рынке труда [2].

Такая постановка гуманитарной составляющей профессионального образования гуманизирует дидактические отношения в образовательном процессе, обогащает его содержание, активизирует познавательную деятельность, меняет мотивацию интереса к учению. Приоритетными задачами образования становятся не подчинение человека лишь служению научно-техническому прогрессу, а формирование его менталитета как хозяина своей судьбы, своей личности. Многое здесь зависит от педагогического руководства этим процессом, т.к. меняется смысл учения, достижение цели образования ставится в зависимость от построения учебно-воспитательного процесса на основе внутренних образовательных потребностей

обучающегося, создания условий для самореализации его личности. Для того чтобы обеспечить будущих специалистов умениями эффективно пользоваться результатами собственной деятельности в условиях, с одной стороны, свободы выбора, а с другой – жесткой конкурентной состязательности, необходимо внести коррективы в технологии профессиональной подготовки учебного заведения.

Одним из выходов из этого положения является фундаментализация образования – усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности, глубокое и системное освоение научно-теоретических знаний по всем дисциплинами учебного плана образовательной системы. Это предполагает, во-первых, углубление теоретической общенаучной, общепрофессиональной подготовки; во-вторых, отказ от раздробленных узкопрофильных профессий и специальностей.

Освоение новой профессии невозможно без наличия фундаментальной теоретической подготовки, подготавливающей молодежь к универсальной деятельности, которая ее ожидает в быстро меняющемся окружении. Образованный человек – это не столько человек знающий, сколько подготовленный к жизни, т.е. правильно ориентирующийся в сложных проблемах современной действительности и способный осмыслить свое место в мире.

Гуманизация профессионального образования предполагает его деятельностную направленность. Суть обновления современного профессионального образования заключается в обеспечении движения от словесного уровня к предметному, от созерцательного к деятельностному, от эмпирического к концептуальному, от тематического к проблемному, от гносеологического к личностному. Знаниевая парадигма образования в том виде, в каком она функционировала в традиционном образовании, постепенно уступает место деятельностному подходу, где на первый план выдвигается формирование умений и навыков.

Деятельностный подход вовсе не принижает значение знания в овладении профессиональной деятельностью, они останутся основным ее средством. Главный недостаток здесь в том, что знания рассматривались в отрыве от профессиональных умений. Между тем, как правильно подчеркивает Н.Ф. Талызина, знания никогда не существуют сами по себе, они всегда являются элементами какой-

либо деятельности, определенных умений. Поэтому необходимо, прежде всего, учить пользоваться знаниями в составе умений, адекватных задачам будущей профессиональной деятельности [3, с. 6].

Как приблизить знания к деятельности? Предлагаются различные пути, наиболее популярными являются построение системы знаний, необходимой и достаточной для овладения обучаемыми основами деятельности; совершенствование взаимосвязи чувственных и рациональных, теоретических знаний, лежащих в основе овладения деятельностью; поиск возможностей повышения уровня обобщения формируемых знаний о деятельности [2, с. 8 – 9].

Анализ тенденций развития обучения в вузе показал существование здесь достаточно популярной и, как нам представляется, неверной позиции. По мнению подавляющего количества преподавателей, студенты должны получить основательную теоретическую подготовку, а собственно профессиональное становление их может осуществляться после окончания учебного заведения по мере накопления практического опыта. По нашему мнению, в этом подходе два главных недостатка: во-первых, хоть и построена система знаний и обучаемый может воспроизвести систему полученных знаний, однако он не подготовлен к применению их на практике; во-вторых, такая пассивная позиция (лишь накопителя системы знаний) отрицательно сказывается на формировании обучающегося как личности.

Таким путем невозможно сформировать активную самостоятельную творческую личность, умеющую приобретать и опираться на широкую систему научных знаний, правильно определить цель и условия ее достижения (конкретные способы и средства действия) в решении задач профессиональной деятельности.

Безусловно, при подготовке будущих специалистов надо постоянно развивать их познавательные интересы, сталкивать их с необходимостью активно и самостоятельно применять знания в решении профессиональных задач, ставить их в ситуацию, требующую от них проявления личностных качеств.

Разумный образовательный процесс в профессиональном учебном заведении невозможен без организации опыта продуктивной деятельности. Необходимо не только основательное вооружение будущих специалистов продуктивным исследовательским стилем

деятельности, навыками эффективной организации труда, потребности к постоянному самосовершенствованию, но и организация их личного опыта в осуществлении разносторонней, интегративной деятельности: познавательной, ценностно-ориентировочной, преобразовательной, коммуникативной, эстетической.

Важная роль в этом принадлежит теоретическому обучению, в ходе которого обогащение информативно-познавательного багажа сочетается с развитием у обучающихся познавательных интересов, элементов самостоятельности и творчества, поисково-исследовательской деятельности, направленной на решение производственно-проблемных ситуаций. По мнению О.Ф. Федоровой, «специфика теоретического обучения заключается в том, что используемые и формируемые на теоретической подготовке умения и навыки являются умениями и навыками не только учебного труда, но и одновременно выступают как практические навыки, имеющие важное значение для профессиональной подготовки учащихся» [4, с. 35].

В процессе теоретического обучения первостепенное значение должно быть уделено субъективно-деятельностному подходу к его организации. Знания вне действий обучаемого не могут быть ни усвоены, ни сохранены. Критерием усвоенности знаний является способность выполнить какую-либо деятельность или действие, связанные с данными знаниями, качество их усвоения определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания могут функционировать.

В практическом обучении, выполняемая обучающимися работа должна отвечать следующим требованиям: иметь собственно-полезную значимость; быть посильной для обучающихся, но отличаться высоким уровнем трудности: получаемый результат должен быть хорошего качества; стимулировать активное применение теоретических знаний, дополнительной литературы, разработки самостоятельных проектов; предусматривать коллективную производственную деятельность обучающихся, а также включение их в производственные или научные коллективы.

Магистральное направление организации такой деятельности подчинено главной идее: каждый обучающийся должен самостоятельно проделать полный производственный цикл: от поиска соответствующей «ниши» в профессиональной сфере, от замысла до изготовления конечного продукта и его реализации [1, с. 9 – 10].

Таким образом, гуманизация профессионального образования специфична своей профессиональной направленностью: студент высшего образовательного учреждения рассматривается не только как будущая производительная сила, но и как развивающаяся профессиональная личность. Это требует пересмотра всех компонентов содержания обучения и технологий в свете их человекообразующих функций, направленных на учет индивидуальности, своеобразие жизненных устремлений будущего профессионала. В современном вузе приоритетна личностно-ориентированная направленность образования, где последовательно воплощается гуманистическая образовательная парадигма, основанная на учете интересов и запросов развивающейся личности, ее своеобразия и возможностей, максимальной реализации и самореализации, создание условий для проявления задатков, индивидуальных способностей.

Библиографический список

1. Новиков А.М. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. – 1996. – № 3.

2. Новиков А.М. Проблемы гуманизации профессионального образования // Педагогика. – 2000. – № 9. – 236 с.

3. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ. – 1984. – 344 с.

4. Федорова Н.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе творческого и производственного обучения. – М.: Высшая школа. – 1970. – 35 с.

НОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО (МУНИЦИПАЛЬНОГО) ЗАДАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫМИ ОБЛАСТНЫМИ И МУНИЦИПАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ В КОНТЕКСТЕ ФГОС (ПРОЕКТ)

Князева Татьяна Борисовна, Стекольникова Мария Олеговна
(ОГАОУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области»)

В 2010 – 2012 годах была проведена фундаментальная реформа системы оказания государственных и муниципальных услуг. Принят Федеральный закон от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государствен-

ных (муниципальных) учреждений» (далее – Федеральный закон № 83-ФЗ) [3], положивший начало реализации важнейшей фундаментальной реформы системы оказания государственных и муниципальных услуг, определенной Бюджетным посланием Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 25 мая 2009 года [1].

После завершения переходного периода, установленного для изменения правового положения бюджетных учреждений с 1 января 2011 года до 1 июля 2012 года, финансовое обеспечение деятельности бюджетных и автономных учреждений осуществляется путем предоставления данным учреждениям субсидий на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнение работ) (далее – государственное (муниципальное) задание, Г(М)З).

Использование инструмента государственного (муниципального) задания, содержащего показатели, характеризующие качество и (или) объем (содержание) оказываемых учреждениями государственных (муниципальных) услуг (выполняемых работ), при бюджетном планировании позволяет увязать объем финансового обеспечения деятельности учреждения по оказанию данных услуг (выполнению работ), с объемом оказываемых учреждением государственных (муниципальных) услуг (выполняемых работ).

Государственные (муниципальные) услуги, оказываемые в сфере образования, имеют свою отраслевую специфику, которую необходимо учитывать при формировании нормативных затрат на оказание услуг и расчете финансового обеспечения выполнения государственного (муниципального) задания. Особенно это актуально в связи с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Полноценное внедрение ФГОС невозможно без учета стоимости совокупных условий его реализации [2].

Реализация проектного решения позволит руководителям образовательных организаций, муниципальным и региональным органам управления образованием принимать эффективные управленческие решения через формирование индивидуального задания; даст основания к разработке локальных нормативно-правовых актов и механизмов распределения субсидий и субвенций для выполнения индивидуального задания в части реализации ФГОС общего образования.

В нашем проекте формирование Г(М)З в контексте ФГОС предполагает, что должен быть создан единый (избыточный) реестр Г(М) услуг (работ), их качественных и количественных показателей, выбор которых конкретной образовательной организацией (далее – ОО) позволит решить проблему собственного развития, в т.ч. экономического, через формирование индивидуального запроса/заказа муниципалитету/региону на определенные услуги и работы, актуальные для выполнения именно в данной ОО. На уровне муниципалитета должен быть определен (разработан) механизм работы с индивидуальным запросом ОО и механизм распределения субсидий на выполнение услуг и работ, например, это может быть механизм конкурсного отбора ОО для выполнения тех или иных видов услуг и работ или формирования фонда качества на муниципальном уровне.

Примерный алгоритм и особенности формирования индивидуального государственного (муниципального) задания (далее – ИГЗ/ИМЗ).

Реализация уровневого доступа к перечню/реестру услуг и работ для формирования ИГЗ/ИМЗ заключается в том, что образовательные организации, получающие государственное муниципальное задание допускаются к реестру с перечнем государственных муниципальных услуг.

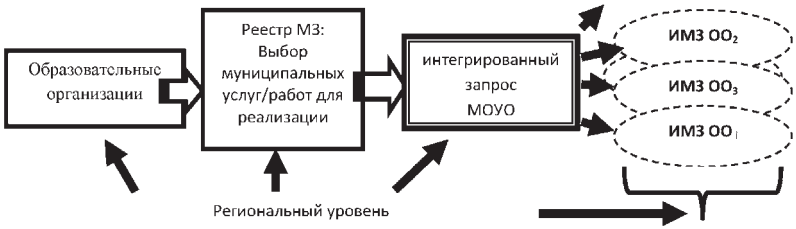

Рисунок 1 – Трехуровневая система доступа к работе и информации в автоматизированной информационной системе (далее АИС) для формирования ИМЗ.

1. ОО заходит в АИС в реестр МЗ, выбирает услуги с учетом специфики деятельности организации и реализации требований ФГОС.

2. Сформированный интегрированный запрос в виде сводного отчета находится в базе данных и может быть взят муниципалите-

том для формирования персонального ГМЗ данной конкретной организации.

3. Таким образом, на уровне муниципалитета формируется пакет персональных ИМЗ всем ОО, находящимся на его территории, доступ к которому ограничен для конкретных ОО.

4. Региональный оператор, работающий с АИС, имеет доступ к информации на всех уровнях системы для анализа и прогноза результативности и эффективности формирования ИМЗ муниципалитетами и реализации ФГОС образовательными организациями.

5. Уровень ОО позволяет работать с реестром и формировать запрос на ИМЗ и отчет по выполнению МЗ. Уровень муниципалитета позволяет работать с реестром, запросом, отчетом ОО и создавать в собственной базе данных пакет персональных МЗ.

Таблица 1 – Структура избыточного перечня/реестра услуг и работ: характеристика услуги, показатели качества услуги

Услуга - «1» Работа - «2»	Наименование государственной (муниципальной) услуги/работы	Характеристика услуги/работы содержание услуги	Категория потребителей услуги/работы (исчерпывающий перечень возможных потребителей услуги/работы)	Значения показателей качества государственной (муниципальной) услуги/работы			
				Индикатор	Формула расчета	Норма	Факт

Значения показателей качества государственной (муниципальной) услуги/работы (качественный индикатор)

Образовательные условия для реализации ФГОС дошкольного образования:

1) вариативность: наличие пространства для разных видов деятельности; разнообразие образовательных средств, оборудования и материалов; периодическая ротация образовательных средств, оборудования и материалов; наличие мест, где дети могут побыть в уединении;

2) избыточность: разнообразие тематики материалов, обо-

рудования в соответствии с возрастными особенностями детей;

3) открытость: содержание образования корректируется с учетом актуального интереса ребенка; организация проектов с учетом детских предложений;

4) доступность пространства, оборудования, средств для образовательной и самостоятельной деятельности ребенка;

5) свободная игра: доступность игрушек для игры на улице и в помещении; наличие времени для свободной игры в течение дня; наличие игрушек для обеспечения принятия разнообразия мира; наличие предметов-заменителей для организации свободной игры на улице и в помещении; сочетание образовательной игровой деятельности и свободной игры ребенка;

6) творчество ребенка: наличие творческих заданий в образовательной деятельности с учетом индивидуальных и возрастных особенностей; вариативность детских произведений (возможность выбора сюжета, материалов и пр.); самовыражение средствами искусства связано с событиями в течение дня;

7) супервизия образовательной деятельности и свободной игры ребенка педагогом: предлагает материалы для образования и свободной игры; создает образовательные ситуации (события); помогает осваивать необходимые средства, материалы для создания продуктов ребенком;

8) взаимодействие с родителями: реализация совместных проектов, событий;

9) режим дня в контексте ФГОС: распорядок дня структурирован, но открыт к изменениям с учетом детской инициативы и индивидуальных запросов ребенка; существенная часть дня – свободная игра; наличие возможностей для выбора у ребенка при реализации общего режима дня;

10) удовлетворенность потребителей.

Библиографический список

1. Бюджетное послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 25 мая 2009 года. – URL: http://www.consultant.ru/

2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 №

30384). – URL: http://www.consultant.ru/
3. Федеральный закон от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений». – URL: http://www.consultant.ru/

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Кобзарева Инна Ивановна, Прилепских Оксана Сергеевна
(ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»)

Активное внедрение идей гуманизации современного общества постепенно находят свое отражение в российской психологической практике. Проблема психологического сопровождения развития личности в современной отечественной психологии стала разрабатываться сравнительно недавно. Термин «сопровождение» впервые был использован в 1993 году, в сочетании со словом «развитие», в книге «Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей» (Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередникова) [1].

Изучением данной проблемы занимались такие ученые как Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, А.Е. Дружинин, Т.П. Демидова, И.В. Климова, Ф.Х. Койчуева, В.П. Медведев, Р.К. Махмутова, Р.В. Овчарова, Ю.В. Слюсарев, Л.А. Снегирева, Л.И. Черненко, Т.И. Чиркова и др.

Несмотря на то, что этот термин в настоящее время широко известен и активно используется, однако он еще не обрел устойчивого терминологического статуса в психологической науке. «Сопровождение» рассматривается как метод, форма, технология, вид профессиональной деятельности психологов. В качестве основных смысловых единиц используются такие понятия как взаимодействие, сотрудничество, создание условий, помощь, деятельностная направленность, работа с объектом. Главное в чем схожи мнения психологов – цель «психологического сопровождения» состоит в единстве деятельностей всех участников образовательного процесса по созданию условий, способствующих активизации собственных ресурсов развития и запуску механизмов саморазвития личности при решении различных жизненных ситуаций.

Одним из важнейших направлений деятельности психолога в школе является создание условий для предпрофессионального развития личности учащихся.

Анализ психологической литературы позволил определить предпрофессиональное развитие личности как этап общего целостного развития личности, не просто предшествующий профессиональному развитию, а предопределяющий его. Возрастные границы данного периода условны: у одного это 15 – 16 лет, у другого – 17 – 18, а у третьего – 23 – 24 года. Это связано, скорее всего, с условиями жизни и культурой как самого человека, так и общества в целом.

Проведенный анализ позволил выделить ряд компонентов предпрофессионального развития личности, которые можно сгруппировать по личностному и деятельностному основаниям. В личностный компонент предпрофессионального развития личности мы включили направленность личности и ее индивидуально-типологические особенности, необходимые для будущей профессиональной деятельности, в деятельностный – целеполагание и знаниевый компоненты.

Рассмотрим составляющие личностного компонента предпрофессионального развития, прежде всего, направленность личности.

Специфическими составляющими направленности как личностного компонента предпрофессионального развития личности выступают мотивационные образования (а в их структуре интересы) и система отношений.

Интерес-мотив способствует ориентировке в какой-либо области, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности (А.В. Петровский) [5]. По уровню оформленности в предпрофессиональном развитии личности можно выделить следующие интересы: диффузные (аморфные) – характерны для младшего школьного возраста и появляются как временные, неустойчивые, эпизодические переживания; ситуативные – это разносторонние, плохо соподчиненные интересы, характерные для подростков; личностные (стержневые) – это завершающий этап развития интереса, отличаются устойчивостью и личностной значимостью [2].

Следующий элемент направленности личности – система отношений. так же как и мотивационные образования, система отно-

шений закладывается в период предпрофессионального развития личности. отношение к собственной личности детерминируется степенью преобладания мотивов обеспечения собственного благополучия, стремлением к личному первенству, престижу. направленность отношения на взаимные действия имеет место тогда, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе, учебе. деловая направленность отношения отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, стремление к познанию, к овладению новыми навыками и умениями [4].

Следующий выделенный нами параметр личностного компонента предпрофессионального развития – индивидуально-типологические особенности личности. В их основе лежат врожденные особенности, наиболее изученными из которых на сегодняшний день являются основные свойства нервной системы (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, И.В. Равич-Щербо, Т.Ф. Базылевич, В.М. Русалова и др.). Проявления силы-слабости нервной системы выражаются в работоспособности, реактивности, чувствительности к раздражителям, помехоустойчивость, способность выдерживать действие сверхсильных раздражителей и др.; лабильности – инертности – в скоростных, темповых характеристиках деятельности (скорости реагирования, актуализации имеющихся знаний и умений, способности работать в дефиците времени, легкости переключений с одного вида деятельности на другой).

Следующий компонент предпрофессионального развития личности – деятельностный. В его структуру мы включили целеполагание и знаниевое основание.

Цель, с нашей точки зрения, – линия (вектор) ориентации, достижения будущего результата деятельности человека. По способу регуляции деятельности можно выделить два вида целей: цель-образ и цель-задание. Для успешного предпрофессионального развития личности принципиально наличие именно цели-образа, направленной на выбор будущей профессии.

В структуре деятельностного компонента предпрофессионального развития личности значительная роль принадлежит знаниевому основанию. Знания мы рассматриваем как усвоенная человеком

информация, которая может существовать в самой различной форме (понятия, представления, образы и т.д.).

В психолого-педагогической литературе профессиональные знания делят на две основные группы: общетрудовые и специальные. Кроме них целесообразно выделить еще одну самостоятельную группу – предпрофессиональных знаний. Для них характерно отсутствие четкости, глубины, прочности знаний; не сформирована готовность воспринимать знание как жизненно важное; отсутствует включенность знаний в систему личностных социально-ценностных приоритетов.

В основу психологического сопровождения предпрофессионального развития личности учащихся положены идеи усиления субъектности партнеров по общению, направленные на создание психологических условий для успешного обучения и оказании помощи в самостоятельном творческом развитии в ситуациях школьного взаимодействия.

Для осуществления психологического сопровождения предпрофессионального развития личности учащегося необходимо в образовательном процессе школы создать совокупность психологических условий, среди которых существенное значение имеют:

– создание и обеспечение благоприятного психологического климата в коллективе учащихся, инициирующего стремление членов коллектива к субъектным позициям, к реализации субъект-субъектных отношений как доминанты;

– проявление педагогами, работающими с учащимися, психологической культуры, выражающейся в культуре чувств, переживаний, в способности сопереживать, сорадоваться и т.д.;

– обеспечение в ситуации взаимодействия комфортного и конструктивного со-бытия педагогов, родителей и учащихся, предполагающего их взаимное внимание друг к другу как личности со своими достоинствами и недостатками, возможностями, проблемами, огорчениями, радостями и т.д.;

– использование в процессе обучения учащихся педагогических технологий, поддерживающих и реализующих благоприятный психологический климат, психологическую культуру педагога, субъектные позиции участников и субъект - субъектные отношения [3].

Таким образом, предпрофессиональное развитие личности – это

важный этап целостного развития личности, предопределяющий всю картину ее профессионального становления. Он представлен личностным (направленность, индивидуально-типологические особенности) и деятельностным (целеполагание и знаниевый) компонентами. Для осуществления психологического сопровождения предпрофессионального развития личности учащегося необходимо создание совокупности психологических условий: обеспечение благоприятного психологического климата в коллективе учащихся; проявление педагогами психологической культуры; обеспечение в ситуации взаимодействия комфортного и конструктивного события педагогов, родителей и учащихся; использование в процессе обучения учащихся педагогических технологий, поддерживающих и реализующих благоприятный психологический климат, психологическую культуру педагога, субъектные позиции участников и субъект-субъектные отношения.

Библиографический список

1. Бардиер Г., Ромазан Н., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – СПб., 1996.

2. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. – 1984. – № 3.

3. Кобзарева И.И., Берландина Е.Л. Психологическое сопровождение развития личности учащихся в условиях профильного обучения: Монография. – Элиста: ЗАОр «НПП «Джангр», 2010.

4. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М., 1971.

5. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. – М., 1984.

ВЛИЯНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ

Кобзева Наталья Владимировна

(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

Несмотря на отмечаемое многими учеными огромное влияние наличия внутриличностного конфликта на качество жизни и психологическое благополучие каждого человека, изучение этого феномена не имеет богатой и прочной традиции в психологической науке, прежде всего из-за своей сложности, существования большого количества различных теорий и концепций, неоднозначности в

определении сущности. Так, например, количество исследований и публикаций в рамках конфликтологии, посвященных внутриличностным и межличностным конфликтам имеют соотношение 1:8 соответственно, то есть внутриличностный конфликт в восемь раз реже становится предметом изучения в психологической науке, по сравнению с межличностным конфликтом. Между тем, большинство межличностных и межгрупповых конфликтов являются результатом латентного разрастания внутриличностных противоречий.

Понимание того, что внутри одной личности могут сталкиваться различные убеждения, мотивы, знания, несовместимые потребности и желания имеет длинную историю осмысления в психологии. В одной только социальной психологии возникло множество теорий, объясняющих связь между наличием несогласованных убеждений внутри картины мира человека и появлением в связи с этим чувства дискомфорта, диссонанса и других сильных эмоциональных откликов (L. Festinger, F. Heider, T.M. Newcomb, R.P. Abelson, C.E. Osgood, P.H. Tannenbaum и др.). В различных теориях структуры личности также большое внимание уделяется возникновению эмоциональных проблем и негативных аффектов, связанных с появлением внутренного конфликта, внутренней несогласованности «Я» (A. Adler, G.W. Allport, C.H. Cooley, S. Freid, W. James, C.R. Rogers).

Отечественные ученые внесли большой вклад в разработку теории внутриличностного конфликта (Ф.Е. Василюк, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин, Е.Б. Фанталова, А.И. Шипилов и другие). Согласно теории А.Н. Леонтьева, сущность и содержание внутриличностного конфликта детерминированы характером структуры самой личности. Эта структура складывается в результате объективно противоречивых отношений, в которые вступает человек, осуществляя разнообразные виды своей деятельности, так как даже при наличии ведущего мотива поведения и основополагающей цели в жизни, существует множество мотивов и целей помимо этого (мотивационное поле).

Внутриличностный конфликт - это состояние структуры личности, когда в ней одновременно существуют противоречивые и взаимоисключающие мотивы, ценностные ориентации и цели, с которыми она в данный момент не в состоянии справиться, т.е. выработать приоритеты поведения, основанные на них [3, с. 37].

По мнению Д.В. Грешнева, внутриличностный конфликт представляет собой сложное системное психическое явление, в которое вовлекаются элементы целостной структуры личности, выражающие ценностный аспект смыслообразования. При этом внутриличностный конфликт возникает в деятельности, направленной на достижение целей самореализации, которая в данном случае выступает системообразующим фактором. Автор считает, что внутриличностный конфликт есть системное динамическое образование, в основе которого лежит поляризация позиций человека, свидетельствующая о борьбе смысловых образований и вызывающая состояние дискомфорта [4].

В работах известных российских социальных психологов внутриличностный конфликт определяется как острое негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой и задерживающее принятие решения [1].

Зарубежные исследователи понятием «внутриличностный конфликт» обозначают все противоречия, возникающие внутри одной личности. Geldenhuys, Naidoo и May описывают внутриличностный конфликт как «…существование одновременных противоречивых мыслей, чувств и действий» [7, P. 220]. По мнению зарубежных авторов, внутриличностный конфликт сопровождается чувствами гнева, печали, неуверенности, сомнения, напряжения, беспокойства, а также депрессией и бессонницей.

Интересным также представляется взгляд на проблему внутриличностного конфликта чешских исследователей Карела Блага и Михаэля Шебека. Ученые считают, что внутриличностный конфликт наступает в том случае, когда происходит дезинтеграция глобального «Я» (центра личности – душевные процессы, состояния, чувства, желания, цели) или нарушение какой-либо оси из иерархической структуры осей личности (в нее входят такие оси как «Я есть», «Я хочу», «Я имею», идеал себя, совесть, социальная роль, «кем Я буду» и т.д.) [2, с. 9].

На сегодняшний день существует большое количество теорий, раскрывающих природу внутриличностного конфликта, при этом ни одна из этих теорий не оспаривает тот факт, что внутриличностный конфликт представляет собой некое состояние, в котором

у человека есть противоречивые и взаимоисключающие мотивы, с которыми он в данный момент не может справиться. С одной стороны, внутриличностные противоречия позволяют человеку прийти к высшей точке своих мотивов и потребностей – самоактуализации, но, с другой стороны, если личности по каким-либо причинам не удается преодолеть этот внутренний диссонанс и противоречие, то это может привести к различным видам психических расстройств. При этом присущие конфликту переживания становятся источником невроза только в том случае, если они занимают центральное место в системе отношений личности к действительности.

Таким образом, внутриличностный конфликт (ВК) определяется как состояние, в котором у человека есть противоречивые и взаимоисключающие мотивы, с которыми он в данный момент не может справиться.

В отечественной психологической науке, к сожалению, нет исследований, посвященных изучению внутриличностных конфликтов трудовых мигрантов. Между тем, изучение этого явления является актуальным, так как миграция представляет собой тяжелый опыт трансформации всех личностных смыслов [5]. Даже если решение мигрировать было осознанным и добровольным, изменения и задачи, стоящие перед переселенцем, могут быть очень сложными. Этот опыт сопровождается множественными потерями, например, потеря близости к семье и друзьям, утрата родной и привычной культуры, возможности жить на Родине [8, 9]. В то же время, человек испытывает большие надежды и ожидания в связи с перспективами развития своей жизни на новом месте, куда он переселился. При этом, если эти ожидания рушатся и иммиграция проходит болезненно, то человек может испытывать «синдром Улисса», который включает в себя, среди прочих характеристик, депрессивные симптомы и тревогу. Этот синдром является показателем наличия внутриличностного конфликта, возникающего на основе несбывшихся надежд на фоне возрастающего количества трудностей и препятствий, связанных с адаптацией на новом месте [9].

Оценка психического здоровья показала, что более высокий процент иммигрантов из числа этнических меньшинств в Великобритании часто демонстрируют обилие внутриличностных конфликтов, перерастающих в проблемы со здоровьем, в сравнении с великобри-

танцами, которые составляют местное население. Исследования, проведенные на выборке мигрантов, переселившихся из Мексики в США, показали, что они испытывают гораздо более высокий уровень стресса, чем те, кто в США родился. Количество противоречий внутри личности у иммигрировавших значительно выше [6].

Таким образом, назревает настоятельная необходимость глубже изучить природу внутриличностных конфликтов у трудовых мигрантов, их особенности и способы их нивелирования, потому что доказано, что наличие неразрешенных конфликтов напрямую влияют на психологическое благополучие и здоровье мигрантов.

Библиографический список

1. Анцупов А. Я., Шипилова А.И. Конфликтология: учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2000.

2. Блага К., Шебек М. Я твой ученик, ты мой учитель. Книга для учителей: Пер. с чеш. – М., 1991.

3. Буртова Е.В. Конфликтология. Учебное пособие. – М: АСТ, 2005.

4. Грешнев Д.В. Психологические особенности внутриличностного конфликта: Автореф. дис. ... канд. психол.н. – Тамбов, 2002.

5. Bhugra D. Migration and mental health. Acta Psychiatrica Scandinavica. 2004. V. 109. Pp. 243 – 258.

6. Cuéllar I., Bastida E., & Braccio S. M. Residency in the United States, subjective well-being, and depression in an older Mexican-origin sample. Journal of Aging Health. 2004. V. 16(4). Pp. 447 – 466.

7. Geldenhuys D., Naidoo V., & May M. Aggression and conflict. In Z. Bergh, & A. Theron (Eds.), Psychology in the work context (3rd ed.). Pp.209 – 227. Cape Town: Oxford University Press. 2008.

8. Nesterova A.A., & Suslova T.F. Study of migrants need in psychological help. The International Conference on Social Science and Humanity Held by SCIEURO in London, 28-29 September 2014. Pp. 97 – 108.

9. Zarza M. J., & Sobrino Prados M. I. Estrés de adaptación sociocultural en inmigrantes latinoamericanos residentes en Estados Unidos vs. España: Una revisión bibliográfica [Sociocultural adaptation stress in Latin-American immigrants residing in the United States vs. Spain: A bibliographic review]. Anales de Psicología. 2007. V. 23. Pp. 72 – 84.

КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ БАЗОВОЙ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ

Колодняя Елена Анатольевна
(ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»)

Проблема педагогического дискурса в системе высшего образования требует глубокого исследования с методологической и технологической точек зрения, поскольку ее решение предполагает философско-педагогическую рефлексию кризиса культуры и образования в России.

Культурный аспект педагогического дискурса вуза на сегодняшний день можно представлять в виде основы для погружения студентов в базовую гуманитарную культуру, в полной мере характеризующую человеческую индивидуальность как высшую ступень ценности. Данный принцип целеобразования педагогического процесса реализуется в процессе интериоризации студентами духовных, социальных, общечеловеческих ценностей. Методологические и теоретические подходы, опирающиеся на принципы гуманизации образования, должны быть положены и в основу отбора содержания учебных дисциплин, что позволит не только достичь, но обеспечить цельность и ценностно-личностную ориентацию образовательного процесса.

Духовный, социальный и технологический компоненты культуры представляют собой единое образовательное пространство учебного заведения, реализующего культурологический подход к образованию. В культурном комплексе личность студента характеризует не только то, кем он является, но и то, что является сферой его возможного развития (по С. Л. Рубинштейну) [4]. Образование становится личностно-ориентированным на «зону ближайшего развития» каждого конкретного человека (по Л. С. Выготскому) [1, 2].

Культурологические основы педагогического дискурса определяют соответствие между содержательной и процессуальной стороной образования, формирующее не человека-профессионала, а личность, содержащую в себе гуманистическую, социальную, экономическую и иные компетенции.

Однако тотальная государственная стратегия экономической вы-

годы знаний унифицирует всю образовательную систему. Это, в свою очередь, с неизбежностью приводит к вымыванию культурного смысла из образовательной деятельности. В этом плане именно дискурсивная стратегия построения педагогического процесса позволяет возрождать, переосмысливать в новой ситуации культурное предназначение образования. В соответствии с этим современное образование должно представлять собой социокультурный институт, где происходит не простое транслирование готовых форм культуры, организованных преимущественно в форме знания, но создаются новые формы, а также происходит обучением тому, как их «порождать». Отсюда и стремление преподавателей сформировать у студентов главный навык – научиться работать в проблематических полях.

Благодаря стратегии педагогического дискурса возможно постепенное прорастание гуманитарной траектории развития образовательной системы, процессы переосмысления и реструктуризации, оформления новых концептуальных и деятельностных сторон образовательной реальности. Иначе говоря, содержание образования в современном обществе приобретает актуальные смыслы, если конструируется с опорой на интерпретацию культуры педагогическим сообществом и имеет индивидуальную значимость для обучающихся и обучающих. В этом контексте педагогический дискурс можно представить в виде деятельностного единства культурных смыслов образования и индивидуализированной образовательной траектории.

Современное образование пытается преодолеть барьеры, связанные с жесткостью конструирования системы передачи знаний, однако в какую сторону происходит данное преодоление – никем не отслеживается и не анализируется. Хотя отсутствие дискурса в образовательном процессе и видение того, как он функционирует в других образовательных ситуациях, делает наиболее простым и достижимым заимствование этого опыта, то есть внедрение дискурса в образовательный процесс.

В исследованиях Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета (М.Н. Голубева, М.А. Гусаковский, С.В. Костюкевич, А.В. Харченко, Л.А. Ященко и др.) отмечается, что культура, организованная по схеме классического исчисления идентичности, позволяет обладать человеку правом

собственного определения идентичности в пределах, заданных культурной ситуацией и ее дискурсом [3]. Дискурсивный опыт представляет собой своеобразную опору для инициирования самостоятельного формулирования своей идентичности. Основанное на жестких дискурсивных границах классическое образование предлагает инструментальные виды поддержки в процессе поиска контура субъективной идентичности каждому, кто в него попадал. Неотвратимость, а, с другой стороны, продуктивность таких форм работы с индивидуальным самосознанием существовали бы и дальше, если бы не те внутренние подвижки, которые произошли в культуре в последние десятилетия. Многоуровневая система определения каждого элемента культурной реальности, в том числе, и ее субъекта, требует новых правил его самоопределения, новых способов культурной идентификации. Суть проблемы культурной идентичности в образовании заключается в том, чтобы найти границы между индивидуальной субъективной идентичностью и идентичностью культурной, характеризующей некоторую целостность.

Главная специфическая особенность профессиональной подготовки студентов в новом образовательном пространстве вуза связана с их самодеятельным культуротворческим характером деятельности. Именно данный аспект задает специфику в содержании их культуротворческих ценностей, направленности на самостоятельную познавательную деятельность, так как культуротворческие ценности весьма значимы в нравственной сфере студенческой молодежи.

Современный студент обязан очень много трудиться над самосовершенствованием. В этой связи самовоспитание, самообразование в повышении культуротворческих качеств личности неоспорима. Самовоспитание, представляющее собой систематическую и сознательную деятельность, направлено на процессы выработки и совершенствования своих консруктивных качеств, и преодоление отрицательных. Самообразование в виде приобретаемого вне стен учебного заведения знания и образование, путем самостоятельной работы, является важнейшим компонентом непрерывного повышения общекультурных компетенций личности и совершенствования техники своего культуротворчества. Однако реальность современной образовательной системы, декларирующей гуманитарную на-

правленность, не всегда соответствует тем культурным, нравственным, личностным контекстам и смыслам развивающегося человека, сохраняя и даже увеличивая разрыв между образованием и культурой, в целом приводит к потере ценностной ориентации и порождает кризис духовной сферы личности.

Поэтому педагогический дискурс, охватывающий информационный, семиотический, антропологический и культурологический аспект образования, должен рассматриваться не только как продукт деятельности, но и как процесс его создания, а эффективность протекания данного процесса должна отталкиваться от целого ряда внешних и внутренних факторов. К внешним факторам можно отнести социальную и образовательную среды, в которых создается и функционирует педагогический дискурс. К внутренним факторам относятся личностные качества и установки всех субъектов образовательного процесса.

Правомерность использования педагогического дискурса как условия реализации целостной гуманитарной стратегии высшего образования связана с онтологическим аспектом «встроенности» образовательной деятельности в современную социальную реальность. Реализация гуманитарной функции педагогического дискурса должна быть направлена в первую очередь на изменение целевых ориентаций образования; повышение мотивации индивидуально-личностных смыслов образовательной деятельности; построение межсубъектного характера взаимодействия участников образовательного процесса; формирование особого типа профессионального мышления и поведения профессорско-преподавательского состава, опирающегося на личностно-гуманную ориентацию; изменение содержательной стороны учебного процесса; трансформацию знаниевой парадигмы – из цели обучения в средство, инструмент для познания окружающей действительности; изменением характера используемых педагогических технологий; актуализацию способов восприятия, осмысления и субъективной трактовки явлений социальной и педагогической реальности, основанных на рефлексии, интерпретации, поисках личностного смысла.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти тт. Т. 1. – М. : Педагогика, 1982.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти тт. Т. 3 – М. : Педагогика, 1983.
3. Ежова Т.В. Педагогический дискурс и его проектирование [// Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Кужелева Инесса Геннадьевна
(ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»)

Образовательное пространство современной школы является важным фактором развития личности субъектов учебно-воспитательного процесса (как учащихся, так и педагогов), ускоряющим (либо сдерживающим) процесс ее развития в русле трансформирующейся социальной среды, что определяет в педагогической науке необходимость исследования особенностей построения образовательного пространства современной школы, способствующего формированию культуросообразного поведения педагогов и учащихся.

В одном пространстве, отмечала И.В. Абакумова, «соседствуют как фрагменты культуры в ее знаковом и реальном, ментальном виде, так и фрагменты внекультурного бытия, интегрирующим или дезинтегрирующим образом, положительно или отрицательно сказывающиеся на облике образовательного пространства. На пересечении указанных тенденций и формируется образовательное пространство» [1, с. 262]. Образовательное пространство школы состоит из тех внешних и внутренних условий, которые поддерживают или сдерживают, стимулируют или пресекают характерные действия учащегося и педагогов как субъектов образовательного процесса.

В психолого-педагогической литературе при определении характеристик образовательного пространства школы акцент делается на две группы показателей: формально-количественные и качественные.

К первой группе показателей – формально-количественных – ученые относят физические и количественные показатели, такие как: широта, интенсивность, согласованность, целостность, избыточность, обобщенность (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо); сложность, управляемость, мобильность (В.А. Ясвин), структурированность как способ организации (У. Джеймс, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо), устойчивость (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо); технологичность, территориальная обозначенность (И.А. Баева); насыщенность как ресурсный потенциал (В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин), «энергетика пространства» (В.С. Мухина), неоднородность, открытость, плотность пространства (И.В. Абакумова), системность (И.В. Абакумова, Н.К. Смирнов); расчлененность пространства на зоны, связность функциональных зон (В.А. Ясвин, И.В. Абакумова); плотность объективированных смысловых потенциальных зон (И.В. Абакумова).

Вторая группа показателей – качественных − отличается разнообразием в их описании. При характеристике качественных показателей можно выделить несколько подходов.

Первый подход – социально-психологический. В рамках социально-психологического подхода обсуждаются социально-психологические контексты образовательного пространства через описание образовательной среды, такие как особенности восприятия среды человеком; особенности эмоциональной привлекательности среды для человека; влияние среды на поведение человека и взаимоотношения в производственном коллективе; социальная атмосфера в образовательных учреждениях (школа, университет и др.); теоретический анализ некоторых социальных сред, через которые представлены социально-психологические характеристики образовательного пространства,

Второй подход − развивающий. В рамках развивающего подхода образовательное пространство рассматривается как пространство деятельности при освоении среды и через деятельность как средство развития личности. Среда же рассматривается как источник развития (Л.С. Выготский, В.С. Мухина, С.Л. Новоселова, В.А. Петровский). В русле развивающего подхода при описании образовательного пространства отечественными и зарубежными специалистами выделены следующие его характеристики: развивающий

характер (Л.С. Выготский, С.Л. Новоселова, В.А. Петровский, И.В. Дубровина); осознаваемость (Л.С. Выготский); функциональная комфортность (С.Л. Новоселова, В.В. Рубцов); проблемность, сомасштабностъ среды с микро- и макропространством (С.Л. Новоселова); эргономичность (С.Л. Новоселова); насыщенность (В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин); структурированность (В.И. Слободчиков); психологическая безопасность (В.В.Рубцов, В.С. Мухина, И.А. Баева, Я.К. Нелюбова).

Третий подход при характеристике качественных показателей – эколого-психологический. В рамках данного подхода важным является выделение ведущих экологических принципов построения образовательного пространства.

К числу таких принципов можно отнести:

− принцип коэволюции, т. е. развития учащегося в согласии с природой на основе диалога и равноправного сотрудничества с ней;

− принцип экстериальности, т.е. осуществление школьниками определения социально-экологических последствий деятельности производственного, транспортного или иного объекта вдоль всей цепочки связанных с его эксплуатацией ресурсных потоков, на которых могут находиться иногда совершенно неочевидные на первый взгляд источники экологических факторов антропогенного характера;

− принцип глобо-локализации, заключающийся в обязательности учета соотношения и взаимосвязи внешних (глобальных) и внутренних (локальных) экологических проблем;

− принцип, заключающийся в необходимости применения мониторинга в интересах обеспечения разрешения конкретных экологических проблем и усиления природоохранной деятельности образовательного учреждения.

Четертый подход − синергетический (смыслодидактический – по И.В. Абакумовой, Т.С. Дегтяревой), в рамках которого образовательное пространство формируется на пересечении двух тенденций: представлении процесса образования как фактора, обеспечивающего раскрытие индивидуальных, неповторимых черт личности, и представлении развития личности как становления порядка из хаоса (на языке синергетики).

Исходя из представленных выше подходов к выделению конкретных характеристик образовательного пространства, обозначим

общие формально-количественные характерные признаки образовательного пространства школы:

− системность образовательного пространства как наличие сложных, нелинейных связей и взаимовлияний между различными компонентами пространства;

− многомерность пространства, которое означает, что в нем существует множество «измерений», сторон, различных элементов, и, в зависимости от обстоятельств, задач, подхода, могут быть выделены различные основания для построения пространства как системы и различное содержание;

− иерархичность как уровневое строение образовательного пространства;

− многоаспектность, которая предполагает, что каждый компонент пространства содержит достаточно широкий спектр информации, который должен создать у обучающегося полное представление о возможных подходах к рассмотрению как образовательного процесса в целом, так и содержания изучаемых образовательных областей;

− избыточность пространства как наличие в любом компоненте образовательного пространства заведомо избыточной информации, что моделирует реальные ситуации, с которыми учащиеся столкнутся в практике. Он создает предпосылки для выбора студентом необходимой ему информации для решения поставленной задачи;

− максимальный охват как формирование образовательного пространства в достаточно широкой сфере, охватывающей не только собственно образовательные интересы, непосредственно связанные с процессом обучения, но и более широкие интересы, выходящие за пределы непосредственно учебной деятельности (организованная вне учебная деятельность, участие в ритуалах, принятых в школе, сохранение традиций и т.д.).

Библиографический список

1. Абакумова И.В. Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2008. – 386 с.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ПАРАМЕТРОВ СИСТЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛА

Кузнецов Даниил Игоревич, Носкова Ольга Геннадьевна
(ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»)

Актуальность изучения соотношения профессиональной и непрофессиональных деятельностей личности, изменений этой системы на примере профессии психолога связана с высокими требованиями к психическому состоянию и личности профессионала (психолога-практика), необходимостью постоянного профессионального и личностного развития, интеграции личности, противостояния профессиональным деструкциям.

Существует противоречие между возможностями деятельностного подхода как теоретико-методологической основы изучения взаимосвязи трудовой и нетрудовых сфер (положения о личности как продукте системы деятельностей) и недостаточной разработанностью эмпирических методов их изучения, критериев оценки показателей системы деятельностей. Общее положение о развитии личности в деятельности требует изучения системы деятельностей профессионала в развитии, проведения сравнительного изучения структуры деятельностей. Для анализа актуальной для личности респондента системы деятельностей Д. И. Кузнецовым была разработана «Методика изучения параметров системы деятельностей профессионала» (ПСДП). Методика использовалась в вариантах полуструктурированного интервью и формализованного анкетирования. Изучение структуры видов деятельностей предполагало определение их количественного и качественного состава, их иерархического соподчинения, выделение системообразующей («ведущей») деятельности и т.д. Для определения количественного и качественного состава деятельностей использовался прямой опрос респондентов о деятельностях («занятиях», «сферах жизни», социальных ролях), которыми наполнена их жизнь в настоящее время. После получения перечня основных занятий, респонденту предлагалось ответить на открытые вопросы об основных результатах его активности в каждой сфере деятельности. По опыту применения этой методики, четырех – пяти видов занятий бывает достаточно. Меньшее количество может указывать как на бедность системы деятельностей у конкретного испытуемого, так и, наоборот, на уже

выстроенную иерархию с четкими приоритетами. Для определения иерархии деятельностей респонденту предлагалось проранжировать указанные им занятия по следующим показателям: субъективной важности, эмоциональной насыщенности и интересу.

Эмоция выполняет функции отражения в сознании субъекта деятельности адекватной ей потребности и мотива, сигнализирует об успешности выполнения деятельности; отображает личностный смысл события. Эмоции тем сильнее, чем выше в иерархии находится деятельность, чем сильнее ее мотив. Ведущая деятельность предположительно вызывает у человека самые сильные переживания, независимо от успешности ее реализации. Эмоции отражают не всегда полностью осознаваемую иерархию мотивов, что позволяет с помощью оценки эмоциональных отношений респондента к занятию более точно определять иерархическое соподчинение актуальных для него деятельностей. Несогласованность степени важности и эмоциональной насыщенности занятия может свидетельствовать о существующих противоречиях между «знаемыми» и реально действующими мотивами конкретного человека. «Интерес» к занятиям отчасти совпадает с эмоциями, указывает на успешность в каком-либо занятии, при этом реализующем какую-либо потребность.

В идеале, ранговая оценка по всем трем параметрам (важность, эмоциональная насыщенность, интерес) по каждому занятию при их сопоставлении с другими занятиями должна совпадать. Однако существует достаточно много социально- и индивидуально-обусловленных психологических противоречий, нарушающих иерархию деятельностей. Согласованность по этим параметрам для находящейся на вершине иерархии деятельности является в описываемой методике одним из критериев обозначения деятельности в качестве «предпочитаемой», субъективно наиболее значимой.

Кроме этого, респондентов просили проранжировать занятия по количеству времени, которое они реально уделяют, и по времени, которое они хотели бы в идеале уделять каждому из занятий. Для контроля побочных переменных в методике дополнительно учитывалась самооценка материального положения, свободного времени и состояния здоровья, которые могут оказать влияние на систему деятельности личности, количественный и качественный состав деятельностей.

Эмпирическая база исследования и выборка: в исследовании приняли участие всего 84 респондента (44 профессиональных психолога, проживающих в Москве, и 40 психологов, проживающих в Магадане). Все испытуемые работали по специальности. Среди них: мужчин 28 чел. (33 %), женщин 56 чел. (67 %). Возраст – от 22 лет до 65 лет. Стаж работы до 5 лет имели 39 человек, от 5 до 10 лет стажа работы – 16 человек, от 10 лет и выше – 29 человек. Вся выборка была разделена на 4 группы по обобщенным сферам занятости психологов: 1) «Бизнес» (13 чел.); 2) «Государственная служба и силовые структуры» (13 чел.); 3) «Здравоохранение и социальная сфера» (25 чел.); 4) «Сфера образования и науки» (33 чел.). Выделенные группы оказались уравненными по стажу работы. Виды деятельностей, оцениваемые респондентами, были сопоставлены в следующих их обобщенных вариантах: «Работа», «Семья», «Хобби», «Учеба». Была оценена значимость различий эмпирических показателей при сравнении средних данных по группам респондентов в зависимости от выделенных сфер их занятости (при этом использовался статистический критерий U-Манна-Уитни). Далее была выполнена процедура попарного ранжирования средне-групповых показателей по всем использованным методикам. При этом по правилам ранжирования группы получали одинаковый ранг при условии недостоверности различия сравниваемых средних значений. В результате были сопоставлены особенности структуры деятельностей психологов, выполняющих несколько разные по содержанию профессиональные задачи в условиях учреждений разного типа. Минимальные значения рангов соответствовали максимальной субъективной выраженности оцениваемого параметра.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что максимальные важность, интерес, эмоциональная насыщенность и реальное время занятий профессиональной деятельностью (по сравнению с другими видами занятий) отличают психологов, работающих в сфере бизнеса. Минимальная оценка «важности» работы по сравнению с другими занятиями – проявлялась в оценках психологов, работающих в сфере образования и науки. Это наблюдение соответствует оценкам материального обеспечения, заработной платы, которые минимальны в сфере образования. Кроме того, в учреждениях образования психологи чаще отмечали неопределенность своего статуса

и профессиональных обязанностей, сложность взаимоотношений с коллегами-непсихологами (по сравнению с психологами других сфер занятости).

Интерес к занятиям, связанным с семьей, семейными отношениями, воспитанием детей оказался наиболее выражен в группе психологов, работающих в учреждениях социальной сферы и здравоохранения, к этой же группе были отнесены психологи, занятые индивидуальным консультированием.

Максимальный интерес к учебе, саморазвитию, освоению новых методов обнаружили психологи, работающие в системе образовательных учреждений (детский сад, школа, высшие учебные заведения).

Область хобби для психологов всех сравниваемых групп оказалась одинаково значимой (достоверных различий не установлено).

Описываемая методическая процедура позволила выявить респондентов с согласованными и/или противоречивыми оценками важности, эмоциональной насыщенности и интереса к конкретным видам деятельности. Были установлены случаи иерархии видов деятельности, в которых преобладала профессиональная работа, либо семейная сфера, либо хобби, либо учеба и саморазвитие. При сопоставлении групп адаптантов и групп интерналов было установлено, что в группах интерналов (лиц более старшего возраста, среди которых чаще встречались люди семейные, имеющие детей) – именно семья как сфера жизнедеятельности, достоверно чаще оказывалась наиболее субъективно значимой, эмоционально насыщенной и интересной; при этом профессиональная работа сдвигалась на вторые роли.

Описанный феномен, на наш взгляд, не следует распространять на все этапы жизни человека и другие виды профессий, возможно, что ведущая роль семьи соответствует возрастным особенностям наших респондентов, ибо именно возраст от 30 лет и выше – это период «акме», создания семьи, период рождения и воспитания детей. В период поздней зрелости, когда дети уже взрослые, интерес к профессиональной деятельности, профессиональным занятиям вновь, как в молодости, может оказаться преобладающим. Существует достаточно много примеров, когда именно профессиональный труд становится для личности наиболее субъективно значимой сферой

деятельности и не только для «трудоголиков». Однако пока все еще отсутствуют эмпирические данные, свидетельствующие о субъективной значимости разных видов деятельности для представителей разных профессий, относящихся к разным стадиям профессионального развития, или стадиям онтогенеза.

Представленная методика ПСДП может быть использована, на наш взгляд, как один из инструментов (в совокупности с другими методами), который поможет психологам преодолеть тезис о преобладающей, ведущей роли профессиональной деятельности для взрослых людей в целом, отражавший в течение длительного времени скорее социально желательные представления исследователей, нежели реальность. Психологам труда необходимы методические средства, которые позволяли бы констатировать реальное положение вещей в изучении каждой отдельной личности – подростка, взрослого человека, пенсионера, выдающегося деятеля науки, культуры или представителя маргинальных слоев общества, отбывающего наказание за правонарушение, человека здорового или страдающего от болезней.

ГОТОВНОСТЬ К ПАРТНЕРСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ШКОЛЬНИКОВ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Кузнецова Наталья Алексеевна
(ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»)

Социально-педагогическая направленность деятельности современного учителя является одной из приоритетных в условиях преобразований отечественного образования, потому что именно социально-педагогический вектор позволяет интегрировать воспитательный потенциал школы и других социальных институтов общества, в частности, семьи. Однако на сегодняшний день, несмотря на явные достижения педагогических коллективов в сотрудничестве с семьей, в этой части педагогической работы учителя есть ряд недостатков: дисгармоничность индивидуальных, групповых и коллективных форм взаимодействия с семьями школьников; формальное отношение педагогов к взаимодействию с родителями; не-

дооценка воспитательного потенциала семьи и пр. Причины этого различны, и самая главная из них связана со слабой подготовкой педагогов к работе с родителями, неумением находить соответствующие формы общения с родителями; отсутствием умений, необходимых в практической деятельности.

Для того, чтобы учитель был готов к организации партнерско-педагогического взаимодействия с родителями школьников, в структуре его профессиональной компетентности должны быть сформированы соответствующие компетенции.

Оперирование дефинициями «компетентность» и «готовность» в едином контексте не противоречит научному знанию, потому что профессиональная компетентность личности как таковая определяется как готовность мобилизовать персональные ресурсы (организованные в систему знания, умения, способности и личностные качества), необходимые для эффективного решения профессиональных задач в типовых и нестандартных ситуациях, включает в себя специальные профессиональные компетенции и ключевые компетенции как интегрированный результат образования [1, с. 21].

Однако мы считаем, что на этапе профессиональной подготовки в вузе сложно говорить о сформированности профессиональной компетентности в комплексе – для этого нужна сама профессиональная деятельность, к активному выполнению которой выпускник оказывается «готов» или «не готов». Компетентного специалиста отличает уже способность сделать наиболее оптимальный выбор решения поставленных задач, аргументировано опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффектные и неэффективные решения, то есть обладать критическим мышлением.

В нашем случае на этапе вузовского обучения готовность студента к организации партнерско-педагогического взаимодействия с родителями школьников (к реализации профессиональных компетенций, формируемых в рамках отдельных дисциплин) включает в себя способность осуществлять эту деятельность и мотив (стремление) к ее реализации, а именно способность студента к эффективному решению определенного класса учебно-профессиональных задач адекватно конкретной ситуации.

Учебные ситуации, в которых будущие учителя могут погружаться в практическую профессиональную деятельность, организуются

в процессе педагогической практики. Одним из важных компонентов в структуре педагогической практики студентов педагогического вуза является выполнение функций классного руководителя, что дает возможность будущему учителю (классному руководителю), во-первых, лучше изучить личность учащегося и на этой основе осуществить дифференцированный подход в едином учебно-воспитательном процессе; во-вторых, позволяет максимально интегрировать воспитательные взаимодействия учителя с родителями учащихся.

Наше исследование было направлено на выявление факторов, обусловливающих различное отношение студентов университета к работе с родителями учащихся общеобразовательных школ и поиск путей совершенствования их профессионально-педагогической подготовки в этой области. Основными методами исследования явились анкетирование, анализ проводимых студентами-практикантами мероприятий с родителями, изучение их отчетной документации по педагогической практике.

Работа классного руководителя в общеобразовательной школе ведется по трем направлениям: с коллективом учащихся, учителями-предметниками и родителями учеников. Результаты анкетирования студентов-практикантов 4 курса факультета технологий и предпринимательства ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия» (54 чел.) свидетельствуют о том, что предпочтительным для них является первое направление (его выбрали 82 % будущих учителей технологии). Ко второму направлению интерес студентов был значительно ниже – 18 %; к третьему – отсутствовал полностью. Изучение отчетной документации по итогам проведения педагогической практики показало, что большинство студентов пытаются уклониться от взаимодействия с семьей. В проведении различного рода мероприятий с родителями участвовало лишь 8 чел. (15 %). Такую низкую активность можно объяснить как объективными, так и субъективными факторами. К объективным факторам относятся:

– недостаточное количество времени для изучения типов семейного воспитания, знакомства с родителями;

– частота встреч с родителями (беседа, родительское собрание) ограничена (одна – две встречи за время практики);

– классный руководитель, будучи руководителем педагогической практики студентов, не всегда может предоставить им полную свободу и самостоятельность в этом виде работы в силу вышеуказанных причин.

Субъективные факторы, снижающие активность будущих учителей в работе с родителями учеников, определялись через выявление их отношения к этому виду деятельности и оценки ее сложности. Анализ результатов анкетирования показал, что наиболее сложной для студентов-практикантов является именно работа с родителями учащихся. Отношение студентов к этому виду педагогической практики не однородно (значительно меньший процент студентов высказали позитивное отношение); субъективные факторы, обусловливающие негативное отношение практикантов к работе с родителями, являются доминирующими.

В дальнейшем исследовании акцент был сделан на группе с негативным отношением, поскольку она составила большинство студентов. Анализ результатов анкетирования, беседы со студентами и классными руководителями, изучение отчетной документации практикантов позволили выделить два ведущих субъективных фактора, снижающих их интерес и активность в работе с родителями учащихся.

Первый фактор – сомнение студентов в том, что семья может оказывать реальное влияние на успеваемость, посещаемость, дисциплину, взаимоотношения ребенка с учителями, одноклассниками, а также на его статус. Следовательно, практически у всех студентов отсутствует установка на целесообразность взаимодействия с родителями учеников.

Второй фактор – трудности, которые студенты испытывают при непосредственном общении с родителями учащихся. По результатам ранжирования эти трудности расположились в следующем порядке:

– дискомфорт в работе с родителями из-за разницы в возрасте;

– низкий уровень практических знаний по организации самого процесса общения с родителями (неумение начать разговор, снять психологические барьеры, поддержать беседу, руководить общением, добиваться взаимопонимания и взаимодействия);

– недостаточный уровень практических умений по выбору темы, форм и методов работы с родителями;

– нехватка времени для изучения индивидуальных особенностей учащихся, типологии их семей и типов воспитания в семье;

– недостаток информации о родителях, особенностях воспитания ребенка в семье;

– трудности в определении места и времени для работы с родителями.

Эти данные свидетельствуют о том, что студенты испытывают серьезные затруднения, они не готовы сотрудничать с родителями учащихся. Следовательно, одной из задач совершенствования их профессионально-педагогической подготовки является формирование готовности студента к организации партнерско-педагогического взаимодействия с родителями школьников.

Проведенный теоретический анализ и сложившаяся образовательная практика показывают, что в настоящее время необходимо осуществлять целенаправленную подготовку педагога к осознанному конструированию партнерско-педагогического взаимодействия с родителями школьников, которая нацелена на формирование соответствующей готовности как системы социальных, личностных и профессиональных знаний о партнерском взаимодействии субъектов образовательного процесса, об особенностях семейного воспитания, методах взаимодействия с родителями школьников; практических навыков использования социально-педагогических технологий интеграции школьного и семейного воспитательного потенциала; мотивации к овладению социальными, личностными и профессиональными знаниями о партнерско-педагогическом взаимодействии с родителями школьников.

Библиографический список

1. Берестова Л.И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя. − М., 1994.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА К УЧАСТИЮ В ИНКЛЮЗИНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Лебеденко Инна Юрьевна
(ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»)

Необходимость социальной, культурной и образовательной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями особо отмечается в работах многих отечественных авторов (М.А. Алексеева, С.В. Алёхина, Л.В. Годовникова, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.). Реализация целей, задач и приоритетных направлений инклюзивного образования, заявленных в последних правовых документах, определяет необходимость создания в образовательных организациях соответствующих условий для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и в связи с этим требуется совершенствование всей системы профессиональной подготовки будущих педагогов.

Именно поэтому, по нашему мнению, в последнее десятилетие достаточно актуальными стали вопросы разработки новых технологий, направленных на повышение готовности педагогических кадров к организации и осуществлению такого образования, которое удовлетворяло бы образовательные потребности всех категорий детей с ОВЗ. Особенно важно, чтобы начиная с этапа дошкольного детства, педагогами учитывались особые образовательные потребности разных детей, а в коллективе сверстников формировалось внимательное, дружелюбное отношение к «особому» ребёнку.

Анализ научной литературы показал, что в последние годы просматривается динамика требований, предъявляемых к субъекту профессиональной педагогической деятельности. Вместе с тем, анализ практического педагогического опыта свидетельствует о том, что педагоги испытывают определённые трудности в организации и осуществлении инклюзивного образования детей, и следовательно, необходима пропедевтическая теоретическая и практическая подготовка будущего педагога-бакалавра, хорошо ориентирующегося в вопросах инклюзивного образования. Процесс такой подготовки с использованием информационных технологий и стал объектом нашего исследования.

Наше исследование было проведено на базе Армавирской государственной педагогической академии в период с 2010 по 2014 год. На разных этапах исследования в опытно-экспериментальной работе приняли участие 258 студентов, обучавшихся по направлению подготовки 050700.62 Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия» и по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование, профили «Начальное образование» и «Дошкольное образование» очной и заочной формы обучения.

Качественный анализ результатов исследования уровня готовности будущих педагогов к работе с разными категориями детей с нарушениями в развитии свидетельствовал о том, что студенты испытывают значительные трудности в понимании сущности, организации и осуществлении инклюзивного образования детей. Данные, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента также позволили определить структуру педагогической технологии, в частности, организационно-педагогические условия, обусловливающие эффективность управлении качеством подготовки педагогов-бакалавров к реализации инклюзии в образовании, и составить модель формирования профессиональной готовности будущего учителя-логопеда к инклюзивному образованию детей. При этом принималась во внимание специфика профессиональной деятельности учителя-логопеда, его ориентированность на индивидуальные особенности психофизического развития ребёнка и готовность к оказанию коррекционно-логопедической помощи независимо от диагноза.

Информационные технологии представляли собой совокупность методов, современных технических средств, обеспечивающих осуществление сбора, хранения, переработки и передачи информации на основе современной компьютерной техники. Разработанная нами технология подготовки студентов к обеспечению инклюзивного образования предполагала активное целенаправленное использование в процессе преподавания средств мультимедиа, видеофильмов и презентаций. В ходе работы нами были созданы видиотека и медиатека с презентациями, использование которых позволило сделать процесс преподнесения учебного материала более интересным, разнообразным и насыщенным. Более того, использование средств мультимедиа и создание тематических презентаций помогает усилить эффект от использования наглядности и повысить качество ус-

воения учебного материала, посредством создания эмоционального отклика. Использование видеофильмов позволяло значительно расширить рамки изучаемого материала. Такая организация обучения с использованием современных технологических средств, в первую очередь, компьютерной техники, оказала заметное влияние на содержание и методы обучения, предоставляя в распоряжение всех участников учебно-воспитательного процесса и технические средства обучения и преподавания.

Нами учитывалось, что самостоятельная работа студентов обеспечивает закрепление теоретических знаний, а также формирует у них педагогическое мышление, их профессиональную готовность, связанную с изучением вопросов организации и реализации инклюзивного образования. Поэтому мы всячески стимулировали студентов в подборе необходимого учебного материала с обязательным использованием информационных технологий. Студенты готовили сообщения и презентации по указанным темам, которые заслушивались на практических занятиях. Позитивно оценивая важность самостоятельной работы студентов и её значимость для эффективного управления качеством подготовки педагогов-бакалавров, мы разработали систему заданий для студентов, предполагающих поэтапное поступательное формирование когнитивного и технологического компонента их готовности к реализации инклюзивного образования.

В отношении студентов заочной формы обучения нами были активизированы возможности электронных информационных ресурсов (электронная почта и Скайп). Индивидуализация учебного процесса достигалась путем реализации спектра дидактических возможностей средств информационно-коммуникационных технологий в контексте информационной среды высшего образования, а именно: адаптивности (дифференциации учебного материала по объему и его сложности); навигационной структуры (нелинейности) учебного материала; интерактивного диалога (возможности выбора содержания учебного материала и видов учебной деятельности); доступности (соответствия учебного материала уровню подготовки и развития интеллектуальных способностей студентов); систематичности в последовательности обучения (нарастание сложности учебного материала); наглядности (визуализации учебной информации).

Таким образом, существующая система профессиональной под-

готовки будущих учителей-логопедов к обеспечению инклюзивного образования не всегда обеспечивает достижение высоких результатов, поэтому остаётся необходимость в разработке новых методик, в частности, предполагающих использование информационных технологий, обеспечивающих погружение студентов в конкретные проблемы реализации современных подходов в образовании лиц с нарушениями в развитии.

Библиографический список

1. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – URL: http://www.eidos.ru/journal/

2. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании. – М.: Академия, 2008. – 336 с.

3. Лебеденко И.Ю. Инклюзия в образовании: история и современность (материалы курса по выбору). – Армавир: РИО АГПА, 2014. – 88 с.

4. Ломакина Г.Р. Изменение роли и места высшего профессионального образования в современном обществе // Молодой ученый. – 2013. – № 6. – С. 705 – 708.

5. Татьянина Т.В. Роль субъектного опыта в профессиональной компетентности будущего учителя // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 113.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ЧУВСТВО ЮМОРА У МОЛОДЕЖИ

Ливинцева Анастасия Петровна, Зинченко Елена Валерьевна
(ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»)

В современном мире молодые люди ежедневно сталкиваются со стрессовыми ситуациями. Каждый ведет себя в них по-своему, чтобы нормализовать эмоциональное состояние. Изучение совладающего поведения в стрессовой ситуации началось в XX веке. Термин «coping» впервые был использован Л. Мерфи в 1962 г. при исследовании способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. Под копингом понимаются постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, оценивающихся субъектом как превосходящие возможности [3].

Считается, что с выраженным чувством юмора легче преодолевать стрессовые ситуации, так как юмор помогает позитивнее смо-

треть на происходящие события. Понятие «юмор» начало входить в психологию и изучаться в XVIII веке. До сих пор нет точного его определения. А.Н Лук определяет чувство юмора как стремление к отысканию нелепого и смешного в повседневном окружении [1]. По Р. Мартину, юмор − универсальная человеческая активность, имеющая эволюционное происхождение, дающая владеющим им адаптивные преимущества; с психологической точки зрения, это положительная эмоция радости, которую в социальных контекстах обычно вызывает когнитивная оценка воспринимаемого шутливого, несерьезного несоответствия или несовместимости, которая на поведенческом уровне выражается соответствующей мимикой и смехом [2]. Ю.Г. Тамберг рассматривает чувство юмора как способность воспринимать смешное; как комплексное чувство: и моральное, и эстетическое, и интеллектуальное [4]. Несмотря на большое количество исследований в области психологии стресса, связь чувства юмора и копинга пока слабо изучена.

В нашем исследовании, целью которого стало изучение связи между чувством юмора и выбором стратегий совладающего поведения у учащейся молодежи, принимали участие 70 человек: 20 студентов 3 − 4 курсов Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (ЮФУ), 20 студентов 3 − 4 курсов Академии биологии и биотехнологии ЮФУ, 30 учеников 10 − 11 классов средней школы № 87 г. Ростова-на-Дону. В качестве методик использовались опросник И.С. Домбровской «Уровень и тип чувства юмора»; опросник Р. Мартина «Стили юмора»; опросник Стратегии преодоления стрессовых ситуаций С. Хобфолла (адаптация Н. Водопьяновой, Е. Старченковой), методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой). Методы математической обработки: описательная статистика: корреляционный анализ Спирмена, U-критерий Манна-Уитни, H-критерий Крускала-Уоллиса (компьютерные программы: STATISTICA версия 6.1, SPSS версия 17.0). Достоверность различий рассматривалась по 2-м критериям: специальность, пол.

Нами были получены следующие результаты. Показатель выбора копинг-стратегии избегания ниже у студентов-психологов, чем у биологов (U −123,000, ассимпт. −0,023). Показатель ассертивных

действий выше у студентов-психологов, чем у биологов (U −125,500, ассимпт. −0,029); то же самое касается и показателя самоконтроля (U −142,000, ассимпт. −0,077); значение стратегии планирования решения проблемы ниже у студентов-биологов (U −137,500, ассимп. −0,059). Показатели импульсивных и асоциальных действий выше у юношей, чем у девушек (U −127,500, ассимп. −0,066 и U −126,000, ассимп. −0,061 соответственно); показатель самоконтроля выше у девушек, чем у юношей (U −191, ассимпт. −0,048). Исходя из полученных результатов, мы можем выделить следующие особенности каждой из групп. Итак, студенты-биологи предпочитают стратегию избегания, в отличии от студентов-психологов, которые используют ассертивные действия и планируют решение проблем. Юноши чаще, чем девушки применяют асоциальные и импульсивные действия. Девушки в стрессовых ситуациях чаще, чем юноши, используют самоконтроль.

Самоуничижительный тип юмора оказался менее выражен у студентов-психологов, чем у студентов-биологов (U −106,500, ассимпт. −0,029). У студентов-психологов аффилиативный юмор проявляется больше, чем у студентов-биологов (U −141,500, ассимпт. −0,077). Восприятие юмора сильнее выражено у старшеклассников, чем у студентов (U −423,500, ассимпт. −0,034). Производить юмор студенты умеют лучше, чем школьники (U −425,500, ассимпт. −0,014). Показатель агрессивного юмора также выше у студентов, чем у школьников (U −364,500, ассимпт. −0,012). Показатель восприятия юмора выше у девушек, чем у юношей (U −120,500, ассимпт. −0,028); показатель производства юмора выше у юношей, чем у девушек (U −114,500, ассимпт. −0,014); показатель агрессивного стиля юмора выше у юношей, чем этот же показатель у девушек (U −446,000, ассимпт. −0,049). Показатель агрессивного юмора выше у юношей, чем у девушек (U −209,000, ассимпт. −0,054). Следовательно, студенты-биологи используют самоуничижительный юмор, студенты-психологи в большей степени предпочитают аффилиативный юмор, у школьников выражено восприятие юмора, а у студентов – его агрессивный стиль. Для юношей характерно производство юмора, а также его агрессивное выражение в большей степени, чем для девушек; девушки же лучше воспринимают юмор.

С помощью корреляционного анализа нами были выявлены

следующие связи между чувством юмора и выбором стратегий совладающего поведения у учащейся молодежи: показатель восприятия юмора положительно связан с показателями ассертивных действий (r=0,294352, p≤0,05) и вступления в социальные контакты (r=0,258892, p≤0,05). Показатель производства юмора связан положительно с 4 показателями: вступление в социальные контакты (r=0,260762, p≤0,05), импульсивные действия (r=0,247803, p≤0,05), непрямые действия (r=0,351752, p≤0,05), асоциальные действия (r=0,24378, p≤0,05). Показатель обращенности юмора на себя связан положительно со следующими показателями: ассертивные действия (r=0,246150, p≤0,05), непрямые действия (r=0,233852, p≤0,05), планирование решения проблемы (r=0,310341, p≤0,05).

Была выявлена положительная связь между показателем обращенности юмора на других и показателями ассертивных действий (r=0,259914, p≤0,05), импульсивных действий (r=0,270465, p≤0,05), непрямых действий (r=0,369004, p≤0,05), асоциальных действий (r=0,241583, p≤0,05). Показатель самоподдерживающего юмора связался положительно с показателями ассертивных действий (r=0,34362, p≤0,05), вступления в социальные контакты (r=0,326680, p≤0,05), планирование решения проблемы (r=0,308761, p≤0,05) и отрицательно − с избеганием (r=−0,339063, p≤0,05) и с принятием ответственности (r =−0,236122, p≤0,05). Показатель агрессивного юмора имеет связь с показателем избегания (r=0,278093, p≤0,05). Положительная связь была выявлена между показателем самоуничижительного юмора и показателями вступления в социальные контакты (r=0,273030, p≤0,05) и импульсивными действиями (r=0,434152, p≤0,05). Показатель агрессивного юмора связан положительно с показателем избегания (r=0,278093, p≤0,05). Таким образом, мы установлены взаимосвязи между чувством юмора и стратегиями совладающего поведения: учащаяся молодежь с ассертивным поведением, склонностью к восприятию юмора, обращенности юмора на себя, обращенности юмора на других, самоподдерживающему юмору в стрессовых ситуациях конструктивно решает проблему, уважая окружающих их людей. Студенты и старшеклассники, предпочитающие стратегию вступления в социальные контакты, используют самоподдерживающий и самоуничижительный юмор, а также у них четко выражены показатели восприятия и производства юмора. То есть в стрессовых ситуациях они способны адекватно

оценить ситуацию, не теряя чувства юмора и, используя его по отношению к себе и к другим с положительной или с отрицательной стороны, и справиться с ней. Импульсивные действия выбирают школьники и студенты, склонные к производству юмора, самоуничижительному юмору и использованию его в отношении окружающих людей. Непрямые действия, то есть манипуляции в общении, предпочитает молодежь, обращающая юмор на других и на себя. Возможно, именно, это и помогает им манипулировать окружающими, достигая своих целей. Студенты и школьники, склонные к асоциальному поведению в стрессовых ситуациях, обращают юмор на других и производят его. Скорее всего, в сложных ситуациях они используют его с негативной стороны по отношению к окружающим людям, чтобы самим испытывать меньше отрицательных эмоций. К планированию решения проблемы чаще обращается молодежь, склонная к самоподдерживающему юмору и к обращенности его на себя. То есть юмор используется в положительном ключе, что позволяет человеку легче переносить стрессовые ситуации.

Таким образом, молодежь, выбирающая конструктивные копинг-стратегии в стрессовых ситуациях, такие как: ассертивное поведение, планирование решения проблемы, использует самоподдерживающий юмор, склонны к восприятию юмора, направляя его на себя и на окружающих. Молодежь, предпочитающая такие стратегии, как импульсивные действия, непрямые действия и асоциальное поведение, использует самоуничижительный юмор, а также склонна к производству юмора, обращению его на себя и на окружающих. Те, кто склонны к вступлению в социальные контакты, используют самоподдерживающий и самоуничижительный юмор, у них также выражены показатели восприятия и производства юмора, которые связаны с данной линией поведения.

Библиографический список

1. Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии. – М.: Искусство, 1968.

2. Мартин Р. Психология юмора. Перевод с англ. / Под ред. Л.В. Куликова. − СПб.: Питер, 2009.

3. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы // Психологические исследования: Электрон. науч. журн. − 2011. − № 3 (17).

4. Тамберг Ю.Г. Как развить чувство юмора. − М.: Флинта, 2005.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Лилиенталь Ирина Евгеньевна, Колесникова Инна Александровна
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

Подготовка профессиональных психологов диктуется кардинальными изменениями, происходящими в российском образовании. Современное российское общество ориентирует личность на новые ценности – саморазвитие, самообразование и самопроектирование личности.

Студент вуза, выстраивая свое будущее, формулирует для себя цель для той области труда, в которой он хочет стать профессионалом и одновременно создает программу пошагового продвижения к этой цели, для достижения которой, он должен проявить мотивированность, креативность и самостоятельность. Важным по своему значению условием реализации далекой по времени цели является относительное взаимосоответствие в процессе движения к этой цели индивидных, личностных, субъектно-деятельностных характеристик человека, а также развитие представлений о конкретных компонентах профессиональной деятельности – образ будущей профессии [1]. Образ будущей профессии является отражением в сознании студента основного содержания его будущей профессиональной деятельности, способ осознания желаемого конечного результата собственной деятельности по освоению профессии. Исследователи выделяют такие компоненты образа профессии как цели профессиональной деятельности, средства, используемые специалистом в этой области, ее специфическую предметную область и т. д. [2].

В исследовании образа психолога принимали участие студенты 1 курса Социально-психологического факультета НОУ ВПО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» (Калмыцкий филиал).

Первоначальным этапом было изучение мотивов обучения с использованием методики «Шкала мотивов учения студента в вузе». Наглядно распределение оценок представлено в таблице 1.

Как видно из таблицы, преобладающими мотивами учения в вузе у студентов являются «желание и стремление приобрести широкие

знания», т.е. на первом курсе наиболее значимыми являются познавательные мотивы, студенты, поступив в вуз, ориентируются на приобретение знаний. Однако, уже на первом курсе наряду с познавательными преобладают «прагматические мотивы»: «получить диплом», «не огорчить родителей или других значимых людей».

Таблица 1 – Распределение мотивов учения по выборке студентов

Мотивы учения	Средние значения	Ранг
желание и стремление приобрести широкие знания	2,1	1
получить диплом	3,1	2
не огорчить родителей (других значимых людей)	3,4	3
получить стипендию, материальные вознаграждения	4,2	4
желание и стремление приобрести узкие знания, необходимые для будущей работы, профессии	4,4	5
стремление выделиться	5,5	6
боязнь быть наказанным	6,1	7
получить отсрочку от армии	8,6	8
нет желания учиться	8,7	9

Следующим методом было анкетирование, позволяющее выявить особенности представлений студентов о будущей профессии, их мотивы выбора данной профессии, в целом, какими знаниями владеют студенты о выбранной профессии.

По мнению 58,4% студентов, профессия «психолог» является престижной и актуальной в современном обществе, однако малооплачиваемой.

Выбор профессии психолога студенты обосновывают следующими причинами: профессия нравится, очень интересна (37 %); хочу помогать людям (23 %); хочется разобраться в себе, других людях (15,5 %); очень люблю общаться, взаимодействовать с людьми (14,8 %); так получилось, так сложились обстоятельства (10,1%); затрудняюсь ответить (1,5%).

Исходя из полученных данных, можно заметить, что большин-

ство ответов у студентов носят практическую направленность, что способствует их реализации как будущих профессионалов. Психолог – по своей сути практик – таково мнение приблизительно двух третей испытуемых студентов.

90 % испытуемых уверены, что правильно выбрали будущую профессию. Среди возможных факторов, влияющих на самоопределение при выборе будущей профессии, студенты обозначили: плохое информирование поступающих о профессиях, представленных в вузах; помощь в объективной оценке собственных способностей, интересов; плохое информирование о будущей профессии в школе; влияние родителей.

В ответах на вопрос, связанный с трудностями в обучении, большинство студентов ответили, что «трудно овладеть отдельными предметами» (негуманитарный цикл дисциплин) – 50 %, «мало занимаюсь, плохо понимаю» – 30 %, «мало практических занятий» – 20 %.

Далее для нас было важно выяснить, как студенты понимают понятие «образ профессии», и какие ассоциации оно вызывает, так как сформированный образ профессии позволяет студенту раскрыть себя, свои качества, умения, способности еще на этапе профессионального обучения и, соответственно, попытаться это все реализовать уже в профессиональной деятельности после окончания вуза.

Понятие «образ профессии» у студентов-психологов вызывает следующие ассоциации (ответы представлены в порядке убывания по значимости):

– деятельность психолога: рабочее время, рабочее место, вид профессиональной деятельности, профессиональные обязанности;

– личностные качества психолога: ответственность, целеустремленность, компетентность, общительность, ум, вежливость и др.;

– знания, представления о профессии;

– социальный статус профессии: престижность, успешность специалиста, профессионализм;

– внешний вид психолога: имидж, стиль одежды;

– нет ассоциаций, не знаю, нет ответа.

На вопрос «Какие факторы, помогают добиться успеха в профессиональной карьере психолога?» были получены следующие ответы: личные связи (11 %), статус родителей (30 %), связи роди-

телей (30 %), коммуникабельность (78 %), материальное положение (30 %), место жительства (20 %), личное обаяние (36 %), высокий профессионализм (80 %), большой стаж работы (25 %), трудолюбие (50 %), умение концентрироваться на работе (44,5 %), хорошая память, высокая концентрация внимания (30 %), терпение (67 %), организаторские способности (40 %), знание иностранного языка (40 %), умение анализировать большой объем информации (58 %).

Анализируя ответы на данный вопрос, следует заметить, что большинство студентов отметили именно те факторы, которые обеспечивают успешность выполнения профессиональной деятельности психолога (коммуникабельность, высокая концентрация внимания, умение анализировать большой объем информации, высокий уровень развития памяти), студенты готовы добиваться успеха в профессиональной деятельности, больше ориентируясь на свои личностные качества, чем обращаясь к другим за помощью.

Анкетирование показало, что студенты имеют достаточные знания о возможных местах работы психолога. Предпочтительными местами работы для студентов-психологов являются образовательные учреждения: школы, детские сады, вузы (25 %); медицинские учреждения: больницы, психологические центры, реабилитационные центры (25 %); полиция, правоохранительные органы (20 %); другие учреждения: предприятия, фирмы различного профиля (15 %); личный кабинет, своя клиника (10 %); специальные учреждения: коррекционные школы, детские дома, дома-интернаты (5 %).

Большинство студентов (60 %) не смогли перечислить обязанности, функции, профессиональные умения психолога; по мнению большинства опрошенных, они сведены к оказанию помощи людям, решению их проблем. Студенты описывали общие определения и характеристики, которые могли бы подойти и к другим профессиям типа «человек – человек».

Таким образом, образ профессии психолога у исследуемой группы студентов ассоциируется с профессионалом, обладающим определенными личностными качествами, подходящими для характеристики любой профессии типа «человек – человек», в нем не прослеживаются особенности работы психолога, его определенных и важных профессиональных качеств. Можно предположить, что на первом курсе у студентов преобладает образ будущей профессии

как стереотип, сложившийся в обществе, о профессии психолога при просмотре передач, зарубежных фильмов и т.д.

По нашему мнению, одним из путей достижения соответствия профессиональных представлений с личностными возможностями будущего психолога может стать психологическое сопровождение процесса формирования образа профессии от первого к выпускному курсу в период обучения в вузе. Формирование образа профессии у студентов включает в себя процессы наполнения личностным смыслом определенных объективных свойств, характеризующих род занятий, которые обретают внутреннее значение для студентов. Важным моментом процесса подготовки психолога становится «обучение» студента смыслу, значению деятельности психолога, открытие ему и в нем возможностей творческой реализации в этой деятельности. Одной из основных задач работы является разработка и внедрение методов рационализации и оптимизации самостоятельной работы [3]. Психологическое сопровождение помогает формировать устойчивую мотивацию личностно-профессионального развития через повышение привлекательности, престижа и раскрытие гуманистической сущности профессии психолога; актуализацию эталона (идеала) специалиста избранной профессии; создание и реализацию личностно и общественно значимых перспектив в учебной и профессиональной деятельности психолога, стимулирование процесса самосовершенствования студентов. Все вышесказанное ставит задачу контроля и психологического сопровождения процесса профессионального и личностного развития студентов на стадии профессионального обучения, разработки таких методов поддержки, при которых станет возможным развитие именно субъектно-деятельностных характеристик будущих психологов.

Библиографический список

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д., 2012.

2. Зотова Н.Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2003. – № 3. – С. 69 – 78.

3. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2000. – № 1. – С. 48 – 55.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ (из опыта работы Северо-Кавказского федерального университета)

Литвинова Кристина Владимировна
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

В последние годы Россия становится все более привлекательным образовательным пространством для иностранных молодых людей.

Увеличение количества иностранных студентов в вузе приводит к необходимости их последовательного психологического сопровождения, последнее является особенно актуальным в период обучения студентов на подготовительном факультете, когда лингвистические барьеры сопровождаются возникающими на их почве психологическими сложностями. Как показывает опыт Российского университета дружбы народов (РУДН), эффективность психологического сопровождения иностранных студентов зависит от его своевременности: чем раньше будет оказана психологическая поддержка, тем более гладко и бесконфликтно пройдет инокультурная адаптация.

В 2014 – 15 учебном году в СКФУ обучалось более 130 иностранных студентов, многие из которых испытывали сложности адаптации, проявляющиеся в изменении настроения, приспособлении к пище и к климатическим условиям, ухудшении успеваемости в вузе, психологических трудностях общения между представителями разных языковых культур, межэтнических конфликтах и т.д. В новом учебном году Северо-Кавказский федеральный университет планирует набрать еще более 150 студентов на подготовительное отделение.

Успешная адаптация способствует быстрому вхождению иностранного студента в образовательную среду, что решает задачу сохранения контингента учащихся, а также повышает качество и уровень подготовки иностранных студентов в университете. Также помимо основной образовательной цели, студент овладевает психологическими знаниями и навыками, умеет преодолевать языковые сложности, связанные с низким уровнем владения русским языком,

учится выстраивать позитивные взаимоотношения с окружающими людьми, повышает уровень стрессоустойчивости и благополучия. Это один из наиболее значимых факторов, формирующих позитивный портрет российского университета [1].

Актуальность психологического сопровождения иностранных студентов, таким образом, стала весьма высока в последнее время. Поэтому для облегчения и повышения эффективности процесса социально-психологической адаптации была разработана и реализована программа тренинга «Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к обучению в Северо-Кавказском федеральном университете».

Программа тренинга была создана в 2014 году сотрудниками Российского университета дружбы народов Е.М. Хворовой – к. псих. н., руководителем кабинета психологической помощи, Т.С. Пилишвили – к. псих. н., доцентом кафедры психологии и педагогики и автором, сотрудником Научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития Северо-Кавказского федерального университета К.В. Литвиновой − к. псих. н., психологом).

Актуальность разработанной Программы тренинга, продиктована тем, что: студенты недостаточно информированы о жизни России в целом; у них неадекватные ожидания в отношении России (в сфере представлений об уровне жизни). Улучшение психологического климата в среде иностранных студентов будет способствовать повышению их успеваемости, и снижению количества конфликтов. При грамотном психологическом сопровождении студенты сформируют более адекватное представление об университете и образовании в России, что приведёт к росту конкурентоспособности вуза в целом.

Программа ориентирована на преимущественно мужской состав группы, участники которой имеют высшее образование, полученное в родной стране, заинтересованы в получении образования в отраслях, имеющих престиж на родине. Возрастной контингент группы: от 21 до 35 лет (средний возраст 27 лет).

Основой Программы являются: психодиагностика личностных особенностей и ресурсов иностранных студентов, а также групповые формы социально-психологической работы. Конечно, как отмечает

Т.Г. Стефаненко, «любой тип этнокультурного тренинга не является идеальным, и не существует универсальной модели тренинга на основе единого теоретического подхода. Вместе с тем, всегда нужно помнить, что программы тренинга не есть набор неформальных и не планируемых заранее актов взаимодействия представителей разных культур. Любая программа предполагает целенаправленные, методологически обоснованные усилия по налаживанию эффективного межкультурного диалога, хорошо спланированные специалистами по активным методам обучения совместно с экспертами – этнологами и этнопсихологами, знакомыми с широким кругом проблем, встающих перед человеком в поликультурной среде» [2].

Задачи тренинга

1. Обучение студентов невербальным сигналам различных культур для более эффективного считывания межкультурной информации в среде учащихся.

2. Научение студентов более осознанному отношению к собственным чувствам, мыслям, действиям, телесным состояниям, а также аналогичным проявлениям другого человека в межкультурной среде.

3. Активизация взаимодействия между студентами разных культур посредством арт-терапевтических методов.

4. Поощрение активного участия студентов разных культур в социальной жизни университета для оптимального прохождения этапов адаптации.

Программа тренинга состоит из 4 блоков.

Блок 1. Изучение невербальных сигналов различных культур. Основная цель работы в этом блоке: овладение студентами техник считывания культуры для построения эффективных деловых отношений в рамках вуза и понимание студентами, что можно получить профессиональную психологическую поддержку в вузе.

Содержательной частью этого блока является изучение современной России, ее культурного наследия посредством освоения невербальных сигналов; обучение студентов деловому общению в рамках вуза.

Блок 2. Осознанное отношение к чувствам, мыслям, действиям, телесным состояниям в системе «Я-другой» − этот блок направлен на глубинную работу с телом в рамках телесно-ориентированной

психотерапии; регуляция студентами собственных эмоциональных состояний в период сессии; понимание другого человека, его ожиданий и представлений.

Цель работы в блоке 2: улучшение психоэмоционального состояния студентов, снижение стрессовых ситуаций в процессе адаптации за счет лучшего понимания себя и другого; обеспечение психологического сопровождения сдачи первой сессии студентами подготовительного отделения.

Блок 3. Арт-терапевтические методы социально-психологического сопровождения процесса адаптации в межкультурной среде.

Основная цель работы в этом блоке: научиться работать в межкультурном коллективе и открыто проявлять своё творческое «Я». Содержательной частью этого блока является применение арт-терапевтических техник для сопровождения процесса адаптации; поиск студентами собственных ресурсов для преодоления трудностей адаптации.

Блок 4. Развитие творческого потенциала личности при активном межкультурном взаимодействии – это активное включение студентов в социальную жизнь университета; нахождение путей сотрудничества между представителями различных культур во внеучебных мероприятиях (походы, поездки, экскурсии и т.д.).

Цель работы в блоке 4: ощущение значимости происходящего в межкультурной среде, активное проявление себя в социальной сфере; укрепление собственного «Я».

Особенность блока 4 состоит в том, что он реализуется на протяжении всего учебного года подготовительного отделения с сентября по июнь.

Каждое тренинговое занятие в блоках включает: просветительскую работу, тренинговые упражнения и шеринг.

Следует отметить, что тренинг проводится совместно с российскими студентами. Это позволяет и российским студентам познакомиться с представителями другой культуры, расширить свой кругозор, развить этническую толерантность, закрепить навыки владения иностранным языком и, наконец, завязать дружеские отношения. Для иностранных студентов психологический тренинг выступает как способ снижения стресса, связанного с изменением места жительства, пищи, климата, как профилактика межэтнических кон-

фликтов, как фактор повышения психологического благополучия личности, что, соответственно, способствует более эффективному и качественному обучению [1].

Все мероприятия с иностранными студентами проводятся одним или двумя психологами совместно с переводчиками и волонтерами из числа студентов-иностранцев старших курсов, с которым предварительно происходит обсуждение программы, уточняются детали, сверяются инструкции. В нашем случае, это были студенты социально-психологического факультета старших курсов (4 – 5 курсы) с опытом проведения тренинговой работы. Профессиональный психолог способен и самостоятельно реализовать тренинговую цель, но форма ко-тренерства доказала свою эффективность, особенно в тренингах с разноязычными участниками. Количество участников тренинговых групп не должно превышать 14 человек [1].

В результате прохождения тренинговой программы иностранные студенты:

– узнают об особенностях современной России, ее культурном наследии, специфике общения представителей разных культур с учетом вербальных и невербальных элементов формального и межличностного общения;

– учатся выстраивать позитивные взаимоотношения с представителями разных культур;

– учатся лучше понимать себя и другого, гибко реагировать на ситуации неопределенности;

– приобретают навыки делового и межличностного общения в межкультурной среде и проявления совместной творческой активности и т.д.

Формирование постоянной, стабильно работающей тренинговой группы на первом году адаптации снимает чувство тревожности по отношению к принимающей стороне, способствует адекватности ожиданий в отношении дальнейшего обучения в РФ и существенным образом снижает языковой барьер участников.

По оценкам специалистов, непосредственно обеспечивающих учебный процесс и социально-бытовое сопровождение иностранных студентов, психологическая работа, проведенная в этой области, дает положительные результаты. Мы планируем дальнейшее исследование и реализацию созданной программы. Мы надеемся,

что наше дальнейшее сотрудничество с РУДН может существенно обогатить опыт работы с иностранными студентами и расширить возможности для совместной работы в будущем.

Библиографический список

1. Виничук Н.В. Психологическое сопровождение межкультурной адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве университета. – Владивосток: мор.гос.ун-т., 2013. – 124 с.

2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс. – 2006. – 368 с.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Лорсанова Марьям Ибрагимовна
(ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»)

Возникающие в образовательных учреждениях проблемы организации педагогического процесса, их новизна, сложность говорят о том, что прежние теоретические положения об управлении в образовании, опирающиеся на методологические подходы традиционного школоведения, уже не способны в полной мере обеспечить образовательную практику. Сегодня нужны новые технологии, новые тип концептуальных и технологических моделей, способствующих переводу образовательной системы на стратегию устойчивого инновационного развития.

Выход из так называемого «управленческого кризиса» связан не только с организацией целенаправленной деятельности педагогического коллектива и административных кадров [2], обеспечивающей желаемое функционирование и развитие образовательного процесса.

Требования культурологической направленности образовательного процесса, поставленные сегодня перед образовательными системами, влекут за собой проблемы в управлении образованием, поскольку культуросообразность образовательного учреждения трудно задать искусственно, как результат внедренческих решений. Культуросообразность взращивается поэтапно, постепенно, она способна саморазвиваться. Но при этом организация культурориентированного образовательного процесса связана с необходимо-

стью внедрения инновационных технологий, нового содержания, с созданием внутренних условий для организации системного сотворчества педагогов и учащихся, с апробацией новой культурной формы организации совместной образовательной деятельности. В этих условиях типизированность, заданнность, алгоритмичность полностью нарушаются, что влечет за собой необходимость распределения управленческих функций как по горизонтали, так и по вертикали среди всех участников образовательного процесса.

Последовательность и содержание управленческого цикла определяются особенностями внутренней и внешней среды образовательного учреждения [1]. Важнейшими задачами, стоящими перед администрацией школы на организационно-преобразующем этапе управления учебно-воспитательным процессом, являются создание атмосферы поддержки намечаемым в учебном заведении изменениям, а также подготовки педагогических кадров к этим изменениям. Для этого проводится работа, исключающая неверное понимание и преувеличение / приуменьшение характера преобразований. С педагогами проводится разъяснительная работа, предполагающая осмысление ими необходимости, благоприятной возможности и выгодных последствий изменений для повышения качества работы с учениками и уровня их подготовленности, возможностей формирования положительного имиджа школы в городе и регионе, усиление конкурентных преимуществ учреждения на рынке образовательных услуг.

Разработка и реализация указанных мероприятий связана с выявленными закономерностями управления инновационным процессом: чем больше вовлечен персонал в управление, тем меньше сопротивление коллектива вводимым преобразованиям; сопротивление коллектива инновациям в образовательной системе тем больше, чем больше «разность» наличных и необходимых функциональных возможностей; инновации успешны при условии построения культуры среды, основанной на ценностях обновления, поиска, преобразований и др.

Кроме того, администрацией школы должна быть предложена целостная система организационно-педагогических и социально-психологических мер по созданию благоприятных условий, способствующих развитию профессиональной активности педагогическо-

го персонала, поддерживающих их творческие инициативы. К этим условиям могут быть отнесены следующие.

1. Блок по рациональной организации труда педагогов:

− четкость в определении прав, обязанностей и меры ответственности сотрудников;

− оптимальность в распределении времени между педагогическим, методическим, воспитательным видами деятельности;

− грамотность в составлении расписания занятий с учетом пожеланий педагогов;

− плановость и цикличность проводимых мероприятий;

− ритмичность в организации массовых, досуговых мероприятий;

− наличие необходимого оборудования;

− регулярность в контроле за условиями труда;

− совершенствование системы оплаты труда;

− учет индивидуальных особенностей педагогов (интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные, волевые и др.) при распределении обязанностей и полномочий, их возможностей;

− недопустимость чрезмерной интеллектуальной, эмоциональной, нервной и физической нагрузки педагогов, приводящей в профессиональному выгоранию.

2. Блок повышения профессиональной компетентности педагогов:

− совокупность методик оценки потребностей, интересов, склонностей педагогов;

− программа по выявлению и коррекции затруднений в педагогической деятельности и профессиональном общении;

− совместимость и преемственность коллективных, групповых и индивидуальных форм повышения профессионально-педагогической компетентности;

− конкурсы (выставки) педагогических и методических достижений педагогов;

− организация работы педагогов школы с учеными и преподавателями вузов;

− опора на интерактивные технологии повышения профессионально-педагогической компетентности, обеспечивающие развитие субъектных качеств личности, активности и самостоятельности педагогов.

3. Блок поддержки личностного роста педагогов:

− расширение профессионального самосознания педагогов;

− коррекция личностных качеств и умений;

− систематическая работа самопознания, изучения и коррекции личностно-смысловой, интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы;

− психологическая готовность к изменениям в различных сферах жизнедеятельности;

− работа над барьерами, затрудняющими реализацию личностного потенциала;

− повышение авторитета педагогов и школы в глазах родителей, общественности;

− поощрение профессиональных достижений педагогов, их инициативы и творческих начинаний.

4. Блок по повышению организационной культуры школы:

− создание и закрепление ситуации успеха для каждого педагога;

− обеспечение сотворчества и сотрудничества в любых совместных делах;

− организация свободного обмена знаниями, опытом, идеями в коллективе;

− поиск возможностей для активизации совместной исследовательской, научно-методической, прикладной деятельности;

− поддержка увлеченности и повышения качества достижений каждого сотрудника;

− поддержка личной значимости работника, его уникальности, ценности и неповторимости;

− поддержка инициативности;

− нацеленность на формирование положительный имидж как себя, так и всей школы.

Планирование и организация такой деятельности связана с учетом основополагающих принципов андрагогики – теории обучения взрослых:

− цели и содержание образования обусловлены личностными и социальными потребностями обучаемых;

− содержание, формы и методы обучения соответствуют закономерностям учебно-познавательной деятельности взрослых;

− образования и самообразовательной деятельности взаимосвязаны;

− должно быть учтено развитие профессиональных потребностей и запросов обучаемых взрослых.

В целом, к научно-методическому обеспечению образовательной деятельности педагогов можно отнести учебно-методический механизм управления качеством образования, предполагающий следующие культурные нормы взаимодействия в педагогическом коллективе:

− учет особенностей и потребностей каждого педагога;

− последовательность в выстраивании соуправления и партнерских отношений;

− совместные обсуждения и согласование (консенсус) при принятии итоговых решений;

− уважение педагогического опыта каждого учителя и доверие к его профессионализму.

Библиографический список

1. Рекомендации по организации управленческой деятельности администрации школы: / Сост. Е.М. Муравьева, А.Е. Богаявленская. – М.: Цетр «Педагогический поиск», 2000.

2. Тюлю Г.М. Управление системой качества образования в школе // «Завуч». – 2002. – № 8.

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ КАК СПОСОБ ИНТЕГРАЦИИ МЕТОДОВ ОЦЕНКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

Лунина Виктория Валерьевна
(Управление кадров, государственной, муниципальной службы и наград аппарата Правительства Ставропольского края)

Создание конкурентоспособного, социально-ориентированного государства является целью государственной политики Российской Федерации. В связи с этим на современном этапе большое внимание уделяется реформе государственной гражданской службы Российской Федерации как одного из главных институтов современного государства.

В настоящее время можно констатировать отсутствие единой теоретической, методологической и нормативной базы, которая бы определяла и регламентировала процесс оценки государственных

гражданских служащих и выбор методов оценки, которые учитывали бы специфику деятельности государственных гражданских служащих. По нашему мнению, эта специфика заключается в следующем: жесткой юридической и ведомственной регламентации деятельности государственного гражданского служащего (федеральные законы, законы субъекта Российской Федерации, положения должностного регламента); наличии определенных специфических требований к госслужащему с точки зрения его профессиональных и деловых качеств (наличие высококачественных профессиональных знаний и навыков, нравственное отношение к труду); наличии определенных специфических требований к личностным качествам (гражданская позиция, структура ценностных ориентаций личности, доминирующая мотивация служебной деятельности).

В проекте Указа Президента Российской Федерации «О федеральной программе «Развитие государственной гражданской службы Российской Федерации (2015 – 2018 годы)» и плане мероприятий по развитию государственной гражданской службы Российской Федерации на 2015 – 2018 годы» устанавливаются основные направления развития государственной службы Российской Федерации, среди которых повышение качества отбора для замещения должностей государственной гражданской службы Российской Федерации; внедрение комплексной оценки государственных гражданских служащих Российской Федерации. Для решения выше обозначенных задач, необходимо создание гибкой системы оценки лиц, поступающих на государственную гражданскую службу Российской Федерации и оценки самих государственных гражданских служащих Российской Федерации.

По нашему мнению, способствовать решению поставленных задач может диверсификация методов оценки государственных гражданских служащих.

Термин диверсификация обычно используется в экономике. В Энциклопедическом словаре дано такое определение этого понятия: «Диверсификация (от средневекового лат. diversificatio – изменение –разнообразие): 1) проникновение фирм в отрасли, не имеющие прямой производственной связи или функциональной зависимости от основной отрасли их деятельности. Диверсификация связана с процессом концентрации производства на межотраслевом уровне и

структурной перестройкой хозяйства; 2) в широком смысле – распространение хозяйственной деятельности на новые сферы (расширение номенклатуры продукции, видов предоставляемых услуг и т.п.)» [1].

Существуют и другие определения этого термина, однако всех их объединяет то, что в содержательном плане под диверсификацией понимается расширение возможностей за счет привлечения новых форм и методов работы и их различных вариаций.

Под диверсификацией методов оценки мы понимаем использование для оценки государственных гражданских служащих Ставропольского края разнообразных методов, позволяющих наиболее полно отразить профессиональную компетентность служащих во взаимосвязи трех ее компонентов – деятельностного, когнитивного и эмоционального.

Под разнообразием методов мы понимаем использование высоко формализованных и низко формализованных методов, методов количественной и качественной обработки данных, методов из разных научных областей, таких как управление персоналом, психология, социология, тестология.

Профессиональная компетентность рассматривается нами как триединство профессиональных, деловых и личностных качеств государственных гражданских служащих.

При этом методы оценки государственных гражданских служащих Ставропольского края варьируются в зависимости от целей оценки: конкурсы на замещение вакантной должности государственной гражданской службы, на включение в кадровый резерв для замещения вакантной должности государственной гражданской службы Ставропольского края и на включение в резерв управленческих кадров Ставропольского края, аттестация государственных гражданских служащих Ставропольского края, профессиональное обучение государственных гражданских служащих Ставропольского края.

Приведем пример того, как проходит аттестация государственных гражданских служащих Ставропольского края. Аттестация гражданских служащих проводится на основании статьи 48 Федерального закона «О государственной гражданской службе Российской Федерации», порядок ее проведения регламентируется По-

ложением о проведении аттестации государственных гражданских служащих Российской Федерации, утвержденным Указом Президента Российской Федерации от 01 февраля 2005 года № 110.

Диверсификация методов оценки государственных гражданских служащих позволяет нам не только определить результативность деятельности служащего, но и выявить его деловые, профессиональные и личностные качества.

В соответствии с Федеральным законом «О государственной гражданской службе Российской Федерации» и Положением о проведении аттестации на рассмотрение аттестационной комиссии представляются следующие документы:

– мотивированный отзыв непосредственного руководителя гражданского служащего об исполнении гражданским служащим должностных обязанностей за аттестационный период;

– информация о соблюдении гражданским служащим ограничений, запретов, выполнении требований к служебному поведению и обязательств;

– аттестационный лист гражданского служащего с данными предыдущей аттестации;

– заявление о несогласии гражданского служащего с представленным отзывом (в случае несогласия аттестуемого гражданского служащего с отзывом).

В целях расширения спектра профессионально-личностных характеристик, на основе которых аттестационная комиссия может объективно и всесторонне оценивать результаты служебной деятельности гражданского служащего и его личность, используются современные методики профессиональной диагностики:

а) тестирование на знание законодательства о государственной гражданской службе,

б) тестирование на знание законодательства о противодействии коррупции;

в) тестирование по вопросам трудового законодательства Российской Федерации и управления персоналом на государственной гражданской службе (в отношении государственных гражданских служащих, наделенных организационно-распорядительными полномочиями по отношению к другим государственным гражданским служащим);

г) профессиональная диагностика государственного гражданского служащего по методу «360 градусов»;

д) психологическая диагностика на предмет выявления профессионально важных личностных качеств государственного гражданского служащего.

Предваряет процесс психологического тестирования фронтальный экспертный опрос. Во фронтальном опросе в качестве экспертов участвуют все работники аппарата Правительства Ставропольского края или органа исполнительной власти, независимо от группы и категории должности государственной гражданской службы. Цель фронтального экспертного опроса состоит в том, что определить набор необходимых профессионально важных качеств личности государственных гражданских служащих для различных структурных подразделений аппарата Правительства Ставропольского края или органа исполнительной власти края. Для проведения процедуры экспертного опроса используется опросный лист Отто Липмана в первом его варианте, который предназначен для изучения профессий с преобладанием элементов умственного труда. Его обработка с помощью ряда статистических методов (выявление среднего значения веса признака, стандартного отклонения значений, коэффициентов корреляции признаков) позволяет определить профессионально важные качества госслужащих различных структурных подразделений аппарата Правительства Ставропольского края или органа исполнительной власти. Эти данные используются нами при составлении программы психологического тестирования.

Таким образом, члены аттестационной комиссии для вынесения вердикта получают не только документы, которые определены в указе Президента России, но и данные, полученные в результате тестирования, использования метода «360 градусов» и психологической диагностики. Это позволяет им дать более объективную оценку деятельности и личности государственного гражданского служащего за аттестационный период.

Совершенствование диверсификации методов оценки госслужащих возможно с применением не только разнообразных методов оценки и привлечения большого количества экспертов, оценивающих деятельность и личность государственного гражданского служащего, но и использованием диверсифицированных методов

управления персоналом, которые являются предметом наших дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь / Ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп . – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000.

О СПЕЦИФИКЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Лызь Александр Евгеньевич
(ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»)

Бурное развитие информационных технологий формирует запрос к системе образования на подготовку кадров для данной отрасли и стимулирует исследования, направленные на повышение качества подготовки таких специалистов. Одной из тенденций рынка труда в ИТ-сфере является усиление требований к профессионалу как субъекту профессиональной деятельности – субъекту осознаваемой целенаправленной внутренне мотивированной активности, которая имеет для него определенный смысл и относительно которой человек выступает как ее инициатор, координатор, управленец. Субъект проявляется в том, что, обладая некоторыми устойчивыми внутренними условиями деятельности, не просто адаптируется к требованиям профессиональной деятельности и следует за складывающимся стечением обстоятельств. Он способен преобразовывать и эти обстоятельства, и профессиональную деятельность, и самого себя. В таком случае к устойчивым внутренним условиям деятельности следует отнести осознание смыслов и целей профессиональной деятельности, принятие ответственности за ее результаты, способность проявлять активность и инициативу, способность к саморегуляции и управлению деятельностью в различных условиях, готовность рефлексировать и развивать собственный профессиональный опыт [2].

Идеи субъектности профессионала находят свое отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах и профессиональном стандарте специалиста информационной безопасности. Так, в профессиональном стандарте к характеристикам шестого

квалификационного уровня, предполагающего наличие квалификации «специалист», отнесены:

– нестандартность – решение практических задач на основе выбора способов решения в различных условиях рабочей ситуации; осуществление текущей и итоговой оценки и коррекции деятельности;

– ответственность за решение поставленных задач, за содержание, сроки и качество выполненных работ в рамках подпроекта, за отчетность по исполнению работ подпроекта;

– самостоятельность – планирование собственной деятельности, исходя из поставленных задач; осуществление деятельности под контролем руководителя проекта, сочетающейся с самостоятельностью в управлении подпроектом (планирование, исполнение, мониторинг, управление) в части содержания, расписания, качества работ.

Федеральными государственными образовательными стандартами по специальностям, относящимся к группе информационной безопасности, предусмотрены следующие компетенции выпускника:

– способность понимать социальную значимость своей будущей профессии, цели и смысл государственной службы, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности в области обеспечения информационной безопасности и защиты интересов личности, общества и государства, соблюдать нормы профессиональной этики;

– способность к самоорганизации и самообразованию, способность анализировать свои возможности, самосовершенствоваться и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, профессиональную квалификацию, развивать социальные и профессиональные компетенции, изменять вид и характер своей профессиональной деятельности, адаптироваться к изменяющимся социокультурным условиям и меняющимся условиям профессиональной деятельности;

– способность работать в коллективе, способность к толерантному поведению, к социальному и профессиональному взаимодействию с учетом этнокультурных и конфессиональных различий, к работе в коллективе, кооперации с коллегами, к предупреждению и конструктивному разрешению конфликтных ситуаций в процессе профессиональной деятельности;

– способность организовывать работу малых коллективов исполнителей, вырабатывать и реализовывать управленческие решения в сфере профессиональной деятельности.

В основе указанных компетенций находятся, во-первых, ряд субъектных качеств – активность, рефлексивность, ответственность, умения саморегуляции и др., во-вторых, внутренние мотивы – заинтересованное отношение к профессиональной деятельности, в-третьих, коммуникативные качества и ценностное отношение к человеку. Очевидно, что формирование таких компетенций – весьма сложная задача.

Специалист по информационной безопасности работает с информацией, с техническими средствами и с людьми. Согласно профессиональному стандарту, он выполняет следующие виды трудовой деятельности: сопровождение систем и средств защиты информации; выполнение работ по обеспечению комплексной защиты информации на основе разработанных программ и методик; сбор и анализ информации по организациям отрасли с целью выработки и принятия решений и мер по обеспечению защиты информации и эффективному использованию средств контроля; определение потребности в технических средствах защиты и контроля. Профессиональная деятельность может предполагать особые условия допуска к работе и особые требования к ее морально-этическим аспектам.

Специалисты по информационной безопасности достаточно востребованы на рынке труда, и соответствующие специальности пользуются значительным спросом со стороны абитуриентов. Однако многие выпускники школы подходят к выбору дальнейшей образовательной траектории поверхностно, без осмысления «хочу», «могу» и «требуется», ориентируясь более на социальный престиж профессии и материальные ценности, а не на рассмотрение профессии как сферы будущей самореализации. Кроме того, исследования демонстрируют, что даже при высоком интеллектуальном потенциале у многих студентов – будущих ИТ-специалистов недостаточно сформированы качества интернальности, рефлексивности и саморегуляции, не выражены позиции субъекта выбора профессии, субъекта учебно-профессиональной деятельности, субъекта жизненного пути [3]. Студенты, обучающиеся по направлениям, связанным с информационными технологиями, преимущественно опери-

руют знаковыми системами, а освоение профессионального опыта осуществляется с использованием информационных технологий и компьютерных средств обучения. Такая учебно-профессиональная среда обладает значительными возможностями в развитии рационального, логического мышления, но с точки зрения личностного развития ущербна: в ней ограничено межличностное взаимодействие, а процесс общения сужается за счет уменьшения в его структуре удельного веса перцептивных и интерактивных аспектов [4].

Эти обстоятельства осложняют процесс развития субъекта профессиональной деятельности в процессе вузовской подготовки и требуют поиска специальных форм и способов.

При многообразии направлений развития субъекта труда, следует отметить два основных: освоение операциональной стороны профессиональной деятельности и личностное развитие – становление субъектных качеств, нахождение смыслов профессиональной деятельности [2]. В качестве личностного механизма, обеспечивающего становление и развитие субъекта труда, можно рассматривать профессиональное самосознание [1, 2, 5, 6]. Его становление предполагает формирование представлений об идеале профессионала, о требованиях профессии к человеку, о нормах профессиональной деятельности и эталонах поведения, уточнение знаний о своих профессиональных возможностях, запуск механизмов профессионального саморазвития в плане компенсации недостатков и выработки оптимального индивидуального стиля [6]. Как указывает В.А. Бодров, одним из основных механизмов регуляции процесса овладения психологической системой деятельности является формирование представления о себе как личности, т.е. «Я-концепция», представление образа «Я-профессионал» и эталонной модели профессионала, а также соотношения этих представлений, выявление и анализ противоречий между ними [1]. Таким образом, процесс развития субъекта труда включает самопознание, осознание внешних требований, преобразование своего внутреннего мира, повышение уровня профессионального самосознания.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что в процессе развития субъекта профессиональной деятельности в сфере информационной безопасности целесообразно в качестве особой задачи рассматривать активизацию профессионального

самоопределения и саморазвития студентов, развитие их интересов, мотивов, образовательных потребностей, профессиональных и карьерных ориентаций. Средствами такого развития выступают, во-первых, приобщение к среде профессионалов, во-вторых, личностно-развивающие образовательные технологии, в-третьих, содержание психологических учебных дисциплин.

Библиографический список

1. Бодров В.А. Формирование профессиональной зрелости субъекта труда // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2006. – № 1. – С. 14 – 17.

2. Лызь Н.А., Лызь А.Е. Становление качеств субъекта труда в процессе профессиональной подготовки // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – Июль. – URL: http://human.snauka.ru/2013/07/3487.

3. Лызь Н.А. Особенности структуры субъектных качеств будущих специалистов ИТ-сферы // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – Т. 135. – № 10. – С. 231 – 236.

4. Лызь Н.А., Познина Н.А. Педагогические риски технизированных образовательных сред // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 33 – 42.

5. Лызь А.Е. Роль имплицитной концепции профессионала в развитии субъекта труда // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – Т. 69. – № 14. – С. 124 – 128.

6. Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности. Автореферат дисс. … докт. психол. наук. – Ярославль, 1999.

ПЕРСПЕКТИВЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА ПРОКРАСТИНАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Марусанова Галина Игоревна, Барабанщикова Валентина Владимировна
(ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»)

Текущие особенности и актуальные перспективы развития российской экономики предъявляют жесткие требования к организации жизни и деятельности субъекта труда. Колоссальная динамика преобразования отечественного социально-экономического пространства ставит специалиста в крайне сложные условия неопределенной трудовой ситуации.

Современная организация вынуждена балансировать между стремлением к рациональному и грамотному управлению персона-

лом как основной движущей силой успешного функционирования компании и необходимостью соблюдения принципа достижения наивысшей прибыли при минимизации затрат, предполагающего максимально активную эксплуатацию кадровых ресурсов в производственных целях. Как следствие, такие негативные факторы, как низкий уровень заработной платы, сокращение рабочих мест и рост безработицы, приводящий к усилению конкуренции между соискателями на рынке труда и между сотрудниками внутри конкретно взятого предприятия, негативно сказываются на психологическом самочувствии, уровне трудовой мотивации и, как следствие, на профессиональной эффективности специалистов.

В складывающейся обстановке особую актуальность приобретает изучение психологических особенностей феномена прокрастинации в профессиональной деятельности. На данный момент специфика поведенческой стратегии откладывания выполнения трудовых задач остается слабо изученной как в рамках психологической науки в целом, так и в отечественной психологии в частности.

В то время как зарубежные исследователи начали осуществлять первые разработки в данной области еще в 60-х годах прошлого века, внимание отечественных психологов настоящий феномен привлек в среднем лишь в последние пять лет.

В опубликованных на сегодняшний день научных работах феномен прокрастинации рассматривается, в основном, на примере студентов в контексте академической среды [1].

В целом, в отечественной линии исследования особенностей прокрастинации можно выделить следующие вехи (в хронологическом порядке):

– исследование Варваричевой Я.И. (2010), проведенное с участием респондентов из студенческой среды (академическая прокрастинация рассматривается в контексте лени) [2];

– работа Барабанщиковой В.В. и Каминской Е.О. (2013), единственное на сегодняшний день отечественное исследование трудовой прокрастинации; в качестве респондентов выступили специалисты – члены виртуальных проектных групп в возрасте от 21 до 59 лет (прокрастинация рассматривается во взаимосвязи с различными уровнями переживания профессионального стресса) [1];

– проведенная Корниловой Т.В. (2013) апробация Мельнбургско-

го опросника принятия решений на материале российского студенчества (прокрастинация, как один из факторов опросника, связывается со склонностью к откладыванию самостоятельного принятия решения) [4];

– осуществленная Зверевой М.В. (2015) адаптация опросника PASS – «Procrastination Assessment Scale – Students» (Solomon, Rothblum, 1984) на российской выборке (рассматривается ряд составляющих прокрастинации: частота и причины ее возникновения, психологические особенности личности, склонной к откладыванию дел «на потом») [3].

Представленная сводная информация демонстрирует наличие глубокого дефицита отечественных исследований феномена прокрастинации в профессиональной деятельности.

Аспекты низкой степени разработанности данной темы в отечественной науке обостряются особой спецификой функционирования российских организаций, в корне отличающей Россию от других стран, что снижает степень возможности преломления результатов зарубежных исследований на выборку профессионалов постсоветского пространства.

В то время как особенностью западных компаний выступает системная организация труда, сотрудники российских предприятий привыкли успешно трудиться в условиях перманентной мобилизации средств, когда все доступные корпоративные ресурсы в короткий срок сосредотачиваются на достижении единой, четко определенной цели ввиду экстренной необходимости ее реализации и глобальности последствий ее невыполнения [5]. То есть, спецификой существования среднестатистической компании в России является функционирование в режиме краткосрочных рабочих авралов, характеризующихся наивысшим числом трудовых достижений, которые чередуются с более длительными периодами «застоя», когда интенсивность труда находится на относительно устойчивом уровне. Вполне логично, что в подобных нестабильных условиях трудовой ситуации прокрастинация в профессиональной деятельности может приобрести специфичные особенности.

Ввиду вышесказанного, крайне актуальным для отечественной психологии труда выступает осуществление исследований проявления в профессиональной трудовой деятельности «активной»

прокрастинации – позитивного типа психологической стратегии осознанного отсрочивания реализации намерений, способствующего более высокому качеству конечного результата труда [6; 7]. В различных зарубежных исследованиях подтверждается, что «активные» прокрастинаторы способны не только выполнять работу в установленный срок, но и могут быть более эффективными на фоне повышенной изменчивости условий повседневной жизни за счет возможности оперативного внесения корректив в стратегические цели [8; 9; 10; 11].

Несмотря на то, что разработка специфики поведенческой стратегии сознательного откладывания дел имеет колоссальную значимость в контексте профессиональной деятельности, отечественными психологами пока не предпринималось попыток изучения феномена активной прокрастинации. Зарубежные исследования в данной области проведены на материале студенчества, то есть, на данный момент функционирование активной прокрастинации рассмотрено лишь в академической среде.

Отличительной чертой настоящей работы является задел теоретического обзора по проблеме прокрастинации глубиной в десять лет (впервые в психологической науке). В существующих на сегодняшний день зарубежных и отечественных научных работах информация из недавно изданных источников рассматривается наряду с результатами, опубликованными до 50-и лет назад, что не позволяет в полной мере охватить современное состояние проблемы феномена прокрастинации и новейшую историю его изучения.

Таким образом, исследование прокрастинации в профессиональной деятельности субъекта труда с учетом характера развития российского общества, культурных особенностей и менталитета специалистов в России является актуальным по ряду факторов. Во-первых, изучение феномена прокрастинации важно в вопросах достижения наивысшей эффективности профессиональной деятельности работника путем обеспечения оптимального исполнения им предписанных должностных обязанностей, что напрямую отражается на успешности деятельности организации и размере получаемой ею прибыли. Во-вторых, проведение научных разработок в данной сфере значимо ввиду выраженного дефицита исследований трудовой прокрастинации в отечественной психологии

труда, инженерной психологии и организационной психологии.

Библиографический список

1. Барабанщикова В.В., Каминская Е.О. Феномен прокрастинации в деятельности членов виртуальных проектных групп // Национальный психологический журнал. – 2013. – №2 (10). – С. 43 – 51.

2. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121 – 131.

3. Зверева М. В. Адаптация опросника PASS на российской выборке // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – №1. – С. 79 – 84.

4. Корнилова Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация // Психологические исследования. – 2013. – № 6 (31) // http://www.psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/883-kornilova31.html

5. Прохоров А.П. Русская модель управления. – М.: «Журнал Эксперт», 2002. – 376 с.

6. Choi J.N., Moran S.V. Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale // The Journal of Social Psychology. – 2009. – №149 (2). – P. 195 – 211.

7. Chu A.H.C., Choi J.N. Rethinking procrastination: positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance // The Journal of Social Psychology. – 2005. – №145 (3). – P. 245 – 264.

8. Demeter D.V., Davis S.E. Procrastination as a tool: exploring unconventional components of academic success // Creative Education. – 2013. – №4 (7). – P. 144 – 149.

9. Kim E., Seo E.H. The relationship of flow and self-regulated learning to active procrastination // Social Behavior and Personality. – 2013. – Vol. 41 (7). – P. 1099 – 1113.

10. Lee D. Differences in Passive/Active Procrastination, Happiness, and Depression by the Clusters of Perfectionism in College Students // Korea Journal of Counseling. – 2013. – Vol. 14 (2). – P. 857 – 875.

11. Takizawa E. Active procrastination, passive procrastination and task-related beliefs in academic settings // International Journal Of Psychology. – 2012. – Vol. 47 (1). – P. 330 – 330.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Махонько Анастасия Владимировна
Научный руководитель: Бакунова Ирина Владимировна
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

Проблема саморегуляции как сопроводительного звена профессии логопеда была выявлена недавно, хотя первые разработки по методам саморегуляции были созданы в 30-х годах XX века Й. Шульцем. Под саморегуляцией понималось создание определенного релаксационного состояния, применение воображения для отстранения проблем и поиска новых путей решения.

На современном этапе психологии под саморегуляцией подразумевается управление собственным психоэмоциональным состоянием через воздействие на самого себя различными способами для предупреждения всплесков отрицательных эмоций, воспоминаний, негативно сказывающихся на поведении.

Работа логопеда подразумевает под собой взаимодействие с детьми с различными ограничениями в психофизическом плане, что сказывается в их поведении, восприятии, памяти, мышлении. Именно поэтому данное направление деятельности является сложным в психоэмоциональном плане.

Не сталкиваясь с детьми с особенностями в развитии, люди особо не понимают, чем именно те отличаются [4, с. 697]. Работа логопеда представляет собой постоянное совершенствование не только в умении взаимодействовать с подобными детьми, но и находить новые пути решения возникающих проблем, подходить творчески к созданию благоприятных и комфортных для работы условий, умение устанавливать контакт с родителями.

Логопед не имеет права повышать тон на ребенка, негативно реагировать на непонимание или невозможность воспитанника делать требуемую работу. Если что-то не получается, в первую очередь, требуется найти способ донесения информации, помощь в деятельности, создание дружеской обстановки, чтобы ребенок почувствовал себя комфортно и смог работать [3, с. 101].

Для этого логопед должен научиться способам саморегуляции, некоторые из которых мы рассмотрим в данной статье:

1) мышечная релаксация Ж. Джекобсона;

2) самовнушение по Э. Куэ;

3) аутогенная тренировка И. Шульца;

4) психическая саморегуляция.

Первый приведенный метод саморегуляции подразумевает расслабление мышц, которые в современном темпе жизни человека постоянно напряжены.

Ж. Джекобсон предположил, что даже при психическом желании человека расслабиться и снять напряжение, постоянно находящиеся в тонусе мышцы не позволяют получить желаемого эффекта, вызывая еще большую раздражительность, переживания, напряжение. Именно поэтому он разработал серию физических упражнений, направленных на восстановление уверенности в себе, поднятия настроения, общего стимулирования организма на работу во благо. При каждом упражнении главной задачей является восстановление энергии организма, дающей стимул на последующую работу логопеда.

Следующий способ – самовнушение, – разработанный Э. Куэ, берет начало с осознания собственной проблемы, ее принятия и нахождения путей решения. При спокойном анализе собственной деятельности можно скорректировать модель поведения, осознать сделанные ошибки, устранить отрицательные эмоции.

Главной особенностью данного способа является личностная направленность логопеда, его желание принимать собственные ошибки, учиться на них, создавать нечто новое, принимая к сведению старое. Данному качеству личности необходимо учиться, однако достигнув его, можно повысить уровень не только саморегуляции, но и потенциал положительных личностных качеств [2, с. 121].

Третий метод был разработан и представлен И. Шульцем в 1932 году. На основе собственных наблюдений он предположил, что важным для создания благоприятной атмосферы для работы является комфортность, чувство покоя. Именно поэтому все задания в тренировке направлены на принятие человеком удобных поз, расслабления всего организма, воображения чего-то приятного и спокойного. Это сказывается не только на эмоциональной коррекции логопеда, но и на устойчивости и концентрации внимания, способности красочного воображения, отвлечения от настоящего.

Последний метод психической саморегуляции включает следующие параметры:

1) физические упражнения – направлены не только на поддержание общего тонуса организма, но и способствуют выходу отрицательной энергии из тела;

2) режим сна – является важной частью продуктивности каждого человека, при недостатке которого снижается работоспособность, внимательность, концентрация, возможности восприятия, памяти, снижается мыслительная активность;

3) увлечения как способ получения удовольствия – благоприятно влияют на человека, пятнадцатиминутное занятие любимым делом в день способствует лучшей психологической разгрузке;

4) чтение книг – возможность представления альтернативных историй, параллельных вселенных, построенных на проблемах современного общества способствует найти точку опоры и помогает решить поставленные задачи.

Таким образом можно подвести итог, что саморегуляционные механизмы необходимы в логопедической деятельности для нормализации психоэмоционального состояния, что не только улучшит показатели работы, но и поможет контактировать с детьми, их родителями, другими специалистами.

Библиографический список

1. Бакунова И.В. Психологическое здоровье личности в условиях социального стрессирования / Сборник научных трудов по материалм I Всероссийской научно-практической конференции «Психологическое здоровье личности: теория и практика». – Ставрополь, 2014. – С. 23 –27.

2. Крылов А.А., Моничев С.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. – 2-е издание. – СПб.: 2000. – 560 с.

3. Сафонова Т.О., Морозова И.С. Уровневые характеристики саморегуляции личности // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2010. – № 3. – С. 100 – 106.

4. Ярушкин Н.Н., Сатонина Н.Н. Психолого-педагогические механизмы готовности студентов к будущей профессиональной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – № 2 – 3. – Т. 14. – С. 697 – 701.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОСОВМЕСТИМЫХ ТВОРЧЕСКИХ ГРУПП КАК ПРЕДПОСЫЛКА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РЕСУРСА СТУДЕНТА

Медведев Валерий Петрович, Кислова Людмила Прокофьевна
(ГБОУ СПО Ростовской области «Таганрогский авиационный колледж им. В.М. Петлякова»)

Перед профессиональным образованием России сейчас, как никогда ранее, очень остро встала проблема раскрытия и реализации личностного ресурса студента с целью формирования совершенно нового поколения специалистов: социально и творчески активных, ответственных профессионалов.

По нашему мнению, для раскрытия и реализации личностного ресурса студента в процессе обучения необходимо решить как минимум три основных задачи:

– создать условия для осмысления студентом основ своей сегодняшней и будущей жизнедеятельности;

– вооружить студентов инструментарием, позволяющим оценивать и развивать свои интеллектуальные ресурсы;

– создавать условия для реализации личностного ресурса за счет формирования совместимых учебных и творческих групп, что особенно актуально, т.к. в настоящее время и в процессе обучения, и в реальной профессиональной деятельности все больше доминируют групповые формы работы.

В Таганрогском авиационном колледже имени В.М. Петлякова уже более пятнадцати лет ведутся работы по формированию акмеологической направленности будущих специалистов, в процессе которой мы пытаемся решать первые две из вышеназванных задач. Для этого мы формируем у студентов, так называемое, «ядро акмеологических знаний» будущего специалиста [1]. Это ядро имеет трехкомпонентную структуру, интегрируя социальные, гуманитарные и естественно-научные (технологические) закономерности бытия человека [2].

Для формирования «акмеологического ядра» специалиста нами используется «модуль дисциплин акмеологической подготовки», включающий дисциплины, как вошедшие в стандарт, так и элективные курсы (обязательные и по выбору), совместно обеспечивающие динамическое формирование «акмеологического ядра» специали-

ста. Полный перечень этого модуля, с учетом всех восьми специальностей, по которым ведется подготовка в колледже, включает в себя четырнадцать дисциплин: «Введение в специальность (история отрасли)», «Основы исследовательской деятельности (психология и методы инженерного творчества)», «Основы управленческой деятельности», «Управление персоналом», «Основы психологии», «Социальная психология», «Управленческая психология», «Основы делового общения», «Этика деловых отношений», «Основы социологии», «Основы культурологии», «Креативная акмеология», «Развитие коммуникативной компетентности личности» и «История Донского края и Таганрога».

В ходе исследования мы выяснили, что эффективность групповой деятельности вообще и работы творческих групп, в частности, во многом зависит от правильного подбора в них студентов, который обеспечивал бы им психологическую комфортность. Это подтверждает важность и актуальность ранее обозначенной третьей задачи, для решения которой нами были использованы основные идеи соционики – учения о восприятии человеком информации об окружающей реальности и информационном взаимодействии между людьми. В более узком прикладном смысле, это – концепции об одной из сторон психологической совместимости, ключевым понятием в которой является «тип информационного метаболизма (ИМ)», позволяющий установить стереотипы информационного реагирования индивида [3].

Известно, что личность человека определяется, прежде всего, врожденными и приобретенными факторами, но теория информационного метаболизма ввела в сферу изучения человека еще и механизм селекции воспринимаемых сигналов, часто называемый кодом или типом информационного метаболизма, т.е. правилами языка, с помощью которого передается информация.

Сочетание экстратимности-интратимности и четырех типов информации дает восемь базовых элементов ИМ. Базовые элементы, в свою очередь, позволяют выделить и описать 16 типов ИМ, то есть способов, какими информация принимается, обрабатывается и выдается, т.е. так называемых интеллектуальных автоматизмов. Тип ИМ индивида определяется сочетанием четырех функций: репродуктивной, продуктивной, места наименьшего сопротивления

и суггестивной. При этом первые две функции могут управляться человеком, а третья и четвертая – не контролируемы.

Отношение индивидов с разными типами ИМ между собой имеет множество вариантов, основными из которых являются следующие полярные пары: взаимное дополнение либо конфликт различной степени полноты, социальный заказ либо контроль, активация либо гашение. Таким образом, установление типа ИМ позволяет прогнозировать:

– сильные и слабые стороны, проблемы данного человека;

– эффективный вид деятельности для него;

– рационально строить межличностные отношения в коллективе, с учетом психологической совместимости;

– формировать работоспособные коллективы, распределяя групповые формальные и неформальные роли, опираясь на объективные законы переработки информации человеком;

– разрешать назревающие противоречия внутри имеющихся коллективов и предотвращать их;

– формировать временные специализированные рабочие группы, предназначенные для решения определенных задач.

Для определения типа ИМ нами были использованы дихотомический тест определения соционической типологии личности, а также тест Изабеллы Майерс-Бригс. При этом для автоматизированного тестирования по этим методикам нами было создано необходимое для этого программно-информационное и техническое обеспечение.

Однако установление типа ИМ – это первый этап прогнозирования межличностных отношений индивида. Из выделенных в теории интертипных отношений групп нас, прежде всего, интересуют дополняющие друг друга психологические типы. Носители дополняющих типов образуют так называемый дуал – образование с наилучшим прогнозом деятельности и психологически наиболее комфортное для его участников. Существуют также квадры – структуры, образованные из двух активизирующих друг друга дуалов. Участников квадры, также характеризует наиболее высокая успешность групповой деятельности.

Исходя из сказанного, выявление и формирование дуалов и квадр в учебных группах мы рассматриваем в качестве эффективного ме-

тода повышения качества и продуктивности образовательной деятельности, а в конечном итоге раскрытия и реализации личностного потенциала студентов.

Диагностирование и последующее формирование локальных групповых дуалов и квадр возможно реализовать, используя результаты тестирования по названным ранее методикам.

В колледже в течение ряда лет ведутся работы по практическому внедрению идей соционики для организации эффективных форм групповой образовательной деятельности. При этом актуальность реализации таких совместимых творческих групп обусловлена тем, что в процессе преподавания курса «Психолого-методологические основы и методы инженерно-технического творчества» предусмотрено создание локальных групп для выполнения группового творческого задания [4].

С целью практической реализации изложенной выше идеи формирования творческих групп в соответствии с системой интертипных отношений в колледже был создан программный продукт, позволяющий определять соционический тип человека на основе дихотомического теста, который позволяет определяет принадлежность человека к одному из 16 психологических типов: Романтик, Эпикуреец, Критик, Мастер, Психолог, Хранитель, Аналитик, Систематик, Инициатор, Лидер, Искатель, Организатор, Артист, Энтузиаст, Предприниматель и Профессионал [5].

Благодаря использованию выше названного программного продукта в настоящее время в колледже произведена разработка следующего программного продукта, который позволяет решать такие задачи как:

– определять складывающиеся в группе интертипные отношения на основе психотипов, представленных в группе;

– формировать рабочие группы с соответствии с их целевой установкой и учетом психотипов людей, из которых надо сформировать заданные группы.

Опыт использования созданных программных продуктов для формирования творческих групп при решении группового творческого задания в процессе преподавания курса «Психолого-методологические основы и методы инженерно-технического творчества» показал, что группы, сформированные с учетом типа ИМ, более

успешно решают поставленные задачи при активном участии в этом процессе всех членов группы.

Библиографический список

1. Медведев В.П. Система акмеологически-ориентированного профессионального образования.– Германия: Изд-во ЛАМБЕРТ, 2012. – 512 с.
2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. Иванов Ю.В. Деловая соционика. 2-е изд. – М.: ООО «Журнал «Управление персоналом», 2004. – 200с.
4. Медведев В.П. Формирование творческих групп на основе теории интертипных отношений // Материалы Международной научно-практической конференции «Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий». – Таганрог: ТГПИ, 2001. – 156 с. (С. 56 – 57).
5. Филатова Е.С. Соционика для всех: наука общения, понимания и согласия. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 373 с.

ВРЕМЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ, ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Мельникова Дарья Михайловна, Мельникова Майя Ивановна
(ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»)

Преобразования, наблюдаемые в системе высшего образования, позволяют отнести временную компетентность (Schostrom, 1963) к числу существенных и для общекультурных компетенций, и для профессиональных компетенций учителя. Ее значимость для учителя определяется и на операционально-технологическом уровне и на ценностно-смысловом. Временную компетентность педагога мы рассматриваем как интегративную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, порождающих в ходе освоения предметно-практической деятельности особую темпоральную способность, сущность которой проявляется в умении планировать, регулировать и организовывать профессиональную и личную деятельности, как в условиях ситуативно протекающей классно-урочной работы, так и в широком временном континууме. Компетентный во времени учитель способен реализовать себя как эффективно действующий профессионал, как личность, готовая к самореализации во всех других сферах жизнедеятельности (се-

мейной, бытовой, физического благополучия и здоровья, карьеры).

Несмотря на значимость временной компетентности, как одной из важнейших в системе ключевых компетентностей, она специально не прописана во ФГОС по направлению 050100.62 «Педагогическое образование», не указаны средства и пути ее формирования у будущих педагогов на этапе обучения в вузе. Указанное обстоятельство диктует необходимость рассмотрения сложившихся представлений на временную компетентность в историческом ракурсе, выявить закономерности, условия и предпосылки для включения данной компетентности в перечень общекультурных и профессионально-значимых.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил выделить три основных этапа рассмотрения значимости временной компетентности как условия успешной и эффективной деятельности педагога: деятельностный, субъектно-деятельностный и этап личностно-профессионального развития. На каждом историческом этапе темпоральные способности по-разному включались в предметную область исследований в зависимости от понимания критериев эффективности педагога в профессии и целей его самореализации: самореализации как адаптации и самореализации, как творческого самовыражения [1]. В рамках деятельностного подхода (Ф.Н. Гоноболин, 1967; В.А. Крутецкий, 1976; Н.В. Кузьмина, 1967; В.А. Сластенин, 1976; А.И. Щербаков, 1981 и др.) профессиональная эффективность учителя рассматривалась с точки зрения требований педагогической деятельности и необходимых для ее реализации самых разнообразных действий. К их числу были отнесены: предметно-практические (конструктивные, организационные, гностические, информационные), психологические (перцептивные, аттенционные, мнемические), педагогические (дидактические, академические коммуникативные). Теоретико-методологической основой этого этапа к выработке критериев экспертизы успешности освоения и реализации учителем трудовой деятельности становится теория соответствия человека требованиям профессии, а успешность ее выполнения определяется достижением им экономических показателей (результативность, эффективность, работоспособность, наращивание производительности труда). Эти идеи определили понимание профессиональной пригодности к профессии учителя как

выявляемый в ходе тестирования уровень соответствия педагогических способностей и профессионально важных качеств требованиям педагогической деятельности. В этот период научных исследований временная компетенция еще не включалась в список базовых знаний, умений и навыков, необходимых будущим педагогам, как на этапе обучения в вузе, так и в последующей профессионализации.

В 80-е – 90-е годы прошлого века в связи с утверждением субъектно-деятельностного подхода (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) в параметрах оценки профессиональной успешности учителя все явственнее начинает проступать и субъективный критерий. Он акцентирует внимание исследователей на процессе индивидуального стиля, саморегуляции, успешности самореализации личности в профессии, развитии всех его индивидуально-психологических качеств и черт личности. Необходимость обращения к категории «субъектность» в профессиональной деятельности была обусловлена признанием влияния индивидных, психологических и социально-психологических качеств человека, его направленности, оказывающих различное влияние на показатели эффективности, работоспособности и ценностно-смысловой ориентации педагога. В частности А.Б. Орлов выделил следующие возможные виды педагогической направленности («центрации»): эгоистическая, бюрократическая, конфликтная, авторитетная, познавательная, альтруистическая, гуманистическая [3]. Каждый из выделенных вариантов определяет стилевые особенности деятельности, включая и временные параметры ее организации и параметр отношения к времени как ценности. На этом этапе также еще не встречается понятие «временная компетентность», но, тем не менее, исследователи начинают рассматривать ее среди ключевых качеств развивающейся в профессии личности педагога. Так А.К. Маркова, выделив и описав семь групп умений, необходимых для достижения профессионализма (профессиональной успешности) в педагогической деятельности, выделяет способность к временной организации деятельности в разделе умений, необходимых для самореализации и развития личности самого учителя. К временным умениям психолог отнесла: умение хронометрировать, фиксировать, регистрировать процесс и результаты своего труда; умение осознавать перспективу своего

профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля [2].

Третий этап, обозначенный нами как этап личностно-профессионального развития, проявляет себя в последние десятилетия. Отмечается изменение представлений о роли и месте учителя в социуме, понимание его функций и задач. От него требуется не просто быть транслятором устоявшейся системы знаний и моделей социально-нормативного поведения, а быть психотехнологом, конструктором и проектировщиком человеческой судьбы. Он должен постоянно осваивать сам и передавать своим ученикам современные технологии по саморегуляции, самомотивированию, управлению своей жизнедеятельностью в неопределенности и неоднозначности жизни. Настоящий период пробудил большой интерес к проблеме временной организации в связи с изучением условий и закономерностей самоорганизации деятельности человека, достижения им успешности и качеств конкурентоспособности. Изучению временной компетентности педагога в контексте ее влияния на успешность профессиональной деятельности и профессиональной самореализации посвящены теоретико-эмпирические исследования О.В. Кузьминой, Л.П. Еньковой, А.Ю. Прокопенко, А.В. Левченко. Было установлено, что у состоявшихся в профессии педагогов были отмечены высокие показатели по временной компетентности. Временная трансспектива характеризовалась чертами цельности, структурированности, центрацией на настоящем с планированием будущего; они владеют технологией тайм-менеджмента, используют многие приемы в своей жизнедеятельности. Высокие показатели по временной компетентности положительно коррелируют с такими чертами самоактуализирующейся личности, как: ориентация на познание природы человеческих отношений, принятие других людей со всеми положительными и отрицательными чертами, удовлетворенность своим настоящим, внутренний локус контроля, положительное отношение к прошлому, стремление к реалистическому и логически обоснованному планированию своего будущего. Напротив, для «неуспешных» педагогов было характерно: «несбалансированная» временная трансспектива, застревание на переживаниях прошлого, низкий уровень коммуникативной компетентности, внешний локус контроля.

В качестве важнейших психолого-педагогических условий развития временной компетентности можно выделить: проведение тренингов, направленных на формирование когнитивного, ценностно-смыслового и поведенческого компонентов временной компетентности; включение в профессиональную подготовку и переподготовку спецкурса по изучению технологий тайм-менеджмента; включение в перечень заданий для самостоятельной работы заданий по планированию своей деятельности, деятельности учащихся; проведение индивидуальной консультативной работы в системе психологической службы со студентами, плохо организующими свою учебно-профессиональную деятельность; использование кейсов на практических занятиях по временному хронометражу.

Временная компетентность может быть отнесена к разряду ключевых, общекультурных компетенций в педагогической деятельности. Ее влияние проявляется в осознанности и упорядоченности профессиональных и личных целей, их согласованности с потребностями и индивидуально-психологическими возможностями других людей, нормативно задаваемым характером педагогической деятельности, рациональном планировании собственного времени, где оптимально сочетаются периоды работы и отдыха; в механизмах саморегуляции, самомотивирования во временном континууме. Системообразующая роль временной компетентности проявляет себя в реализации основных педагогических функций: конструктивной, организационной, коммуникативной, информационной, рефлексивной.

Библиографический список

1. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. – 2012. – №4(44). – С. 11 – 17.

2. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.

3. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М., 1995.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ МИГРАНТОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ПРИНИМАЮЩИМ НАСЕЛЕНИЕМ

Муратов Роман Вячеславович
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

Рассматривая историческую действительность с точки зрения межкультурного взаимодействия и коммуникации между мигрантом и принимающим населением, можно обнаружить, что уже в самом процессе заложен конфликтный потенциал между ними. На пути к конструктивному взаимодействию мигранты и принимающее население сталкиваются с разнообразными этнокультурными различиями и интересами, вынуждены подстраивать своё поведение друг к другу, добиваться более адекватного и полного взаимопонимания с партнером, в результате чего пересматриваются некоторые ценности собственной культуры. Конструктивное взаимодействие между мигрантами и принимающим населением зависит от многих условий, стереотипов, установок и т.д., а также и от самих взаимодействующих людей. Принимающее население может иметь пассивное неприятие ценностей другой культуры, а может и активно противодействовать их проявлению.

В структуре межкультурной компетентности проблема взаимопонимания является одной из основополагающих, потому что многие практические ситуации взаимодействия и общения индивидов неправильно воспринимаются партнерами, происходит недопонимание, может появиться агрессия и т.д. Зачастую появившиеся трудности обусловлены степенью межкультурных различий партнеров. Данные трудности взаимодействия, общения в психологической науке называются межкультурными коммуникативными барьерами и поведенческими барьерами, которые могут требовать специальных знаний и особых усилий для преодоления [2, 7, 8].

В широком смысле слова барьеры могут определяться как проблемы, которые возникают в процессе взаимодействия и снижают его эффективность взаимодействия.

Установлению позитивного контакта между мигрантами и принимающим населением мешают и индивидуально-типологические особенности сторон. Это создает поведенческие барьеры на пути

установления контакта, в результате чего: снижается степень доверия между партнерами, повышается психологическая дистанция, деформируется характер взаимоотношений и взаимодействия.

Поведенческие барьеры взаимодействия исследовались Ю.П. Платоновым, которые выделил следующие типы поведенческих барьеров [5]:

1) эмоциональные барьеры: барьер плохого настроения, барьер гнева, барьер презрения, барьер брезгливости и отвращения, барьер страдания, барьер вины и стыда, барьер страха;

2) субъективные барьеры: мобильный субъект общения, ригидный субъект общения, недоминантный субъект общения, экстравертный субъект общения, доминантный субъект общения, интровертный субъект общения. Субъективные особенности взаимодействия и общения возникают на основе характера, темперамента, типа акцентуации личности. Постоянный учет таких характеристик субъектов общения у себя формирует навыки понимания специфики личности и признания ее достоинств;

3) барьеры процесса общения: барьер неправильной установки сознания, барьер недостаточного понимания важности общения, барьер речи.

Е.В. Андриенко говорит о коммуникативных барьерах как психологических препятствиях, которые возникают на пути передачи адекватной информации. Е.В. Андриенко выделяет следующие барьеры непонимания: фонетический, семантический, логический, стилистический.

Согласно одной из точек зрения, межкультурная коммуникация включает в себя шесть барьеров:

– языковые различия (люди полагают, что их фразы и слова понимаются собеседником так, как они того хотят);

– допущение взаимного сходства (люди думают, что они все одинаковы);

– ошибочная интерпретация невербальных действий;

– бессознательное желание дать оценку всем незнакомым культурным явлениям;

– влияние предрассудков и стереотипов;

– напряжение и тревога, возникающая из-за неопределенности поведения партнеров в процессе межкультурной коммуникации [4, с. 34].

Некоторые авторы для классификации коммуникативных барьеров используют тип действующих помех и делят барьеры на технические, психологические, психофизиологические, социальные, культурно-национальные [9, с. 117].

Межкультурные барьеры возникают в результате незнания и непонимания поведения, которое демонстрирует мигрант. В качестве основы для коммуникации и взаимодействия между мигрантами и принимающим населением должен использоваться личный жизненный опыт каждого из участников.

Межкультурное взаимодействие мигрантов и принимающего населения происходит в четырех основных сферах, которые и соответствуют четырем основным барьерам, – языковой, этнокультурной, психологической, коммуникативной:

– языковая сторона межкультурной компетентности имеет под собой сложную структуру и выступает в различных стилевых разновидностях (сленг, разные жанры и стили, литературный и разговорный язык, диалект и др.);

– этнокультурные барьеры взаимодействия и коммуникации основаны на культурных, социальных, религиозных, этнических различиях мигрантов и принимающего населения;

– психологические барьеры – психологические реакции на те или иные проявления других культур. При межкультурном взаимодействии их вероятность существенно увеличивается;

– коммуникативные барьеры – препятствия на пути передачи и принятия информации между партнерами по общению.

Е.В. Быстрицкая, В.В. Николина, С.И. Аксенов, Р.У. Арифулина выделили группы барьеров, которые в той или иной степени снижают эффективность процесса взаимодействия между людьми, что в достаточной мере подходит и к взаимодействию мигрантов с принимающим населением [3]:

– семантические. Связаны со значением слов и возникают тогда, когда одни и те же слова понимаются людьми по-разному (имеют различное содержание);

– логические. Возникают из-за нарушения логики общения при неоправданном сужении или расширении обсуждаемого проблемного поля;

– психологические. Связаны с индивидуально-личностным восприятием ситуации общения;

– лингвистические. Связаны со структурой языковой коммуникации, особенно, когда один из участников разговаривает на иностранном языке.

Таким образом, поведенческие и межкультурные коммуникативные барьеры являются теми одними из основополагающих препятствий на пути к конструктивному взаимодействию мигрантов и принимающего населения. Не понимая партнера по взаимодействию, мигрант и коренной житель делают неправильные выводы, которые могут привезти к негативным последствиям, вплоть и до междоусобиц.

Библиографический список

1. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 264 с.

2. Боброва С.П., Смирнова Е.Л. Основы теории коммуникации: Учеб. пособие. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2005.

3. Быстрицкая Е.В., Николина В.В., Аксенов С.И., Арифулина Р.У. Барьеры социокультурного взаимодействия в полиэтнической среде // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6.

4. Культура взаимопонимания и взаимопонимание культур / Коллективная монография: В 2 ч. – Ч. 1. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – 230 с.

5. Платонов Ю.П. Психология конфликтного поведения. – СПб.: Речь, 2009. – 544 с.

6. Садохин А.П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации // Обсерватория культуры: журнал-обозрение. – 2008. – № 2. – С. 26 – 32.

7. Самохина Т.С. Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств: Учеб. пособие по профессиональной межкультурной коммуникации. – М.: Р. Валент, 2005. – 216 с.

8. Царева М.А. Межкультурная коммуникация и диалог культур / Монография. – Хабаровск: ДВГУ, 2006. – 62 с.

9. Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации: Учебник. – М.: Социальные отношения; Перспектива, 2002. – 246 с.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Наливайко Елена Александровна
(ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»)

Формирование эффективной и современной траектории образовательной деятельности каждого отдельного преподавателя тесно связано с сочетаемостью в его работе разнообразных научных парадигм и педагогических принципов, обеспечивающих достижение максимальной устойчивости и интенсивности развития образовательной системы университета в целом. Однако микширование разнообразных направлений авторской образовательной деятельности представляет собой, в большей степени, формируемую, нежели уже сложившуюся практику развития приоритетов системы образования, определения места и роли образовательного пространства вуза в контексте социальных и экономических реформ, определения перспективных и еще не сформировавшихся образовательных потребностей субъектов.

В связи с этим важно понимать типичные для высшего образования России проблемы, обращать внимание на радикальные изменения во внешнем окружении вузовской среды. Наиболее существенные перемены коснулись следующих аспектов.

1. Управление системой высшего образования. Уже четко обрисован вектор децентрализации, повышения самостоятельности вузов в принятии решений по широкому кругу вопросов своей жизнедеятельности.

2. Финансирование высшего образования. Государство по ряду известных причин снимает с себя полномочия главного и единственного финансиста высшего образования. Появились различные группы заказчиков и потребителей образовательных услуг с различными финансовыми возможностями, запросами и интересами. Формируется конкурсная система финансирования на выполнение внешних заказов и развитие учреждения.

3. Формирование негосударственного сектора высшего образования. Диверсификационные тенденции привели к появлению негосударственных вузов и обострению конкуренции по ряду конъюктурных специальностей. В этих условиях возникла необходимость комплексной модернизации образования, разработки концепции и

системы мер по ее реализации, что, в целом, нацеливает на решение организационных вопросов совершенствования учебного процесса в тесном единстве с вопросами формирования новых социальных и финансово-экономических отношений в системе высшего профессионального образования [5].

Изучение трансформаций в образовательной системе высшей школы обусловлено также и кризисом фундаментальных основ высшей школы, вызванном углубляющимися противоречиями между новыми потребностями, в частности, постиндустриального общества и настойчиво сохраняющимися традиционными формами передачи знания и построения системы научно-образовательной практики субъектов обучения. Накопление качественных предпосылок для изменений в образовательной системе высшей школы ведет не только к изменению ее внешних параметров, но и активному поиску и внедрению новых сторон профессиональной деятельности участников образовательной системы.

При этом отмечается увеличивающийся системный разрыв между изменяющимися запросами общества и ограниченными ресурсами высшей школы отвечать на них [6]. Поиск решения непростых образовательных проблем, с которыми приходится сталкиваться университету, затруднен и возрастанием требований разнообразных социальных групп к уровню качества и эффективности профессионального образования, задачами соблюдения принципов общедоступности и непрерывности, повышения ответственности научно-педагогических кадров за уровень подготовки студентов с учетом массовизации высшего образования, формирования общества «конкретных» знаний [2].

Проявляются и новые роли субъектов обучения (студентов, магистрантов, аспирантов). Они становятся уже клиентами корпорации, так называемыми потребителями образовательных услуг [4]. Адаптация вуза к таким внешним условиям по-разному воплощается в траектории развития: от исследовательского до предпринимательского типов (при этом результат выбора направления развития вуза должен получить общественное одобрение, иначе неизбежен конфликт с внешней средой). Обязательное условие трансформации образовательного пространства вуза связано с расширением для студентов спектра социальных практик, комплекса осваиваемых

навыков и социально-профессиональных ролей, паттернов профессионального поведения с учетом открытости обучения, усиления факторов внешней конкуренции, информационной насыщенности, динамики образовательного процесса.

В целом, развитие вузов на современном этапе происходит путем освоения разнонаправленных инноваций. При этом ряд инноваций вступает, с одной стороны, в противоречие со всеми консервативными позициями, направленными на сохранение традиционного академического статуса высшей школы, а с другой стороны, – нацелены, в рамках стратегического планирования, на значительный рост технико-экономической эффективности всех видов вузовской деятельности [7]. Данные цели достигаются путем создания условий, обеспечивающих в структурных подразделениях вуза свободу научного творчества, интеграцию научной и образовательной деятельности, концентрацию ресурсов на ведущих направлениях развития науки, техники и технологий, создание благоприятной организационно-педагогической среды для всех субъектов инновационных процессов.

Как следствие, в последние годы в отечественной педагогической науке и практике появилось достаточно большое количество научных разработок по вопросам маркетинга образовательных услуг. Интерес представляют те из них, которые посвящены методологическим вопросам, а также теории и практике совершенствования маркетинговой деятельности преподавателей вузов (У.Г. Зиннуров, А.К. Асатуров, Н.А. Александрова, Е.Н. Соловьева, В.Н. Зотов, С.А. Мамонтов, Н.Л. Галетова, Н.В. Поправко, А.Ю. Рыкун,). Однако, как показывает анализ указанных работ, проблема определения стратегических ориентиров для преподавателей в области маркетинга образовательных услуг университета, разработчиками и исполнителями которых они являются, авторами детально не проработана.

Поиск путей решения вышеуказанной проблемы видится в обновлении институциональных механизмов удовлетворения текущих и перспективных образовательных потребностей общественных и экономических институтов, обеспечении условий для развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ, в том числе в аспекте: развития современной системы непрерывного образования, отвечающей потребностям социума; повышения качества высшего образования и его доступности. Не-

обходимо создание прозрачного механизма государственной ответственности и государственного регулирования в образовательной сфере, модернизации системы управления образованием, адекватной образовательным потребностям граждан и общим тенденциям социально-экономического развития страны, необходимостью анализа высшей среды, поисками нестандартных управленческих решений.

Помимо такого рода внешних социально-экономических факторов, еще одной особенностью сегодняшней ситуации является непрерывный характер процесса обновления вузовской системы. Динамическая внешняя среда вынуждает создавать адаптивную образовательную систему [1].

В.Н. Лозовский называет еще одну проблему современного высшего профессиональною образования − слабая адаптация образовательных программ к задачам профессиональной подготовки, связанным с подготовкой выпускников в соответствие с потребностями научно-технического прогресса [3]. В числе объективных причин того, что вузы выпускают специалистов «вчерашнего дня» автор указывает следующее: преподаватель вуза не принимает участие в процессе производства, получая информацию о научно-технических достижениях с запаздыванием; на преобразование полученной информации в учебный материал нужно время. Таким образом, постоянное отставание образования от современного производства приводит к подготовке узкого специалиста, не способного к адаптации в условиях радикальных перемен. Поэтому преподавателям вуза нужно быть активными в направлении разработки авторских образовательных программ и их продвижению на рынке образовательных услуг.

Библиографический список

1. Грудзинский А.О. Стратегическое управление университетом: от плана к инновационной миссии // Университетское образование. – 2004. – № 1.

2. Дмитриева Е.Т. Во что трансформируется российское системное образование. − URL: http://ommer.ru/uchebny-e-materialy/vo-chto-transformiruetsya-rossiiskoe-sistem-noe-obrazovanie.htm

3. Лозовский В.Н., Лозовский С.В., Шукшунов В.Е. Фундаментализация высшего технического образования: цели, идеи, практика: Учебное пособие. –СПб: Изд-во «Лань», 2006. – 128 с.

4. Покровский Н.Е. Трансформация университетов в условиях глобального рынка // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. – Том VII. – № 4.
5. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы реформирования образовательной деятельности российских университетов. – М.: ФИРО, 2006.
6. Султанова Д.М. Организационно-педагогические условия подготовки преподавателя вуза к инновационно-коммерческой деятельности. – Махачкала: ДГПУ, 2011. – 183 с.
7. Фадеева И.М. Трансформационные процессы в современной высшей школе России: социологический аспект: дисс. … д-ра социолог. наук. – Саранск, 2005. – 392 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЧЕЛОВЕКА

Непомнящий Анатолий Владимирович
(ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»)

Задача изучения человека как индивидуальности, личности и субъекта трудовой деятельности перманентно актуальна в связи с тем, что человек, кажущийся, при рассмотрении только его объективной формы, конечным во времени и пространстве, на самом деле в содержании этой формы, в своей сути – континуален, т.е. бессмертен и бесконечен во всех своих проявлениях. Именно поэтому человек всегда будет открывать в себе самом что-то новое, особенно конечными (объективными) средствами науки, поскольку бесконечное никогда нельзя познать до конца конечными средствами, что математически точно доказал К. Гёдель в своей теореме «О неполноте» [1].

Наука многолика и страдает теми же недостатками, что и многоликий человек, её породивший. В частности, она в целом так и не научилась «смело смотреть в глаза шести злодеям: вожделению, гневу, привязанности, гордости, ненависти и жадности» [2]. Она привязывается ко многому тому, что уже мертво, но когда-то приносило ей славу и деньги, гордо и по-детски наивно называя это «здоровым» консерватизмом, создавая, по принципу проекции, комиссии по борьбе с лженаукой, боясь признаться себе самой в том, что она и есть та самая лженаука, тормозящая дальнейшее развитие себя самой и человечества в целом. В связи с этим М. Планк и го-

ворил, что в науке новое получает место не потому, что оппоненты, наконец, с ним соглашаются, а потому что они, наконец, вымирают. Как это ни парадоксально, но именно гуманитарные науки страдают этими недостатками более всего, о чём неумолимо свидетельствуют школьные и университетские программы, система распределения грантов, доклады на конференциях, монографии маститых (согласно документам и занимаемым должностям) учёных и многое другое.

Выход из этого противоречивого состояния только один – освоение той методологии изучения человека, тех его моделей, которые обладают необходимым для устранения противоречий объяснительным потенциалом.

Такую методологию и её основные подходы нельзя назвать «новыми», поскольку, как говорил В.И. Вернадский, в ноосфере планеты и в системе истинной религии как метанауке (здесь речь не идёт об институтах церкви) они существуют издревле. Проблема первого шага в их освоении, как говорил Будда, заключается в «кувшине», который полон и поэтому не может вместить в себя ничего другого. Этим «кувшином» и является сознание человека, привязавшегося к прошлым достижениям. Это «молоко в кувшине» уже давно несъедобно, но человек дорожит им, памятуя, что когда-то оно было ароматным, полезным и вкусным. Вместить адекватную методологию может только сознание, пребывающее в состоянии «пустотности», непривязанности к чему-либо. Именно к такому состоянию сознания всегда стремились адепты всех истинных религий, дабы иметь возможность вместить в себя Истину. Фактически, для любого человека, стремящегося стать настоящим психологом или педагогом, это задача № 1, поскольку невозможно познать проблему клиента или ученика, не вместив его в себя, равно как и невозможно управлять собой, в частности, саморегулироваться, не зная своего устройства, путая свою суть (искру Божью внутри каждого из нас) с её преходящими явлениями в виде биологического тела или личности.

Наука, как это показывал ещё А. Пуанкаре [3] и современные методологи [4, 5, 6 и др.], начинается от поиска парадигмы (основания) и вытекающей из неё аксиоматики, в нашем случае аксиоматики человековедения. И здесь приходится констатировать, что ортодоксальная психология и педагогика отстают не на одно столетие от развития естественных наук и философии, элита которых вышла в своём

развитии на постнеклассический уровень, тогда как многие психологи и педагоги всё ещё опираются на достижения XVII-го века.

Тринитарной естественнонаучной парадигме Т. Куна [5] недавно исполнилось 50 лет. Согласно этой парадигме (закон сохранения вещества, энергии и информации) структура человека также тринитарна – «тело – душа – дух», как это всегда было известно в «вечной» философии [7], но многие всё ещё считают сознание человека функцией мозга, чем-то «идеальным».

Вся эта ситуация ставит во главу угла современной и перспективной методологии познания человека метасистемный подход, согласно которому познание процессов, происходящих в какой-либо системе, возможно только путём выхода в систему более высокого порядка [1], поскольку «из-за деревьев леса не видно». Какие же системы знания являются метасистемными по отношению к психологии и педагогике? Прежде всего, это естественнонаучное знание, из которого, хотят это признавать психологи и педагоги, или нет, гуманитарные науки берут свои парадигмы, порой даже не осознавая этого [8]. Реализовать метасистемный подход в этом плане означает: опереться на более высоко стоящее основание (парадигму) естественных наук. Например, перейти от опоры на закон сохранения вещества (XVII-й в.) к опоре на тринитарную парадигму Т. Куна (средина XX-го в.). Это уже будет грандиозный рывок на уровень неклассической науки, где законы квантовой механики позволяют понять причинность и феноменологию множества психических процессов в человеке и приблизиться к пониманию сущности его сознания, как «того из чего всё происходит», как высшей управляющей системы в человеке, «соединяющего знания», существующего в пространстве нелокальных квантовых эффектов, в «физическом вакууме», в пространственной пустоте, порождающей всё сущее и проявленное.

Осознаваемая опора на парадигмы естественных наук представляет собой суть естественнонаучного подхода, без которого, как составляющей метасистемного подхода, обойтись невозможно, поскольку стадии развития и человека, и его науки могут осваиваться только последовательно.

Но это – первый шаг гуманитарной науки к своему светлому будущему. Постнеклассический уровень науки предполагает, что ис-

следователь должен быть способным вместить в себя парадигмальные положения не только естественных наук, но и всей философии, и тайноведения (религии как метанауки). Вот это и будут наиболее яркие вехи на пути к полной реализации метасистемного подхода, между которыми, естественно, есть множество промежуточных уровней (ступеней), каждый из которых нельзя не освоить.

На пути к такой реализации метасистемного подхода невозможно обойтись без интегрального подхода, разработанного К. Уилбером, как он пишет с доброй иронией, «интегральное видение для слегка свихнувшегося мира» [6]. Мы не должны позволить своей гордыне восстать против этой фразы, поскольку мир, на самом деле, «свихнулся» не слегка, а очень заметно и опасно, о чём давно предупреждали все выдающиеся мыслители, показывая, что технократически-потребительская цивилизация не имеет никаких шансов на длительное существование.

Что есть интегральное видение? Прежде всего, это развитая способность видеть не только «оком тела» (сенсорные системы) и «оком ума» (рациональность, видение смысла в знаковых, семантических пространствах всевозможных языков), но и «оком души» (сверхчувственное восприятие), и «оком духа» (управляемая интуиция, ви́дение сквозь пространство и время).

Важнейший аспект интегрального ви́дения – ви́дение того, что весь мир, вопреки абсолютно необоснованным фантазиям постмодернистов, устроен по принципу иерархичности, т.е. представляет собой бесконечную совокупность различных по форме и содержанию, взаимосвязанных иерархий, в каждой из которых любая составляющая цельность («холон» по А. Кёстлеру) входит как составляющая в структурно более сложную цельность и, в то же время, включает в себя структурно менее сложные цельности.

Стартовой платформой интегрального подхода является четырёхсекторная модель жизненного пространства любой особи, показывающая, что любая особь нашего мира живёт одновременно в четырёх пространствах: объективном, субъективном, индивидуальном и коллективном. Например, имея свои индивидуальные «Объективное Я» (тело, форма) и «Субъективное Я» (содержание формы, сознание), каждый из нас входит в ту или иную систему «Объективное Мы», а наше сознание становится частью «Субъективного

Мы» – коллективного сознания этой системы. А поскольку системы тоже входят в различные иерархии, их «Субъективное Я» входит в ещё более сложное «Субъективное Мы», что и объясняет единство всего сущего.

Практикуя интегральное видение, необходимо учитывать также, что любая особь, будь то отдельная молекула или социальная система, либо развивается, либо регрессирует, достигая тех или иных уровней (стадий) развития, путём проживания и осознания ведущих к ним временных состояний. Движение особи к той или иной стадии развития (устойчивому, управляемому состоянию) зависит от типа особи, коих множество (например, мужчина и женщина) и путь к развитию одного типа особей совершенно не обязан быть похожим на путь других особей к одной и той же цели.

В заключение отметим, что в силу иерархичности мироустройства методологические подходы к изучению человека также образуют свою иерархию, наиболее важная часть которой, на наш взгляд, здесь показана. Развернутое изложение рассмотренной темы представлено в работе [8].

Библиографический список

1. Успенский В.А. Теорема Гёделя о неполноте. – М.: Наука. 1982.– 112 с.

2. Бхагаван Шри Сатья Саи Баба. Истины в афоризмах / Бхагаван Шри Сатья Саи Баба; сост. Е. Богатых. – 4-е изд. – Ь.: Амрита, 2012. – 112 с.

3. Пуанкаре Анри. О науке. Пер. с франц. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1963. – 560 с.

4. Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: «Прогресс – Традиция», 2000. – 744 с.

5. Kuhn T.S. The Structure of Scientific Revolutions. – Chicago, 1962; – M., 1975.

6. Уилбер К. Око духа: Интегральное видение для слегка свихнувшегося мира/ К. Уилбер /Пер с англ. В. Самойлова под ред. А. Киселева. – М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2002. – 476 с.

7. Huxley Aldous. The Perennial Philosophy. Publisher: Chatto & Windus. 1946, pages: 358.

8. Непомнящий А.В. Методологические проблемы психологии. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2013. – 168 с.

СОЦИАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ

Нестерова Альбина Александровна, Суслова Татьяна Федоровна
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

Одним из самых перспективных направлений в изучении психологических проблем трудовых мигрантов является, на наш взгляд, конструктивистский подход. Современные исследования убедительно доказывают, что культура, закрепленная в форме познавательных схем, систем ценностей и социальных представлений, формирует поведение человека. По данным зарубежных исследователей, ключевую роль в процессе адаптации и аккультурации мигрантов играют познавательные процессы, эмоции и идентичность [7].

Как утверждает Дж. Келли: «Процессы личности - это проложенные в психике каналы, в русле которых человек прогнозирует события» [6, p. 46]. Таким образом, любые ситуации и события, происходящие в жизни человека, всегда открыты для альтернативных конструкций, который выстроит сам человек. Человек, как опытный исследователь, в каждый момент своей жизни разрабатывает собственную теорию о мире, а также о своем месте в этом мире.

Каждый человек использует для построения своего мира определенное число дихотомических конструкций. Чем больше проницаемость конструкции, тем больше новых элементов в ней появляется. Если гипотеза, на основе которой человек выстраивает конструкцию, не подтверждается опытным путем, то человек пересматривает и перестраивает эту конструкцию. Этот процесс непосредственно связан с эмоциями человека. Так, если в ситуации миграции человек сталкивается с событием, которое находится за пределом комфорта и нарушают существующую конструкцию, человек испытывает беспокойство. Как считает Дж. Келли, люди переживают чувство угрозы безопасности, когда осознают неизбежность необходимости изменения базовых структур собственной идентичности [6].

Лица, которые родились и выросли в одной культурной среде, с большей вероятностью будут толковать мир одинаково, в отличие от людей, принадлежащих к разным культурам. При этом каждый человек имеет своеобразный набор личностных конструктов в зависимости от собственного жизненного опыта. При оптимальном про-

цессе «толкования» реальности, изменения конструктов происходят циклично, позволяют гибко реагировать на новые впечатления, использовать сбалансированные стратегии поведения в ответ на изменения конструктов и таким образом, этот процесс не нарушает психологического благополучия личности [9]. В противном случае, резкая «ломка» конструктов в связи с переживанием культурного шока мигрантами, может привести к нарушению психологического благополучия и даже нарушению здоровья.

Келли разработал метод изучения конструктов человека – метод репертуарных решеток, который очень хорошо зарекомендовал себя в исследованиях, проведенных в рамках конструктивистского подхода. Этот метод имеет долгую и очень успешную историю применения в исследованиях особенностей конструирования социальной реальности, восприятия себя и других, проведенных в различных этнических группах [2]. При этом, к сожалению, в исследовании картины мира и самосознания мигрантов этот метод применяется очень редко.

Так, можно отметить исследование Хамад и Ли, которые с помощью метода репертуарных решеток изучали особенности социального конструирования у аспирантов, мигрировавших в Канаду из Саудовской Аравии. Анализ репертуарных решеток в данном исследовании показал, что жизнь в новой стране вызвала у аспирантов-мигрантов сильные чувства изоляции, стресса и дискриминации. Участники воспринимали себя как «более напряженных», «менее успешных», «имеющие более сложную жизнь» людей, по сравнению с обучающимися, которые были выходцами из Канады. Интересно, что анализ результатов также показал, что конструкции, связанные с социальными ролями («одногруппник», «друг»), были положительные, если группировались с кластером своей этнической идентичности «Саудовская Аравия». И эти же социальные конструкции были негативные, если группировались с ролью «канадец». В этом случае звучали определения «изоляция», «неуверенность», «дискриминация» [5].

Исследователь из Китая Чау-Пин Ли, используя репертуарные решетки, изучала систему ценностей китайских женщин-иммигрантов в процессе адаптации к канадской культуре. Она продемонстрировала, как процесс аккультурации приводит к конфликту

ценностей, в результате чего мигрантам пришлось изменять свою сложившуюся систему конструктов. Были выделены шесть стратегий создания новых систем конструктов: реакция, направленная на разрушение китайской идентичности; перестройка периферических ценностей; наращивание личностной идентичности; компартментализация (локализация идентичности); усиление китайской идентичности; позитивная экспансия против китайской идентичности [3].

Таким образом, приведенные исследования показывают, что одной из проблем миграции являются стереотипы о собственной этнической группе. Если мигранты разделяют негативные стереотип о собственной этнической группе, которые транслируются представителями принимающей страны (гетеростереотипы), это серьезно осложняет процесс их адаптации и аккультурации.

Исследования с участием сербских студентов показали, что они разделяют негативный гетеростереотип о сербской идентичности, транслируемый в СМИ большинством иностранных государств в течение 90-х годов XX века [8]. Авторы предположили, что это необходимо для решения диссонанса, возникающего из-за столкновения стереотипа о сербах и их собственного личного опыта. Этот диссонанс снимался двумя способами: 1) восприятие информации, представленной в СМИ, как искаженной, ложной, недействительной; 2) создание положительного стереотипа о своей нации, но при этом диссоциация себя от существующего стереотипа путем уменьшения значимости и важности национальной идентичности. Интересно, что вторая стратегия была избрана 2/3 всей исследованной выборки сербов.

В диссертационном исследовании И.Д. Сапожниковой также была выяснена основная причина дезадаптации подростков-мигрантов, которая, по свидетельству автора, связана с несовпадением смысловых центраций, транслируемых социумом, как системы приоритетных ценностей принимающей культуры в различных плоскостях жизненного мира, и ранее сформированными смысложизненными ориентациями субъекта адаптации. Исследование подтвердило предположение, что у детей-мигрантов снижена социальная идентичность, которая, в свою очередь, приводит к минимизации социальных контактов, особенно со сверстниками – представителями принимающей культуры [1].

С точки зрения конструктивистского подхода, опыт миграции приводит к психологическому дистрессу и требует капитальной перестройки основных социальных конструктов. Доказано, что психическое здоровье мигранта зависит от способности успешно реконструировать свою картину мира, для чего необходима специально организованная психологическая помощь с применением методов когнитивного моделирования и методов конструктивизма.

Эффективность применения конструктивистского подхода к оказанию различного рода помощи мигрантам в решении проблем связана, на наш взгляд, с тем, что этот подход позволяет сделать акцент на формировании знаний, навыков, компетенций, минимизируя ресурсы, используемые для адаптации к новым условиям жизнедеятельности [4]. Этот подход позволяет научить мигрантов самим конструировать знания, навыки и другие элементы своей жизнедеятельности, оперировать ими как с формами решения. Человек не получает знания, умения и навыки в готовом виде, а научается конструировать в рамках контекста собственной жизни и деятельности. Опираясь на выводы вышеописанных исследований и результаты собственных эмпирических изысканий можно заключить, что конструктивистская методология может помочь в развитии жизнеспособности мигрантов, их позитивной адаптации посредством создания новых систем социальных репрезентаций, изменения ментальных карт, средовых нагрузок, составляющих картину мира человека и определяющего его социальное поведение и индивидуальный способ конструирования социальной реальности.

Библиографический список

1. Сапожникова И.С. Психологическая адаптация подростков-мигрантов как компонент безопасности муниципального образовательного пространства: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2007.

2. Burr, V., Giliberto, M., & Butt, T. Construing the cultural other and the self: A Personal Construct analysis of English and Italian perceptions of national character, International Journal of Intercultural Relations. 2013. [Электорнный ресурс]. Режим доступа: Retrieved from http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.012. (Дата обращения 25.05.2015)

3. Chau-Ping Lee, Ch. Acculturation and value change: Chinese immigrant women. Doctorate of Education Thesis. The University of British Columbia. Canada. 1984.

4. Efremova, G.I., Nesterova, A.A., Suslova, T.F. & Pavlova, O.E

Constructivist Approach to the Problem of Social Psychological Adaptation of Migrants // Asian Social Science. 2015. Vol. 11, No. 1. P. 112 – 118.
5. Hamad, E., & Lee, C. A personal construct approach to discovering the transition experience of studying abroad. Personal Construct Theory & Practice. 2013. Vol. 10. P. 15 – 27.
6. Kelly, G.A. The Psychology of Personal Constructs Volume 1: A Theory of Personality Volume 2: Clinical Diagnosis and Psychotherapy New York, US: Norton. 1955.
7. Shweder, R. A., Sullivan, M.A. Cultural psychology: Who needs it? // Annual Review of Psychology. 1993. V. 44. Pp. 497 – 523.
8. Stojnov, D. Stereotypes That Help Define Who We Are. Journal of Constructivist Psychology. 2013. Vol. 26. P. 1 – 9.
9. Winter, D. Personal Construct Psychology in Clinical Practice: Theory, Research and Applications. Routledge. 1992.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Никитенко Екатерина Викторовна
(МБДОУ детский сад комбинированного вида № 29 г. Ставрополь)

На этапе современного общества одной из актуальных проблем старшеклассников становится вопрос профессионального самоопределения.

В период юношества молодые люди уже начинают тяготеть к школьному обучению и всерьез задумываются о взрослой жизни, о выборе профессии. Они прекрасно понимают, что их взрослая жизнь, прежде всего зависит, от того насколько правильно будет сделан профессиональный выбор. Именно в юношеском возрасте возникает проблема самоопределения. Самоопределение представляет собой, сложное личностное образование, которое формируется на протяжении длительного периода в жизни ребенка.

Мир подростка − это его автономность и независимость, и поэтому нельзя навязывать ему свой взрослый выбор, ведь это может вызвать не только сопротивление со стороны взрослеющего ребенка, но и «кучу» психологических проблем. Наиболее эффективным способом для решения таких проблем, являются специальные методы групповой работы, когда помощь идет не от взрослого, а от значимых для них сверстников.

На этапе профессионального самоопределения учащиеся долж-

ны вполне реально представлять возможности и выполняемые задачи той или иной профессии.

Профессиональное образование, должно выполнять функции профессиональной подготовки. Профессиональное образование предполагает два пути его получения – самообразование и обучение в образовательных учреждениях профессионального образования. Успех овладения той или иной профессиональной деятельностью будет зависеть от такого понятия как «готовность» (мотивационная/эмоциональная) к приобретению профессии.

Выбор профессии старшеклассником в психологическом плане представляет собой явление включающее два аспекта:

1) субъект выбора, то есть тот, кто выбирает;

2) объект выбора, то есть, то, что выбирают.

Субъект и объект выбора определяют неоднозначность выбора профессии, что объясняется наличием множества характеристик, которыми они обладают. Выбор профессии это сложная проблема, а не мгновенный акт, который состоит из ряда этапов. Продолжительность этапов выбора зависит от следующих параметров:

– внешних условий;

– индивидуальный особенностей субъекта выбора профессии.

Профессиональное самоопределение старшеклассников представляет сложный процесс, который охватывает весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности.

Возникновение профессионального самоопределения охватывает старший школьный возраст, которому характерны предшествующие этапы:

– первичный выбор профессии характерен для учащихся младшего школьного возраста;

– этап профессионального самоопределения, характерен для детей старшего школьного возраста;

– этап профессионального обучения, осуществляется после окончания школьного обучения;

– этап профессиональной адаптации, подразумевает формирование индивидуального стиля деятельности, преобладание производственных и социальных отношений;

– этап самореализации в труде, включает выполнение или не

выполнение ожиданий связанных с профессиональным трудом.

Е.А. Климов утверждал, что существует восемь углов ситуации выбора профессии такие как:

1) позиция старших членов семьи;
2) позиция сверстников и друзей;
3) позиция учителей и значимых взрослых;
4) личные профессиональные планы;
5) способности;
6) уровень притязаний на общественное признание;
7) информированность;
8) формирование склонностей в процессе деятельности.

Климов Е.А считает, что все профессии подразделяются на пять типов: Человек – живая природа (П), Человек – техника (Т), Человек – человек (Ч), Человек – знаковая система (З), Человек – художественный образ (Х). Отношение к тому или иному типу профессии может облегчить выбор старшеклассника. Поэтому старшекласснику в период самоопределения может быть рекомендовано пройти специальное тестирование по методике «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО). Данная методика предназначена для отбора на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е.А. Климова. Чаще всего ее конечно же используют при профориентации подростков и взрослых.

Не стоит думать, что только психологическая диагностика сможет стать помощником в выборе профессии. Огромную роль на этапе профессионального самоопределения у подростков играют новые активные методы и формы проведения групповых занятий с детьми, опирающиеся на активные методы обучения. Оптимальными методами служат психологический тренинг по развитию самосознания старшеклассников и психологические игры.

На базе школ необходимо создавать и условия для предпрофильной подготовки, которая так же является эффективным методом формирования выбора.

Предпрофильная подготовка представляет собой систему педагогической, психологической, информационной и организационной деятельности. Предпрофильная подготовка содействует самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений буду-

щего обучения и широкой сферы профессиональной деятельности.

Итак, предпрофильная подготовка необходима для рациональной и успешной организации профильного обучения в старшей школе.

Таким образом, проблема профессионального самоопределения у старшеклассников включает в себя:

– развитие самосознания (кто я, что я могу, что я хочу);

– поиск информации о мире профессий, об отдельных профессиях, о «своей» профессии;

– сопоставление своих индивидуальных особенностей и требований к выбранной профессии;

– изучение спроса на рынке труда;

– принятие решений;

– моделирование своего профессионального будущего.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. Пособие/Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008.

2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект; Екатеринбург, 2013.

3. Климов Е.А. Путь в профессии. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

4. Климов Е.А. Как выбирать профессию. – М.: Просвещение, 1991.

5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

6. Профессиональная ориентация учащихся / А.Д. Сазонова, В.Д. Симоненко, В.С.Аванесов, Б.И. Бухалов. – СПб., 2003.

7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение старшеклассников. – М.: Омега, 2011.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПАТРИОТИЗМА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОРА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПЕРЕМЕН В РОССИИ

Оринина Лариса Владимировна
(ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»)

В современных социально-экономических условиях развития общества резко возрастает необходимость экономического воспитания у представителей современной молодежи. Неподготовленность населения к рыночным отношениям, их низкая экономическая грамотность, отсутствие навыков экономической деятельности и чувства ответственности за социально-экономическое развития страны порождают потребность в формировании экономической культуры всего населения, в том числе и студентов выпускных курсов.

Высшие учебные учреждения нуждаются в исследованиях экономического воспитания у представителей современной молодежи с учетом современных реалий и в научно обоснованных рекомендациях по их организации [1]. Выпускники, готовящиеся к самостоятельной жизни, независимо от избираемой области профессиональной деятельности, должны уметь ориентироваться в экономических вопросах и проблемах, разрешать различные экономические ситуации, соблюдать нормы гражданского экономического поведения, обладать деловыми качествами, нравственной устойчивостью к негативным явлениям рыночной экономики. Они должны стать полноправными членами экономического сообщества. От сформированности их экономической культуры во многом будет зависеть решение проблем экономической стабильности общества.

Вместе с тем, проведенное нами исследование показало, что значительная часть современной молодежи испытывает определенные трудности в экономических моментах, уровень экономического воспитания у большинства представителей современной молодежи также характеризуется средними показателями.

На современном этапе экономика в России в ходе очередного ми-

рового кризиса показывает, что рынок труда и рынок образования взаимодействуют всего на 40 %. Поэтому, только меньшая часть современной молодежи, закончившей высшее профессиональное учреждение, работает по специальности.

За последние десятилетия в нашей стране произошли очень серьезные социально-экономические изменения. Они привели к тому, что теперь профессиональное самоопределение происходит в других экономических и социально-политических условиях. Исчезла система распределения выпускников в ВУЗах, появилась безработица. В связи с этим молодые люди вынуждены уделять большее внимание выбору профессии и своему профессиональному пути в целом. Появилась возможность свободного планирования карьеры как индивидуальной последовательности поведения, связанной с опытом и активностью в сфере работы на протяжении человеческой жизни.

Учитывая все вышесказанное, считаем, что именно экономический патриотизм как высшая форма проявления у молодежи ценности экономической свободы и профессионально-экономического образования сможет стать основополагающим фактором профессионального самоопределения учащейся молодежи. Но сначала рассмотрим феноменологические признаки данного понятия и его развитие в исторической ретроспективе. Согласно информации, полученной из словаря В. Даля, слово заимствовано непосредственно из французского языка или через немецкий язык в значении человека преданного и любящего свою Родину [2, с. 217]. Время заимствования определяется по-разному. По одним источникам это – XVI век. По другим – значительно позднее – время Петра I, когда идея служения отечеству, прежде всего, военного была особенно сильна. Поэтому в самом начале патриотизм как черта патриота имел значение военного патриотизма. Истоки находятся в латинском слове patriota, которое, в свою очередь, восходит к греческому patriōtēs, patria – потомки, родственники, земля отцов. Поэтому исходный пункт всей этимологической цепочки – patēr, отец. В других источниках отмечается, что, попав в латынь из древнегреческого, оно имело значение и «земляк». Главное производное слово от слова «патриот» – патриотизм. В наше время оно означает любовь к своему Отечеству, преданность ему и народу, готовность к жертвам и подвигам во имя

интересов Отечества. Появились и переносные значения – преданность чему-либо, горячая любовь к чему-либо. У патриотизма нет недостатков в сторонниках. Имеются и противники, которых никто никогда не воспринимал всерьез. Но среди них есть и выдающиеся личности. Например, Лев Толстой, который писал, что патриотизм, в котором главное – это любовь именно к своей стране (то есть отделение себя от других государств и народов), является причиной непрекращающихся войн. В этом аспекте Лев Толстой выделял «хороший» и «плохой» патриотизм [1].

Учитывая все вышесказанное, под экономическим патриотизмом на сегодняшний день понимают стремление защитить национального производителя, предпочесть отечественные товары импортным. Проблематика экономического патриотизма полностью совпадает с проблематикой соотношения краткосрочных и долгосрочных последствий протекционизма как экономической политики.

Остановимся на педагогической составляющей данного понятия. Исходя из вышесказанного, можно перейти к специфике теоретико-методологической базы изучаемого понятия.

Цель исследования – формирование адаптивных копинг-стратегий, а также повышение уровня экономического воспитания у представителей современной молодежи

Объект исследования – рынок труда, оценка ситуации на бирже труда, учебно-воспитательный процесс в высшем учебном заведении (на примере ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г.И. Носова»).

Предмет исследования – процесс экономического воспитания молодёжи.

Задачи исследования:

– ввести в научный оборот и закрепить определение термина «экономическое воспитание», понимание его значения среди студентов;

– показать многоаспектность понятия «экономическое воспитание»;

– определить пути формирования адаптивных копинг-стратегий у представителей современной молодежи как фактора их экономического воспитания;

– сформулировать представление об экономическом воспитании у представителей современной молодежи в условиях эконо-

мической ситуации РФ (на примере студентов технического вуза).

Обратимся к определению понятия «экономическое воспитание студентов». Экономическое воспитание, с одной стороны, представляет собой самостоятельный тип воспитания, необходимый для жизни в определенных условиях, а с другой, выступает как компонент, часть общего воспитания человека [3]. На наш взгляд, экономически воспитанный молодой человек:

– имеет четкое представление об окружающем мире, экономических реалиях современности, регулярно пополняет знания, чтобы быть «в курсе событий»;

– владеет основами экономической теории, что помогает ему освоить экономические принципы (как «руководство к действию») и научиться принимать грамотные решения;

– выстраивает стратегию своего экономического поведения, руководствуясь экономическими принципами, осваивает основные модели поведения и экономические роли;

– обладает современным экономическим мышлением;

– совершенствует навыки самостоятельного принятия решений;

– владеет экономическим языком, ясно излагает свои мысли;

– владеет основными элементами экономической культуры: деятельностным, поведенческим, коммуникативным, ценностным;

– уважает свою и чужую собственность, свой и чужой труд; гордится своими экономическими достижениями;

– активно участвует в продуктивной деятельности, создает потребительские ценности, необходимые людям;

– руководствуется нормами и моральными принципами, необходимыми для ведения честного бизнеса.

Таким образом, экономическое воспитание как неотъемлемая часть экономического патриотизма современной молодежи представляет собой ценное экономическое благо, которое следует постоянно воспроизводить, наращивать и совершенствовать в любых формах и любыми способами.

Библиографический список

1. Вербицкая Н.О., Оринина Л.В. Анализ понятия «экономический патриотизм» в современной России: системно-феноменологический подход // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11 (Ч. 10).

2. Даль В.И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка. – М.: Астрель, 2006. – 348 с.

3. Carayon B. Patriotisme economique et mondialisation // Defense Nationale. – 2006. – N 12. – P. 61.

ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ В РАМКАХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ООО

Попова Светлана Павловна
(МБОУ СОШ № 8 им. Героя Советского Союза Т.Н. Подгорного
г. Невинномысска)

В жизни каждого человека появляется момент, когда он вынужден задуматься о своём будущем после окончания школы. И вопрос о поиске, выборе профессии является одним из центральных, и в этом смысле судьбоносным, так как задаёт «тон» всему дальнейшему профессиональному пути. Поэтому так важно для человека, вступающего в мир профессий, сделать правильный выбор.

Каждый может научиться многим разным делам, однако, не всем сразу. За краткостью слов «выбор профессии» стоит планирование, обдумывание профессионального жизненного пути. И речь идёт о самом его начале – «профессиональном старте». Не спланировав свой профессиональный личный план (а точнее старт), ребята часто застревают на неудачно выбранном пути. Человек чувствует себя профессионально неудовлетворённым. И чтобы цена приспособления к профессии не оказалась слишком большой, полезно заранее обдумать свой выбор. Такие возможности представляет образовательное учреждение в рамках реализации ФГОС ООО, где создаются условия для повышения уровня качества образования через систему предпрофильной подготовки в основной школе и через программы дополнительного образования. ФГОС ООО является основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования. Введение ФГОС ООО предполагает формирование портрета выпускника основной школы, который:

– любит свой край и своё Отечество, знает русский и родной язык, уважает свой народ, его культуру и духовные традиции;

– осознаёт и принимает ценности человеческой жизни, семьи, гражданственности, общества, многонационального российского народа, человечества;

– активно и заинтересованно познаёт мир, осознаёт ценность труда, науки и творчества;

– умеет учиться, осознаёт важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применить полученные знания на практике;

– социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряет свои поступки с нравственными ценностями, осознаёт свои обязанности перед семьёй, обществом, Отечеством;

– уважает других людей, умеет вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов;

– осознанно выполняет и пропагандирует правила здорового и экологичного целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды;

– ориентируется в мире профессий, понимает значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы;

В качестве примера приведём деятельность МБОУ СОШ № 8 г. Невинномысска, в которой в рамках реализации программы предпрофильного обучения на 2-й ступени обучения используются программы элективных курсов, ориентированных на отработку основных учебных навыков, подготовку к вступительным экзаменам, для продолжения образования в 10 – 11 классах и средних профессиональных учебных заведениях. Инновационным компонентов такой деятельности является то, что элективные курсы проводятся на базе Невинномысского энерготехникума, Невинномысского химического колледжа, Невинномысского экономико-правового техникума, Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, Невинномысского агро-технологического колледжа (таблица 1).

Таблица 1. Количество учащихся-слушателей элективных курсов

Наименование учреждения	Количество учащихся, посещающих элективные курсы в 2013 – 2014 учебном году	Количество учащихся, посещающих элективные курсы в 2014 – 2015 учебном году
НГГТИ	35	51
НАТК	24	37

Наименование учреждения	Количество учащихся, посещающих элективные курсы в 2013 – 2014 учебном году	Количество учащихся, посещающих элективные курсы в 2014 – 2015 учебном году
НХК	20	18
НЭТ	7	10
НЭПТ	6	14
Итого:	**92**	**140**

Однако в настоящее время выбор будущей профессии, профессиональное самоопределение происходит в условиях нестабильной ситуации в стране, когда подростки сталкиваются с наиболее неприглядными сторонами жизни собственных родителей, напоминающими «гонки на выживание» – постоянной усталостью, раздражённостью, безразличием к проблемам детей, переживание своей беспомощности, тревоги за завтрашний день. Нестабильность и неопределённость жизни, неясность перспектив социального развития общества, материальные трудности ведут к тому, что многие молодые люди с тревогой и опасением смотрят в завтрашний день, не могут самостоятельно решить, чего они хотят от жизни.

Проведя скрининговые исследования на базе МБОУ СОШ № 8 г. Невинномысска среди выпускников 9 и 11 классов, которые обучались по старым образовательным стандартам можно сделать вывод о том, что мотивационное ядро осознанного профессионального выбора выпускника недостаточно сформировано, часто выбор делается под давлением родителей или по принципу «куда все, туда и я», области профессиональных интересов однобоки и узки по своей специфике. Об этом свидетельствуют данные приведённые ниже (рисунок 1).

Тестирование учащихся 9-х и 11-х классов проводилось с использованием методики «Карта интересов» (модифицированная методика А.Е. Голомштока). Цель: выяснить область профессиональных интересов учащихся выпускных 9-х классов. Протестировано 54 человека. По результатам тестирования выбраны респондентами:

– медицина – 4 %;

– лёгкая и пищевая промышленность – 5 %;

– техника – 12 %;
– транспорт – 10 %;
– военные специалисты – 2 %;
– общественная деятельность – 15 %;
– педагогика – 3 %;
– право, юриспруденция – 18 %;
– сфера обслуживания, торговля – 20 %;
– экономика – 11 %.

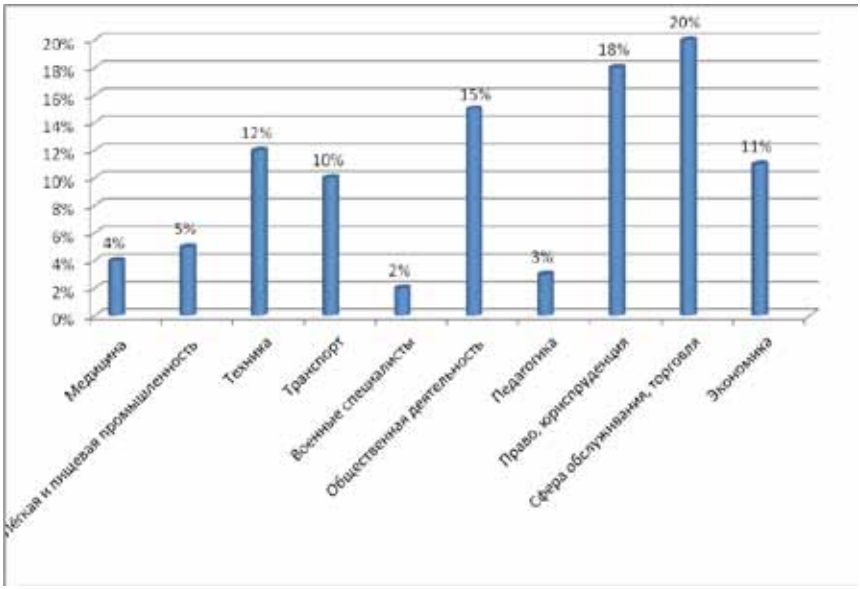

Рисунок 1 – Распределение профессиональных интересов учащихся 9 и 11 классов

На сегодняшний день наблюдается противоречие с запросом государства в потребности трудовых кадров технических специальностей и желаниями, выпускников, которые предпочитают приобретать профессии, связанные с юридической и торговой сферами. При этом не учитывая фактор перенасыщения рынка труда данными категориями специалистов.

Таким образом, необходимо иметь в виду также следующие моменты. Мир профессий чрезвычайно динамичен и изменчив. В нашей стране специалисты насчитывают более 7 000 профессий. Каждый год происходит обновление более 500 видов труда. Однако

действительность такова, что за последние годы появилось множество новых профессий, следовательно, процесс обновления видов труда происходит ещё быстрее. Складывается противоречивая ситуация, связанная со сравнительно длительным периодом овладения профессиональным мастерством и быстрым обновлением и сменой видов профессионального труда. Для решения данной проблемы в рамках реализации ФГОС ООО предполагается начинать профориентационную работу с обучающимися уже с начальной ступени образования, и планомерно проводить вплоть до выхода из школы за счёт программ элективных курсов, спецкурсов, дополнительного образования. Возможен вариант обучения первичным трудовым профессиональным навыком по выбранной профессии за счёт привлечения специалистов из других ведомственных учреждений.

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Прохорова Елена Александровна
(ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»)

Мотивационно-ценностная составляющая профессиональной компетентности будущих выпускников вуза складывается на основе общечеловеческих ценностей, направленных на усовершенствование своих личностных качеств; профессиональных ценностей, характерных для представителей той или иной профессии и ценностей межличностного общения, уважения и понимания особенностей осваиваемой профессиональной культуры и включает в себя следующее:

– ценности, отражающие идеалы гуманистических идей и нравственности: взаимопомощь, взаимная ответственность, демократия, равенство и справедливость;

– ценности, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности, требующие особой профессиональной грамотности, ориентирующие на развитие творческой индивидуальности и позволяющие осуществлять самореализацию;

– ценности, развивающие коммуникативную культуру, влияющие на осознание необходимости активного участия в межличностном диалоге.

Развитие творческого потенциала, увлечение научными открытиями, работа над своим самосовершенствованием, накопление знаний, формирование важных личностных качеств призвана решать профессиональная социализация в процессе получения высшего профессионального образования. Формирование и развитие таких ценных качеств человеческого общежития как толерантность, эмпатия, милосердие, справедливость, альтруизм происходит в процессе общения в учебное и внеучебное время в стенах вуза. Изучая предметы специального профессионального цикла, студенты приобретают знания, необходимые в их будущей профессиональной деятельности, а изучение гуманитарных дисциплин формирует душу и сознание, поднимает ценность человеческого общения, осознание общей и своей сущности в учебе и труде. Осознание сопричастности к выбранной профессии, выработка личностных качеств и профессионально-интеллектуальных свойств происходит в течение всего периода формирования профессионального становления в учебном процессе, которое, в свою очередь, оказывает благотворное влияние на их качественный рост и формирование творческой личности в целом.

Основной упор при современных методах обучения делается на самостоятельную работу студентов, но без направляющей роли преподавателей с хорошими способностями, т.е. обладающих не только превосходными профессиональными навыками, но и всесторонне развитыми, не удастся добиться появления студентов с развитым творческим интересом [1]. Действия будут более эффективными, если привлекать студентов к занятию наукой начинать уже со школьной скамьи, потому что именно к 9 – 10 классу у школьников вырабатывается «иммунитет» на обязательные школьные дисциплины, а т.к. пока еще учителя не склонны привлекать учеников к творчеству и учат их посредством простой передачи информации, то для формирования у них познавательной направленности необходимо применять специальные средства. Наибольший интерес в этом возрасте вызывает изобретательство, но залогом успеха может выступать только системность, выражаясь словами академика К. Бера, «дело самообразования чрезвычайно выиграет, если первоначальные основы науки давать не торопясь, в систематизированном порядке» [2, с. 402].

Профессиональная социализация посредством формирования у студентов представлений об окружающем их мире, посредством развития и саморазвития личности студентов способствует развитию их нравственного и творческого потенциала. Т.к. профессиональная социализация – процесс осознанный и имеющий конечную цель – получение высококвалифицированного специалиста, обладающего высокими устремлениями, то осуществление его невозможно без творческого начала.

Для преподавателя в данной ситуации очень важно уловить тонкую грань между возможностями и способностями студента, не только нацелить его на выполнение оригинальной задачи, решение которой не освещено еще в учебниках, но и, благодаря умелой постановке, стимулировать интерес к поставленной проблеме, который может исчезнуть, если ее решение покажется студенту чрезмерно сложным. Но вынужденное упрощение задачи не отменяет ее решение в поставленной форме, ведь к принятому первоначальному ее уровню всегда можно будет вернуться. При этом сохраняется возможность ее самостоятельного решения студентом.

«Самостоятельные занятия студентов настоятельно требуют благоразумного руководства со стороны опытного человека, который вполне ориентирован в данной дисциплине» [2, с. 35]. Преподаватели основной упор делают на самостоятельную работу студентов, потому как, говоря словами К. Бера «лекции только побуждают слушателей к работе, зрелые же плоды дают только самостоятельные знания». Однако, до тех пор, пока не возникнет устойчивая мотивация деятельности студентов, преподавателю приходится постоянно работать над созданием условий, ведущих к возникновению познавательных потребностей у студентов, или, так называемой, доктрины интереса.

Как правило, все люди от природы любознательны, обучающиеся не являются исключением из их числа. Обычно все абитуриенты или студенты 1 курса хотят учиться или хотя бы проявляют интерес к вузу на первых порах. Этот момент очень важен в дальнейшем учебном процессе, когда происходит развитие личности, и необходимо успеть увлечь исследовательской работой как можно больше студентов, не дать погаснуть искрам научного интереса и чувству уверенности в своих силах. Стимулирующим фактором в этом слу-

чае служит участие в научных конференциях, конкурсах на лучшую работу или проект, олимпиадах с обязательным последующим озвучиванием творческих успехов лучших студентов или приобретением авторских прав на изобретение. Когда студент видит результат своих усилий в виде поощрения за лучшую работу и восхищение и зависть со стороны однокурсников, то это обязательно подвигнет его на совершение новых научных наблюдений и разработок.

Руководящая и направляющая роль преподавателя в данной ситуации очень важна и крайне неоднозначна. Она проявляется в постоянной поддержке среди студентов духа соревновательности и предоставления возможности побеждать. Мера воздействия на каждого студента, будь то: поощрение, недовольство преподавателя, похвала, замечание или даже устный выговор строго варьируются в зависимости от способности и подготовки студентов.

Мотивационно-ценностный компонент профессиональной социализации студентов предусматривает развитие познавательных способностей, поэтому обучающий процесс должен иметь познавательный творческий характер. Гармоническое развитие личности студента обеспечивается не только реализацией воспитательных и образовательных целей обучения, но и его практической направленностью, которая предполагает овладение практическими сторонами осваиваемой профессиональной деятельности. Важная задача – убедить студента, что он лишает себя многих возможностей профессионального роста, если не будет активно участвовать в образовательном процессе вуза.

Процесс профессиональной социализации в стенах вуза предусматривает формирование профессионала, обладающего высокоразвитой коммуникативной и профессиональной культурой, что предусматривает наличие умений межличностного общения, разрешения конфликтных ситуаций и создания атмосферы делового сотрудничества в будущей профессиональной деятельности [3].

Работа над собственным самосовершенствованием, что подразумевает активное участие в учебной, а затем трудовой деятельности, направленной на улучшение качества жизни общества, призвана в целом обеспечить профессиональное самоопределение, сознательное движение к своему профессиональному идеалу, что стимулирует развитие творческого мышления, основанного на приобретенных

знаниях, умениях и навыков, формирование профессионально-важных качеств возможно только при признании ценности творческой учебной и трудовой деятельности, межличностного и межкультурного общения и непреходящих законов человеческого общества.

Библиографический список

1. Базиян В.Б. Формирование познавательной самостоятельности студентов технического вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1992.
2. Бер К.М. Автобиография. – Ленинград: Издательство академии Наук СССР, 1950. – 542 с.
3. Пищулин В.Г. Модель выпускника университета // Педагогика. – 2002. – № 9. − С. 22 – 27.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ОПЫТ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СКФУ

Ромаева Наталья Борисовна, Ромаев Антон Павлович
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

Подготовка педагогических кадров в России давно вызывает много нареканий, прежде всего со стороны администраций образовательных организаций, в которые приходят на работу выпускники вузов. Эти нарекания сводятся к проблеме низкой готовности выпускников к реальной практической деятельности, что во многом обусловлено несовершенными технологиями образования в высшей школе. Естественно, назрела настоятельная потребность в кардинальных изменениях в области подготовки педагогических кадров, которая и началась в нашей стране в 2014 в экспериментальном режиме. Этому способствовало и принятие Профессионального стандарта педагога (2013), в котором определены трудовые функции и трудовые действия педагогических работников. В связи с этим в 2014 была принята Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных учреждений». Для высшей школы особо значима подпрограмма «Модернизация педагогического образования» [1], целью которой является обеспечение подготовки в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования педагогических кадров в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и ФГОС общего образования.

Ключевые элементы новой системы подготовки педагогов:

– прикладной бакалавриат, реализуемый в сетевом взаимодействии организаций СПО и вузов;

– подготовка педагогов на 3 и 4 курсе после двух курсов непедагогического бакалавриата;

– усиление развития практических компетенций на основе нового профессионального стандарта, в том числе через длительную стажировку в школах-партнерах и др.

Среди основных мероприятий следует обозначить следующие.

1. Разработка и апробация федеральных государственных образовательных стандартов и основных профессиональных образовательных программ по укрупненной группе направлений и специальностей «Образование и педагогические науки» с учетом соответствующих положений профессиональных стандартов и ФГОС ОО, включая новое учебное содержание, новые технологии обучения и т.д. Это предполагает, по мнению В.В. Рубцова, В.А. Гуружапова, З.В. Макаровской, Л.К. Максимова, модульное построение образовательного процесса [3]. Изучение содержания модуля обеспечивает:

а) знакомство с выполнением профессиональных действий;

б) освоение теоретического содержания модуля, соответствующее общему основанию профессионального действия (действий);

в) отработку приемов, методов, методик, т.е. конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий;

г) апробацию освоенного профессионального действия в условиях реальной образовательной организации;

д) определение различий между лабораторными и реальными условиями (клиническая база) выполнения профессионального действия и рефлексии оснований.

2. Усиление практической подготовки будущих педагогов на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования (школьно-университетское партнерство), т.е. внедрение моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего образования, СПО и общеобразовательных организаций, обеспечивающих реализацию педагогических программ бакалавриата, отвечающих следующим характеристикам: значительное увеличение объема практической подготовки (не ме-

нее, чем в три раза), проведение длительных практик, (в апробации прикладного бакалавриата успешно участвует Ставропольский государственный педагогический институт в рамках направления «Педагогическое образование»).

3. Апробация моделей подготовки кадров в ходе разработки основных образовательных программ магистратуры трех видов: программ подготовки по педагогическим направлениям с усиленной практической или исследовательской направленностью, программ по менеджменту для управленческого персонала системы образования.

В апробации новой модульной ОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» принимает участие Институт образования и социальных наук Северо-Кавказского федерального университета совместно с Московским городским психолого-педагогическим университетом: апробировались два модуля в реализации магистерской программы «Психология и педагогика образования одаренных детей» (научный руководитель проф. Н.Б. Ромаева). Целью апробации подмодуля НИР была подготовка студента-магистранта к выполнению самостоятельного научного исследования, встроенного в контекст профессиональной психолого-педагогической деятельности, результатом которого станет написание и защита магистерской диссертации. Учебно-ознакомительная практика в образовательной организации – гимназии № 25 г. Ставрополя позволила студентам в ходе наблюдения за образовательным процессом выявить те учебные ситуации, которые содержали противоречия и нуждались в разрешении на уровне магистерской диссертации. В соответствии с магистерской программой особый интерес представляла работа с одаренными учащимися или учащимися с повышенным уровнем интеллектуального развития (с различными видами одаренности) в условиях образовательной организации.

В качестве сильной стороны организации НИР следует отметить обоснованный выбор базы практики: гимназия № 25 г. Ставрополя имеет большой опыт работы с одаренными учащимися различных возрастных групп и различных видов одаренности, о чем свидетельствуют призовые места на конкурсах всех уровней в Российской Федерации. Традиционно сложилось, что в гимназии обучается бу-

дущая интеллектуальная и творческая элита, что подкреплено высокопрофессиональным педагогическим кадровым составом.

Следует отметить трудности, которые возникли в ходе выполнения эскизного проекта магистерской диссертации. Так, актуальность будущего исследования оценивалась по следующим параметрам: социальная аргументация проблемы (в т.ч. отражение проблемы в официальных документах), научная аргументация (степень научной разработки проблемы), историко-аналитическое обоснование проблемы, обоснование актуальности с точки зрения практики современной образовательной деятельности. Не все студенты первоначально справились с этой задачей, так необходимо было время для изучения соответствующей литературы и последующего анализа и интерпретации, также были сложности с формулировкой гипотезы.

Во время учебной практики (модуль 2) происходило ознакомление с образцами профессиональных действий педагога в области диагностики и оценки деятельностных образовательных результатов школьников, что послужило основой для проектно-исследовательских заданий (ПИЗ) и было непосредственно связано с темой магистерской диссертации, определенной во время прохождения модуля 1.

Студенты осваивали образцы профессиональных действий:

– наблюдение за профессиональными действиями специалистов образовательного учреждения (педагог, психолог, администрация) в области диагностики и оценки образовательных результатов учащихся;

– изучение документов (в том числе, контрольно-измерительных материалов),

– наблюдение уроков со встроенной диагностикой;

– планирование собственного исследования деятельностных образовательных результатов, определение методологии сбора данных и методов обработки результатов;

– подбор (модификация) конкретных исследовательских методик, соответствующих целям и задачам работы;

– проведение индивидуального (группового) диагностического обследования, обработка и анализ полученных эмпирических материалов.

Для оценки ПИЗ использовались Карта самооценки магистран-

та по проектно-исследовательскому заданию (ПИЗ1); Карта оценки (аттестация) магистранта по проектно-исследовательскому заданию (ПИЗ1); Карта самооценки магистранта по проектно-исследовательскому заданию (ПИЗ2); Карта оценки (аттестация) магистранта по проектно-исследовательскому заданию (ПИЗ2);

Анализ проектно-исследовательских заданий ПИЗ1 (на входе интегративного модуля 2) показал, что состав магистрантов достаточно ровный и у всех был диагностирован достаточный уровень освоения профессионального действия магистрантом (75 – 83 %).

Промежуточный анализ проектно-исследовательских заданий ПИЗ1 показал положительную динамику – переход магистрантов с достаточного на высокий уровень освоения профессионального действия (86 – 90 %) и одна студентка осталась на достаточном уровне 81 %.

Рефлексивная оценка осуществлялась как со стороны самого магистранта, так и в ходе обучения на занятиях, в т.ч. факультативных дискусс-семинарах, обсуждения с коллегами, преподавателями, научным руководителем.

На наш взгляд, принципиально важным механизмом модернизации педагогических программ в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога является изменение содержания итоговой государственной аттестации, которая должна быть направлена на оценку не только полученных знаний (проверяемых главным образом в настоящее время), но и всех компонентов необходимых с точки зрения профессионального стандарта педагога (знания, компетенции, трудовые действия) [2; 3].

В целом, освоенные профессиональные действия должны фиксироваться в электронном портфолио выпускника. В ходе итоговой аттестации, в программу которой может быть включен специальный вопрос на проверку сформированности профессиональных действий, выпускнику необходимо предложить практическое задание, направленное на проверку профессиональных действий или трудовой функции в целом.

Библиографический список

1. Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» //Психологическая наука и образование – 2014. – Т. 19 – № 3 – С. 5 – 11.

2. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров //Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105 – 126.
3. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование / В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, З.В. Макаровская, Л.К. Максимов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. –№ 3. – С. 127 – 142.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Рукавишникова Елена Евгеньевна
(ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»)

Студенчество – большая социальная группа людей в возрасте от 16 до 25 лет. Студенчество как субъект социальных и духовных отношений имеет свою специфику и особенности. Среди них наиболее важной является культурная социализация, профессиональное и личностное становление [5]. Поиск своего пути в новых социально-экономических условиях, ориентация на ускоренное статусное продвижение и в то же время прогрессирующая социальная неадаптивность – все это обусловило специфический характер самореализации молодого человека. Вместе с тем, происходящие в современном обществе изменения предъявляют все более высокие требования к способности молодого человека социализироваться, адаптироваться к новым реалиям жизни и профессии. В этом процессе освоения современного мира важная роль отводится институтам образования. Современная социальная ситуация развития профессионального образования определяется многими факторами, одним из которых является психологический. Рассматривая технологию сопровождения как научно-практическое проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех и качество психолого-педагогических действий (М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Р.В.

Овчарова и др.), нами было проведено эмпирическое исследование по определению психологического портрета активного субъекта образовательного процесса в вузе – студента.

Целевая группа была представлена 58 студентами, обучающимися на 2, 3 и 5 курсах. Анализ полученных результатов позволил нам сделать следующие выводы.

I. Диагностика мотивационной структуры личности показала, что наиболее ярко у студентов независимо от курса проявляются такие ее составляющие как социальный статус, общение, творческая активность.

Соотношение общежитейской и деловой направленности в равной степени у студентов не выражено: разница между ними находится в интервале от 15 до 25 баллов. Наименьшая разница (15 баллов) выявлена у студентов 2 курса, и соотношение общежитейской и деловой направленности составляет соответственно 68 и 53 баллов. Значительный разрыв (25 баллов) показали студенты 5 курса, соотношение их общежитейской и деловой направленности составляет соответственно 78 и 53 балла.

При выборе образовательного учреждения студенты ориентировались на такие мотивационные составляющие своей личности, как (в порядке убывания): 1 – реализация творческой активности; 2 – стремление к общению; 3 – обеспечение социального статуса; 4 – обеспечение комфорта; 5 – стремление к социальной полезности; 6 – реализация общей активности и жизнеобеспечение.

II. В процессе реализации учебных целей и задач студенты ориентируются на разные стимулы: внешние или внутренние, которые определяют когнитивную ориентацию их личности.

Главным результатом когнитивного оценивания является заключение человека: подконтрольна ли ему ситуация, и может ли он ее изменить. Выбор профессии с ее составляющими является объектом анализа. В процессе анализа у человека формируется представление о себе и своем месте в профессии, его самооценка, основанная на локусе контроле личности. В зависимости от позиции, занимаемой человеком, вырабатывается его учебная стратегия (активная или пассивная), которая и определяет возможность или невозможность позитивного участия в образовательном процессе. Очевидно, что результат достигается при конкретном определении

целей и осознания механизмов ее достижения (процесс). Показатели интернального и экстернального локус контроля рассматривались нами как дополнительные характеристики, позволяющие сделать вывод о мотивации выбора учебного поведения. Результаты тестирования показали, что студенты в своем поведении руководствуются как собственной активностью, так и полагаются на внешние обстоятельства. Вместе с тем, у студентов 3 курса определилась выраженная тенденция к интернальному локус контролю: этот показатель у них составил 12,5 баллов. Это оказывает существенное влияние на активность третьекурсников в реализации их учебных и профессиональных целей. Их поведение мотивировано внутренними факторами.

III. По результатам диагностики мотивации обучения в вузе мы определили три группы мотивов: 1 группа определяет стремление приобрести новые знания и развитие любознательности; 2 группа определяет стремление овладеть профессиональными знаниями и умениями, сформировать профессионально важные качества; 3 группа определяет стремление получить диплом при формальном усвоении знаний.

Преобладание 1 и 2 групп мотивов свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею. Это в свою очередь проявляется: в выраженном интересе к процессу обучения в вузе; в легкости адаптации к условиям обучения; в конструктивно выстроенном общении в системе отношений «студент – студент» и «студент – преподаватель»; в ориентации на успех в обучении, в общении; в сбалансированной критичности в оценке своих возможностей.

Стремление овладеть профессиональными знаниями, умениями и развить профессионально важные качества с явным преимуществом выражено у третьекурсников, в отличие от второкурсников и пятикурсников, ориентированных на получение диплома. В первом случае студенты делают акцент на содержание образовательного процесса и возможности включения в него, т.е. на внутренние факторы профессионального обучения; во втором случае – на результат образовательного процесса, т.е. на внешние факторы. Следует отметить, что коэффициент удовлетворенности выше у студентов 3 курса и составляет 0,66. У студентов 2 и

5 курсов этот показатель составляет соответственно 0,33 и 0,40.

Обобщая теоретические положения и результаты диагностики, мы определили три группы студентов

1. Цель-ориентированный студент – студент, который конкретно знает, что ему надо. Все, что не входит в круг его запросов – им не воспринимается.

2. Активность-ориентированный студент – студент, ориентированый на социальные контакты, которые использует для реализации своих целей и потребностей.

3. Знания-ориентированный студент – студент, который интересуется всем, что повышает его когнитивный и личностный статус.

Следует отметить, что 64 % студентов нами отнесены к активность-ориентированным и знания-ориентированным студентов. Эти студенты представляют ту целевую группу, которая мотивирована на активное овладение профессией в рамках высшего образования. Вместе с тем, независимо от группы, к которой были отнесены студенты, их мотивационная активация имеет свои особенности: она учитывает минимальный социальный опыт студента; использует прагматичную направленность его мышления, несформированность в полной мере его ценностных ориентаций.

Знание выявленных нами психологических особенностей студентов обеспечивает педагогически и психологически целесообразный выбор педагогических технологий. По нашему убеждению, этот процесс проходит более успешно при соблюдении комплекса условий, реализация которых обеспечивает качество профессионального образования:

– психологических условий, в их основе обеспечение диагностики личности специалиста для дальнейшего личностного и профессионального саморазвития и самореализации. Это, прежде всего, обращенность сознания на себя как на личность и субъект профессиональной деятельности; переживание и вербализация личностного смысла в сфере профессиональной деятельности; формирование адекватного оценочного отношения к себе, другим, к деятельности; развитие рефлексии.

– социально-психологических условий, ориентирующих процесс профессионального развития на обеспечение гуманистических отношений в различных системах взаимодействия. Среди них мы

выделяем профессиональную направленность личности студента; использование совместных форм деятельности; широкое вовлечение студента в различные виды профессионально-нормативных отношений; собственную активность студента в овладении избранной профессией.

– педагогических условий, в их основе – профессиональная направленность образовательного процесса, а также организация самопознания профессионально-личностных качеств, предоставление возможности для наиболее полного сравнения и оценки профессиональных компетенций, качеств, умений и навыков.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Психология личности. – М., 2007. – 528 с.

2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. – М., 2009. – 240 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34 – 42.

4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М., 2004. – 304 с.

5. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М., 2004. – 672 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Рустамова Зумруд Байоглан кызы, Полякова Ольга Борисовна
(ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет»)

Проблема профессионального стресса в настоящее время рассматривается в качестве одной из наиболее фундаментальных и актуальных проблем не только психологии труда, но и многих других отраслей психологии. Профессиональный стресс является объективной закономерностью, проявляющейся во многих разновидностях профессиональной деятельности, и способен оказывать существенное влияние на эффективность ее выполнения, профессиональное становление и личностное развитие субъекта, его профессиональное долголетие, физическое и психическое здоровье. Социальная значимость профессиональной деятельности педагога-дефектолога и актуальность ее изучения постоянно возрастает по целому ряду причин, из которых можно выделить две основные:

постоянное увеличение количества детей, имеющих те или иные формы умственной отсталости; изменение отношения общества к таким детям, связанное с доминированием гуманистической парадигмы и стремлением создать условия для максимально возможного личностного и субъектного развития, социализации и профессионализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Успешность деятельности педагогов системы специального образования определяется не только профессиональными знаниями и навыками, сколько умениями реализовать эти ресурсы в своем труде за счет развития соответствующих профессионально-значимых качеств личности. В современных условиях имеется объективная и настоятельная необходимость во всестороннем изучении и совершенствовании профессиональной деятельности педагогов-дефектологов и повышении ее эффективности.

В ходе исследования было выдвинуто предположение о том, что специфика профессионального стресса педагогов-дефектологов заключается в высоком и выше среднего уровнях его выраженности, а также доминировании эмоционального, физического и стресса в отношениях, что детерминировано трудным контингентом, эмоциональной напряженностью и физическими нагрузками профессиональной деятельности.

Для диагностики профессионального стресса педагогов-дефектологов использовались следующие опросники: «Профессиональный стресс» (опросник без указания авторства; цель – определить уровень профессионального стресса); «Насколько вы подвержены стрессу на работе?» (опросник без указания авторства; цель – определить уровень профессионального стресса); «Шкала профессионального стресса» (опросник без указания авторства; цель – выявить стрессовые состояния и неврозы); «Имеются ли у вас симптомы стресса?» (опросник без указания авторства; цель – выявить симптомы стресса); «Какой стресс вы испытываете?» (автор – П. Лежерон; цель – определить специфику стресса (его уровень и тип)). Математическая обработка данных осуществлялась с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 60 педагогов-дефектологов коррекционных школ-интернатов для детей с умственной отсталостью г. Баку.

В ходе эмпирического исследования выявлено следующее:

1) по опроснику «Профессиональный стресс»: из 60 опрошенных у 27 педагогов-дефектологов (45 %) уровень профессионального стресса ниже среднего, у 27 педагогов-дефектологов (45 %) – средний уровень, и у 6 педагогов системы специального образования (10 %) уровень выше среднего. Более высокий показатель стресса и более низкий уровень стресса совпадают с более высоким показателем риска заболевания. Оптимальный уровень стресса (не слишком низкий и не слишком высокий) является оптимальным для поддержания здоровья. В итоге, по шкале профессионального стресса 54 педагогов-дефектологов (90%) находятся на оптимальном уровне стресса;

2) по опроснику «Насколько вы подвержены стрессу на работе?»: у 31 педагога-дефектолога (52 %) уровень профессионального стресса ниже среднего, который характеризуется тем, что стресс не является проблемой для их профессиональной деятельности. У 18 педагогов-дефектологов (30 %) средний уровень профессионального стресса; 9 педагогов-дефектологов (15 %) уровень выше среднего и у 2 педагогов системы специального образования (3 %) высокий уровень профессионального стресса. В итоге, у 29 педагогов-дефектологов (48 %) выявлен стресс на работе, который является проблемой, с которой необходимо бороться. Это серьезный повод посмотреть внимательнее на профессиональную жизнь;

3) по опроснику «Шкала профессионального стресса»: у 2 педагогов-дефектологов (3 %) выявлен низкий уровень профессионального стресса – стресс не является проблемой в их жизни, но это не означает, что низкий уровень не позволяет сохранять состояние занятости и удовлетворенности. У 28 педагогов-дефектологов (47 %) уровень профессионального стресса ниже среднего – следует проанализировать ситуацию и посмотреть, как можно разумно уменьшить стресс. У 28 педагогов-дефектологов (47 %) выявлен средний уровень профессионального стресса – это умеренный уровень стресса для занятого и много работающего профессионала, необходимо тщательно проанализировать профессиональную жизнь. 2 педагога-дефектолога (3 %) обладают уровнем выше среднего – в таком случае стресс представляет безусловную проблему, необходимы коррекционные действия, если чем дольше работать при таком уровне стресса, тем тяжелее что-либо сделать с ним; это се-

рьезный повод для тщательного анализа профессиональной жизни;

4) по опроснику «Имеются ли у вас симптомы стресса?»: у 2 педагогов-дефектологов (3 %) выявлен низкий уровень выраженности симптомов стресса; у 13 педагогов-дефектологов (22 %) – уровень выраженности ниже среднего; 20 педагогов-дефектологов (33 %) обладают средним уровнем и у 25 педагогов системы специального образования (25 %) уровень выраженности симптомов стресса выше среднего. Эти результаты показывают, что всем опрошенным педагогам-дефектологам можно порекомендовать проконсультироваться с врачом;

5) по опроснику «Какой стресс вы испытываете?»:

– по шкале физического стресса у 3 педагогов-дефектологов (5 %) низкий уровень выраженности; у 24 педагогов-дефектологов (40 %) выявлен уровень ниже среднего; у 22 педагогов-дефектологов (37 %) – средний уровень и 11 педагогов-дефектологов (18 %) обладают высоким уровнем выраженности физического стресса. Стресс вызывает выброс химических веществ, которые воздействуют с телом. Отсюда и ощущение усталости, спазмы. В таком случае тело является главным накопителем стресса. Именно телу следует уделить внимание, чтобы расслабиться. При физическом стрессе мышцы напряжены, часто бывает сердцебиение, ощущается отсутствие внутренней энергии, сон тревожен. Поскольку стресс вызывает телесное напряжение, он тем самым активизирует тело;

– по шкале эмоционального стресса у 7 педагогов-дефектологов (12 %) выявлен уровень ниже среднего; у 15 педагогов-дефектологов (25 %) средний уровень; 36 педагогов-дефектологов (60 %) обладают уровнем выше среднего и у 1 педагога-дефектолога системы специального образования (2 %) выявлен высокий уровень выраженности эмоционального стресса. Стресс активизирует отрицательные эмоции, которые пагубно влияют на психику. В таком случае человек часто чувствует, что не удовлетворен, перегружен навязанными обстоятельствами; очень переживает из-за мелочей, склонен преувеличивать и драматизировать;

– по шкале стресс в отношениях у 20 педагогов-дефектологов (33 %) уровень выраженности стресса ниже среднего; у 25 педагогов-дефектологов (42 %) средний уровень; у 14 педагогов-дефектологов (23 %) наблюдается уровень выше среднего. Стресс и от-

ношения с людьми связаны двояко: и на работе, и в семье другие люди являются существенным источником стресса; стресс вызывает два типа поведения: избегание и нападение. В таком случае они оба проявляются очень резко. Наблюдается склонность замыкаться, уходить в себя, искать одиночества;

– по шкале общего уровня стресса выявлены следующие результаты: у 1 педагога-дефектолога (2 %) низкий уровень стресса; у 6 педагогов-дефектологов (10 %) уровень стресса ниже среднего – они хорошо держатся и умеют сохранять спокойствие во многих обстоятельствах; у 33 педагогов-дефектологов (55 %) средний уровень – стресс их часто мобилизует, заставляет проявлять свои лучшие качества и стимулирует в ситуации трудностей, но в некоторых обстоятельствах им стоило бы попытаться лучше контролировать себя; у 19 педагогов-дефектологов (32 %) уровень стресса выше среднего – уровень стресса высок, но еще есть время поменять ситуацию, научившись управлять стрессом.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что общий уровень среднего арифметического значения по всем проведенным опросникам составляет средний уровень, кроме общего уровня по шкале эмоционального стресса, который составляет 8 баллов, соответствующий уровню выше среднего. Это означает, что эмоциональное состояние педагогов-дефектологов способствует профессиональному стрессу.

При помощи метода ранговой корреляции Спирмена была определена теснота (сила) и направление корреляционной связи между: результатами методики изучения профессионального стресса и результатами методики «Насколько вы подвержены стрессу на работе?»; результатами методики изучения шкалы профессионального стресса и результатами методики «Имеются ли у вас симптомы стресса?»; результатами методики «Какой стресс вы испытываете?»: между результатами изучения эмоционального стресса и стресса в отношениях. Полученные результаты математической обработки говорят о том, что существует прямая зависимость между профессиональным стрессом и показателем стресса на работе, т.е. чем выше показатель подверженности стрессу на работе, тем выше уровень профессионального стресса. Также существует прямая зависимость между показателем симптомов стресса и шкалой профессиональ-

ного стресса, т.е. высокому уровню показателя симптомов стресса соответствует высокий уровень шкалы профессионального стресса. Доминирование эмоционального стресса и стресса в отношениях детерминировано эмоциональной напряженностью, трудным контингентом и нагрузками профессиональной деятельности.

ЭФФЕКТИВНЫЙ КОНТРАКТ КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Семина Инна Сергеевна
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»),

Гурова Олеся Сергеевна
(МКДОУ №8 «Огонек» поселка им. Кирова Труновского р-на Ставропольского края)

Современный этап экономического развития страны требует усиленного внимания к формированию кадровой политики организации, включая вопросы мотивации и стимулирования персонала. Проблема совершенствования системы мотивации и стимулирования персонала в системе кадровой политики организации разрабатывается в экономической науке давно. В работах М.Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури, Г. Десслера, И. Ансоффа, У. Брэддика. В исследованиях российских ученых эта проблема нашла свое отражение в работах Н.А. Волгина, В.А. Дятлова, А.Я. Кибанова, И.А. Кокорева, М.Н. Кулапова, Н.К. Маусова, Н.Ф. Пушкарева и др.

Сложность перехода дошкольной образовательной организации в режим развития связана с наличием ряда противоречий, в частности, между осознанием значимости педагогического персонала как самого важного ресурса образовательной организации и недостатком мотивационных факторов, содействующих повышению профессиональной компетентности и позволяющих эффективно реализовывать потенциал каждого педагога.

Несовершенство существующих поощрений педагогического персонала проявляется в отсутствии в большинстве дошкольных образовательных организаций чётко выстроенной системы оценки педагогической деятельности и критериев для определения вида поощрения педагогов за работу, направленную на собственное профессиональное развитие, работу в инновационном режиме.

Система мотивации, встроенная в общий хозяйственный механизм, даёт дополнительную возможность руководителю влиять не только на коллектив, но и на конкурентоспособность самого образовательного учреждения. Способность руководителя эффективно мотивировать своих сотрудников является одним из источников ее долговременного процветания, приводит к росту конкурентоспособности организации, к чему и стремятся руководители всех организаций, что так же определяет актуальность данного вопроса.

Важно побудить педагогических работников к продуктивной деятельности, создавая все условия для удовлетворения их мотивации. Одним из этих условий является введение эффективного контракта в дошкольном образовании (в соответствии с Программой поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012 – 2018 годы, утверждённой распоряжением Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. № 2190-р). В Программе под эффективным контрактом понимается «трудовой договор с работником, в котором конкретизированы его должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых услуг, а также меры социальной поддержки» [3].

Одним из этапов регламентации и регулирования трудовых отношений, который встраивается в многоуровневый комплексный механизм управления мотивацией и стимулирования труда педагогов можно назвать введение эффективного контракта в системе дошкольного образования.

Но существующий сегодня разрыв между мотивацией и результатами труда порождает серьезную управленческую проблему: как оценивать результаты работы отдельного педагога и как его вознаграждать? Если вознаграждать только по результатам труда, то можно демотивировать педагога, получившего низкий результат, но затрачивавшего большие усилия. А если вознаграждать педагога в зависимости от мотивации, без учета реальных результатов его труда, то можно вызвать ухудшение результатов работы менее мотивированных, но производительных педагогов. И это создаёт существенные проблемы для руководителя ДОУ при построении систем стимулирования [4].

С января 2014 г. дошкольные образовательные учреждения перешли на эффективный контракт. Эффективный контракт можно рассматривать как комбинированный способ мотивации педагогов к деятельности, который может удовлетворить разные потребности педагогов: интеллектуально-творческие, ресурсные, статусные и, конечно же, экономические [5].

В связи с этим нами были проведена экспериментальная работа на базе МКОУ Детский сад №8 «Огонек» Труновского района Ставропольского края. Диагностика проводилась по стандартизированным методикам: «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (автор – К. Замфир, модификация – А. Реан); «Определение удовлетворённости личности своим трудом», авторское анкетирование «Показатели эффективного контракта как факторы мотивации».

В результате проведенной экспериментальной работы мы смогли определить некоторые тенденции мотивации деятельности педагогов в условиях введения эффективного контракта.

Согласно полученным данным, наиболее важными для педагогов являются показатели, связанные с мотивами удовлетворения потребностей в личностном росте и самоактуализации (53 %), затем по значимости идут показатели, связанные с мотивами удовлетворения социальных потребностей (49 %). Для руководителей это является хорошим показателем, который определяет заинтересованность педагогов в своей деятельности и даёт возможность использовать в управлении мотивацией не столько материальные способы, сколько интеллектуально-творческие и статусные.

Мы считаем, что высокая значимость группы мотивов, связанных с удовлетворением материальных потребностей (51 %), является нормой, так как эти мотивы являются базовыми.

При проведении анкетирования «Показатели эффективного контракта как факторы мотивации» и обработки результатов установлено, что педагоги относятся к введению эффективного контракта без особых ожиданий. Некоторые педагоги считают, что и сейчас у руководителей есть возможность платить педагогам больше (меньше) в зависимости от качества работы (или от личного отношения руководителя к педагогу). К тому же, большинство педагогов путают показатели эффективного контракта с должностной инструкцией, с правилами внутреннего трудового распорядка и даже с общепринятыми этическими нормами.

Наиболее важными показателями (ранг 1 – 3) педагоги считают: отсутствие жалоб от родителей, среднее количество дней, пропущенных ребенком по болезни, и качественное выполнение основных должностных обязанностей. Эти показатели указывают на профессиональную ответственность.

Далее (ранг 4 – 6) идут такие показатели, как достижения воспитанников, отсутствие случаев травматизма и выполнение дополнительной работы. Они указывают на интерес и удовлетворённость результатами своего труда. Можно сказать, что педагоги по этим показателям могут «отчитаться», показать результаты своей педагогической деятельности.

Такие показатели (ранг 7 – 9), как соответствие развивающей предметно-пространственной среды возрасту воспитанников и реализуемой ООП ДОУ, работа с родителями, активное профессиональное развитие и профессиональные достижения педагога вызывают у педагогов меньший энтузиазм. Мы можем связать это с трудностями при построении развивающей предметно-пространственной среды согласно ФГОС ДО, так как ещё не все педагоги перестроились, не все поняли, что от них требуется.

Выполнение методической работы, реализация педагогом бесплатных (и/или) платных дополнительных услуг, наставничество, участие в стратегическом управлении ДОО и выполнение административной работы получили довольно низкие ранги (10 – 12). Реализация этих показателей для педагогов кажется сложной, так как требует дополнительных знаний, времени и написания программ, поэтому они низко оценивают эти показатели, которые связаны с мотивами признания, уважения и самовыражения.

Наконец, наименее привлекательными для данной выборки педагогов оказались такие показатели, как руководство творческими группами, мастерскими, методическими объединениями, публикации своего опыта работы и участие в профессиональных мероприятиях (ранг 13 – 14), то есть научно-методическая работа считается мало привлекательной и невостребованной.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о ряде проблем: недостаточной теоретической разработанности данной проблемы, отсутствие у педагогов заинтересованности в выполнении работы, связанной с показателями, относящимся к научно-ме-

тодической и творческой деятельности, недостаточно высокая заинтересованность руководителей в управлении мотивацией педагогов. Это может повлечь за собой формальное отношение педагогов к введению эффективного контракта. Поэтому мотивацией педагогов в условиях введения эффективного контракта необходимо управлять, нужна слаженная работа, сотрудничество руководства образовательного учреждения и педагогического персонала.

Библиографический список

1. Вознесенский И. Мотивация педагогов: выбираем пути решения / И. Вознесенский. – М., 2008.

2. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012 – 2018 годы (распоряжение от 26 ноября 2012 года № 2190-р). – URL: Минобрнауки. РФ/новости/2993/файл/1566/12.12.26-Распоряжение_2190р.pd.

3. Семина И.С., Уварова Н.Н. Применение гендерного подхода в процессе формирования имиджа будущего педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4 (47). – с. 206 – 207.

4. Михалкина Е.В. Эффективный контракт как инструмент мотивации работников бюджетной сферы // Мотивация и оплата труда. – 2014. – №1. – С. 5 – 10.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Семина Инна Сергеевна
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»),

Мельникова Елена Валентиновна
(МБОУ гимназия №24 г. Ставрополя)

В ходе совместной деятельности люди обмениваются различными представлениями, идеями, взглядами, предложениями, знаниями, установками. Все это можно рассматривать как информацию, а сам процесс коммуникации представить как процесс обмена информацией. Именно потому, что обмен информацией встроен во все основные виды управленческой деятельности, мы называем коммуникации связующим процессом. А одним из важнейших инструментов управления в руках менеджера является находящаяся в его распоряжении информация. Используя и передавая эту информа-

цию, а также получая обратные сигналы, он организует, руководит и мотивирует подчиненных. Поэтому многое зависит от его способности передавать информацию таким образом, чтобы достигалось наиболее адекватное восприятие данной информации теми, кому она предназначена.

Коммуникация – это обмен информацией, на основе которого руководитель получает информацию, необходимую для принятия эффективных решений, и доводит принятые решения до сотрудников организации. Если коммуникации налажены плохо, решения могут оказываться ошибочными, люди могут неверно понимать, чего же хочет от них руководство, или, наконец, от этого могут страдать межличностные отношения. Эффективностью коммуникаций часто определяется качество решений и то, как они в действительности будут реализованы [1].

Почти невозможно переоценить важность коммуникаций в управлении. Едва ли не все, что делают руководители, чтобы облегчить организации достижение ее целей, требует эффективного обмена информацией. Если люди не смогут обмениваться информацией, они не сумеют работать вместе, формулировать цели и достигать их.

Однако коммуникации – это сложный процесс, состоящий из взаимозависимых шагов. Каждый из этих шагов очень нужен для того, чтобы сделать наши мысли понятными другому лицу. Каждый шаг – это пункт, в котором, если мы будем небрежны, и не будем думать о том, что делаем, смысл может быть утрачен.

Согласно исследованиям, руководитель от 50 до 90 % всего времени тратит на коммуникации. Это кажется невероятным, но становится понятным, если учесть, что руководитель занимается этим, чтобы реализовать свои роли в межличностных отношениях, информационном обмене и процессах принятия решений, не говоря об управленческих функциях планирования, организации, мотивации и контроля. Именно потому, что обмен информацией встроен во все основные виды управленческой деятельности, мы называем коммуникации связующим процессом.

Поскольку руководитель исполняет три свои роли и осуществляет четыре основные функции, с тем, чтобы сформулировать цели организации и достичь их, качество обмена информацией может

прямо влиять на степень реализации целей. Это означает, что для успеха индивидов и организаций необходимы эффективные коммуникации.

Неэффективные коммуникации – одна из главных сфер возникновения проблем. Глубоко осмысливая коммуникации на уровне личности и организации, мы должны учиться снижать частоту случаев неэффективных коммуникаций и становиться лучшими, более эффективными менеджерами. Эффективно работающие руководители – это те, кто эффективны в коммуникациях. Они представляют суть коммуникационного процесса, обладают хорошо развитым умением устного и письменного общения и понимают, как среда влияет на обмен информацией [4].

При рассмотрении коммуникационного процесса необходимо учитывать, что в условиях человеческого общения важно не только то, как информация передается, но и то, как формируется, уточняется, развивается. Коммуникация и информация различные, но связанные между собой вещи. Коммуникация включает в себя и то, что передается, и то, как это «что» передается.

Общение нужно рассматривать не только как отправление и прием информации, так как мы имеем дело с отношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом - взаимное информирование их предполагает налаживание совместной деятельности. Поэтому в коммуникативном процессе происходит не только движение информации, но и активный обмен ею [3].

В специфически человеческом обмене информацией особую роль для каждого участника общения играет значимость информации, так как люди не просто обмениваются словами, а стремятся при этом выработать общий смысл. А это возможно при условии, что информация не только принята, но и понятна, осмыслена.

Восприятие человеком организационного окружения включает в себя два процесса, каждый из которых протекает как в соответствии с общими закономерностями, так и под влиянием индивидуальных особенностей личности: отбор информации и систематизация информации.

Важнейшей особенностью восприятия информации является избирательность. Человек, используя зрительные, звуковые, осязательные каналы получения информации. Воспринимает не всю по-

ступающую к нему информацию, а только ту, которая имеет для него специальное значение. На отбор информации оказывают влияние не только физические возможности органов чувств, но и психологические составляющие личности человека, как например, отношение к происходящему, предыдущий опыт, исповедуемые ценности, настроение и т.п. В результате отбор информации, с одной стороны, позволяет человеку отбросить неважную или ненужную информацию, а с другой – привести к потере важной информации, к существенному искажению реальности [3].

Систематизация информации предполагает ее обработку с целью приведения к определенному виду и осмыслению, что позволяет человеку определенным образом отреагировать на полученные сведения. Систематизация информации человеком осуществляется двумя методами: логическая обработка информации; обработка информации на основе человеческих чувств, предпочтений, эмоций, убеждений.

Несмотря на то, что отбор и систематизация информации в целом осуществляются в соответствии с определенными принципами, для каждого человека этот процесс индивидуален. Это всегда делает восприятие индивидуальным и субъективным. Поэтому для того, чтобы эффективно взаимодействовать с человеком и управлять им, необходимо знать основные характерные черты восприятия данным человеком действительности.

Необходимо учитывать, что восприятие – очень сложный и неоднозначный процесс, зависящий от влияния многих факторов (предыдущего опыта, текущего состояния человека, воздействия внешней среды). Поэтому нередко оно может быть ошибочным. Известно несколько распространенных способов восприятия, которые затрудняют, создают барьеры и приводят к ошибкам в восприятии реальности человеком: стереотипизация, сведение более сложного и оригинального явления к определенному стереотипу и соответственно к упрощенному представлению об этом явлении. Перенос оценок отдельных характеристик явления на другие его характеристики или же обобщение оценки отдельной характеристики до явления в целом. Проекция человеком своих собственных чувств, настроений, переживаний, опасений, мотивов деятельности на других людей [2].

Чтобы избежать множества проблем, трудностей, ошибок в организационном поведении, и не вызвать предубеждения, которое может отрицательно сказаться на многих организационных процессах, в частности, на найме и продвижении по службе, вознаграждении и увольнении работников, руководителям необходимо критически расценивать свое восприятие.

Таким образом, коммуникация – это обмен информацией между двумя и более людьми. Поскольку руководитель исполняет все свои управленческие роли (межличностные, информационные и принятия решений) и осуществляет функции управления для того, чтобы сформулировать цели организации и достичь их, качество обмена информацией может прямо влиять на степень реализации целей. Это означает, что для успеха индивидов и организации необходимы эффективные коммуникации. И наоборот, плохо поставленная в организации система обмена информацией становится одной из главных причин возникновения проблем.

Библиографический список

1. Моисеева А.П. Коммуникационный менеджмент: учебное пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2007. – 104 с.

2. Зверинцев А.В. Коммуникационный менеджмент. – СПб.: Изд-во Союз, 1997. – 106 с.

3. Ньюстром Дж., Дэвис К. Организационное поведение. – СПб, 2000. – 76 с.

4. Семина И.С., Уварова Н.Н. Применение гендерного подхода в процессе формирования имиджа будущего педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4 (47). – с. 206 – 207.

ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

Смолянинова Ольга Георгиевна, Безызвестных Екатерина Анатольевна
(ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»)

Умение принимать решения в нестандартных ситуациях, наличие инициативности и творческого мышления, готовности к постоянному повышению профессиональной квалификации − становятся социально значимыми и востребованными в современном информационном обществе. Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года большое значение приобретает подготовка педагога с развитыми способностями к творческому преобразованию действительности и высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций [1].

В условиях развития педагогического образования РФ основные направления деятельности связаны, с одной стороны, с разработкой комплекса мер, позволяющих повысить качество подготовки педагогов в соответствии с образовательными и профессиональными стандартами, с другой стороны, − с анализом основных тенденций на рынке труда педагогических кадров и прогнозированием потребностей в подготовке кадров для него [2].

Поиск эффективных технологий, позволяющих оценить не только результаты обучаемых на выходе из образовательных институтов, но и результаты, значимые для самих субъектов образовательного процесса, позволяющие судить о потенциале развития, сформированных компетенциях, являются актуальными в контексте образования в течение всей жизни и успешного трудоустройства.

Одной из задач программы модернизации педагогического образования РФ в вопросах совершенствования перехода от педагогического образования к педагогической деятельности является создание системы независимой оценки квалификации выпускников педагогических программ на основе их соответствия требованиям образовательного стандарта и Профессионального стандарта педагога, которая может включать в себя профессиональные тесты и кейсы, электронный портфолио (е-портфолио) и другие совре-

менные технологии измерения образовательных результатов [2].

В России разработка и внедрение е-портфолио в процедуры оценивания профессиональной квалификации обучающихся осуществляются как на государственном уровне, примером чему может служить «портфель достижений» выпускников общеобразовательной школы, возможность учета портфолио их учебных и внеучебных достижений при зачислении в вузы РФ с 2015 года, так и на уровне отдельных педагогических сообществ. К ним относятся исследования, проводимые в рамках научной школы авторов данной публикации, научные разработки московской группы ученых Т.Г. Новиковой, М.А. Пинской, А.С. Прутченкова [3], деятельность, осуществляемая в социальной сети «4portfolio.ru», под научным руководством С.В. Панюковой [4] и др.

В зарубежной практике е-портфолио используется не только в процедурах итоговой аттестации выпускников вузов, но и как обязательный компонент в процессе валидации ранее полученных знаний в системе непрерывного обучения в течение всей жизни – «Validation of Prior Learning (VPL) in Lifelong learning» [5]. Модель VPL включает в себя 3 оценочных компонента: текущее оценивание («Formative VPL»), рефлексивное оценивание («Reflective VPL»), итоговое оценивание («Summative VPL») и представлена на рисунке 1 [5].

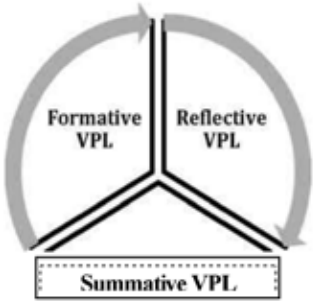

Рисунок 1 – Модель оценивания ранее полученных знаний (VPL)

Для оценивания и проверки предыдущих знаний в зарубежной системе VPL используется термин «portfolio loop» (от англ. «loop» – «петля»). Исследователи акцентируют внимание на непрерывности использования портфолио в процессе планирования и дальнейшего оценивания результатов обучения, поскольку новые образователь-

ные результаты будут добавлены к уже имеющимся в первоначальном портфолио. Таким образом, «обогащенный» портфолио может в то же время быть основой для новых шагов по развитию и планированию VPL-процесса [5].

Концепция непрерывного независимого оценивания знаний и квалификации в образовании в течение всей жизни становится все более актуальной в системе профессиональной подготовки педагогов. Она является частью социально-экономических и социально-культурных изменений в обществе, требует постоянной корректировки, которые значимы для всех участников образовательного процесса: частных лиц, коммерческих объединений, школ, университетов, работодателей, законодательных и регулирующих органов.

Участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом в социальной и экономической структурах. Данные связи были всегда, но, ранее индивид, не имел столько возможностей управления своей карьерой и собственным обучением [5].

Так, систематическая валидация полученных ранее знаний педагогов в процессе всего периода обучения в вузе «открывает окно возможностей», объективирует перспективы дальнейшего обучения в соответствии с собственными потребностями.

Таким образом, в период перехода от традиционного обучения к более гибкому адаптивному и непрерывному обучению общества, необходимо, чтобы выпускники педагогического бакалавриата были не только конкурентоспособны на современном рынке труда, но и, накапливая личный образовательный опыт, планировали последующие шаги развития и персональные стратегии.

В Институте педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» (ИППС СФУ) в 2015 году выпускники педагогического бакалавриата по направлению 050100.62 «Педагогическое образование» проходили государственную аттестацию в том числе нетрадиционным способом − по результатам профессиональных достижений за весь период обучения в вузе, представленных в персональных е-портфолио.

Структура и содержание презентационного электронного портфолио выпускника педагогического бакалавриата ИППС СФУ включала в себя следующие компоненты («*» отмечены опубликованные по желанию выпускника):

1) персональные данные (ФИО, группа, направление подготовки, профиль);

2) резюме для трудоустройства;

3) достижения: учебные, профессиональные, общественные*;

4) отзывы руководителей практик, научных руководителей, администрации школы и т.д.;

5) хобби (увлечения, которые можно использовать в профессиональной деятельности).

Один из примеров презентационного е-портфолио выпускника педагогического бакалавриата представлен на рис.2.

Рисунок 2 – Презентационное е-портфолио выпускника педагогического бакалавриата

Выпускники педагогического бакалавриата ИППС СФУ в период подготовки и представления презентационного портфолио должны были продемонстрировать общепрофессиональные и профессиональные компетенции: ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4.

Непрерывное образование в течение всей жизни и профессиональное развитие педагогов должно отвечать не только требованиям образовательного стандарта, профессионального стандарта педагога, но и запросам современного рынка труда. Выпускники педагогического бакалавриата посредством технологии е-портфолио могут отбирать, сохранять и презентовать результаты образовательной и профессиональной деятельности различной аудитории.

Таким образом, электронной портфолио бакалавра становится эффективным современным способом фиксации их профессионального развития, валидации ранее полученных знаний, позволяя им планировать, демонстрировать, накапливать образовательные результаты и достижения, корректировать направления персонального профессионального развития не только в период обучения в вузе, но и в дальнейшем течение всей жизни.

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=90601

2. Марголис А.А Проблемы и перспективы развития педагогического образования РФ // Психологическая наука и образование. Модернизация педагогического образования в России. – 2014 . – Т. 19. – № 3 . – С.41 − 57.

3. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С. Место портфолио в современном образовании // Директор школы. – 2008. − № 2.

4. Интерактивное веб-портфолио студента на портале 4portfolio.ru [сайт]. − URL: http://4portfolio.ru.

5. Duvekot R., Halba B., Aagaard K., Gabršček S. & Murray J. The Power of VPL Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all // − 2014. − 273 c.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ МОРАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Соловьева Ольга Владимировна
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

Сложившаяся в современном российском обществе социокультурная ситуация характеризуется затянувшимся духовно-нравственным кризисом. Он выражается в трансформации нравственных норм, в снижении устойчивости нравственных убеждений и в пересмотре основополагающих ценностей. Этот кризис, затрагивая все слои общества, особенно негативно отражается на молодежи и подрастающем поколении. Особую важность проблема морально-нравственного облика молодежи приобретает в условиях профессионального педагогического обучения, поскольку морально-нравственный облик педагога является необходимым качеством личности учителя. В этой связи проблема развития морального самосознания будущих педагогов представляет высокую актуальность и значимость.

Важно создавать в образовательно-воспитательной среде вуза особые условия для полноценной самоактуализации личности, самостоятельной выработки моральных и нравственных качеств, согласующихся с характером педагогической деятельности. Данная

проблема актуализируется в ситуации негативного изменения имиджа педагога и подрыва авторитета педагогической профессии. В этой связи важной задачей является изменение статуса и престижа педагогической профессии через развитие морального самосознания самого педагога, его положительного отношения к себе и к людям, понимания и транслирования гуманистических ценностей и правильных нравственных ориентиров. Это требует психологического сопровождения студентов педагогического вуза, направленного на личностное и духовно-нравственное развитие студента-педагога.

Проблема морально-нравственного развития является широко исследуемой в психологических и педагогических работах (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин и многие др.). Учеными детально изучены проблемы соотношения сознания и самосознания, источники возникновения, функции, компоненты, движущие силы и механизмы развития самосознания. В работах Л.Н. Антилоговой, Б.С. Братуся, О.Г. Дробницкого, А.А. Хвостова, И.И. Чесноковой и др. представлены определения морального самосознания и подходы к его структуре. Нравственное развитие в период студенчества отражено в работах Б.Г. Гаппирова, А.В. Дмитриева, И.С. Кона, Л.С. Кондратьевой, В.Г. Лисовского, В.А. Токаревой и др. Необходимость целенаправленного воздействия на процесс морального развития студента обоснована в работах Э.Н. Ольшевской и В.А. Токаревой. Психологическое сопровождение как целенаправленный процесс развития личности и, в частности, ее морального облика, рассматривается в работах М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Р.В. Овчаровой, В.В. Рубцова и др.

Несмотря на значительное количество работ, посвященных изучению морального самосознания личности, на сегодняшний день недостаточно исследований, в которых были бы представлены особенности развития морального самосознания будущих педагогов, а также условия и способы его целенаправленного развития в процессе вузовского обучения, не показана система психологического сопровождения студентов педагогического вуза по формированию морального самосознания.

В этой связи нами была поставлена и в течение четырех лет реализована цель по выявлению особенностей развития морального

самосознания будущих педагогов и обоснована система психологического сопровождения формирования морального самосознания студентов, функционирующая в условиях профессионального педагогического образования.

Исходя из анализа психологической литературы, нами уточнено понятие морального самосознания, в соответствии с которым оно может быть представлено как интегративное личностное образование, проявляющееся в осознанном отношении человека к самому себе, в оценке и регуляции им своего морального облика, развивающееся на основе соотнесения с нравственными требованиями и ценностями социума по мере осознания ответственности и роста социальной зрелости [1, 2, 3].

При исследовании морального самосознания нами применялись следующие методики: методика семантического дифференциала на определение эмоционально-личностного отношения к проблемам «морали» Ч. Осгуда; диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова; методика на определения моральной самооценки С.А. Будасси; методика шкала совестливости В.В. Мельникова, Л.Т. Ямпольского; методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной; методика жизненные цели А.А. Хвостова; методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; тест-опросник самоотношения В.В. Столина; авторская анкета.

Результаты исследования показали, что уровень морального самосознания современных будущих педагогов характеризуется превалированием гедонистических тенденций – ценностей удовольствий, путешествий, свободы от долженствований; установок на процесс и деньги, при доминировании эгоизма над альтруизмом и наибольшей значимостью ценностей материального благосостояния, приятного времяпровождения, отдыха, любви. Вместе с этим высоко оценивается социальный статус и управление людьми, желание реализовать свои способности [1].

Одной из решаемых нами экспериментальных задач было выявление взаимосвязи между показателями самоотношения и компонентами морального самосознания. В качестве основных показателей самоотношения были отобраны: аутосимпатия, самопринятие, самопоследовательность, ожидание положительного отношения

других, самоуверенность, самообвинение. Показателями, характеризующими компоненты морального самосознания стали: жизненные цели, социально-психологические установки, отношение к проблемам морали, моральная самооценка, структура ценностных ориентаций, шкала совестливости.

На основе корееляционного анализа нами выявлено, что существует положительная зависимость между самоотношением как центральным ядром самосознания и компонентами морального самосознания, в частности взаимообусловлены нарциссические и инфантильные проявления самоотношения (самоуверенность, аутосимпатия) и цели жизни, ценностные ориентации, социально-психологические установки. Показатель самообвинения как индикатор нравственного развития личности имеет положительную связь со шкалой совестливости и заниженной моральной самооценкой. Таким образом, можно утверждать, что самоотношение является центральным ядром самосознания и детерминирует цели жизни, ценностные ориентации, социально-психологические установки.

С целью развития морального самосознания студентов нами была разработана система психологического сопровождения, представленная в виде модели, системообразующим звеном которой является цель – формирование морального самосознания студентов, направленное на гармонизацию всех его компонентов, самопонимание и самоуважение, ценностное осмысление категорий морали и нравственности применительно к педагогической деятельности [2].

В числе задач психологического сопровождения выделены следующие: формирование ценностного отношения личности к себе, самопонимания и самоуважения на основе системного самопознания и самовоспитания своей личности; формирование знаний о нравственных понятиях, ценностях, принципах, выработка собственного мнения о нравственных категориях; формирование адекватной моральной самооценки личности и положительного отношения к проблемам морали, осознанное изменение своей личности в соответствии с этическими нормами и правилами; формирование ответственности студента за собственное поведение, развитие самоконтроля, навыка рефлексивного анализа собственных поступков и самоуправления.

Результаты эксперимента по реализации системы сопровожде-

ния позволили заключить, что развитие морального самосознания будущего педагога, направленное на гармонизацию всех его компонентов, будет согласованным, если оно основано на адекватном отношении личности к себе, на самопонимании, самоуважении, ценностном осмыслении себя и категорий морали и нравственности применительно к педагогической деятельности, осознании собственной ответственности за события в своей жизни и стремлении к личностному совершенствованию в соответствии с универсальными этическими принципами.

Поведенное исследование позволяет наметить дальнейшие перспективы работы, предусматривающие развитие морального самосознания личности в различных профессиональных сферах.

Библиографический список

1. Соловьева О.В., Шматова Е.П. Изучение морального самосознания студентов педагогического вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3; URL: http://www.science-education.ru/117-13252 (дата обращения: 27.05.2014).

2. Соловьева О.В., Шматова Е.П. Формирование морального самосознания будущих педагогов в условиях профессионального образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета: научный журнал // 2014. – № 4 (43). – С. 240 – 245.

3. Соловьева О.В. Моральное самосознание как детерминанта психологического здоровья студентов в условиях инклюзивного образования // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Психологическое здоровье личности: теория и практика». – Ставрополь: СКФУ, 2014. – С. 323 – 327.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Сомова Наталья Леонтьевна
(ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»)

Современная система образования закономерно откликается на изменения и преобразования, происходящие в социальной жизни нашей страны. Усложняющийся мир с его глобализацией, развитием информационных и коммуникационных технологий создают со-

вершенно иную среду для образования. Очевидно, что нужна новая модель профессиональной подготовки будущего учителя, учитывающая социокультурные факторы, влияющие на систему образования.

Одним из вариантов ответа на этот запрос может служить практико-ориентированная концепция психологической подготовки педагогов [1], основывающаяся на отказе от отраслевого принципа в определении содержания психологического образования и ориентации на формирование психологической профессиональной компетентности через единство ее когнитивной, операциональной и личностной составляющих; подготовка к решению профессиональных педагогических задач средствами психологических знаний и умений. Она разработана в соответствии с Государственными образовательными стандартами третьего поколения и предусматривает формирование психологических компетенций бакалавра по направлению «Педагогическое образование».

В основу разработки практико-ориентированной концепции легли следующие положения. Практико-профессиональная парадигма психологической подготовки педагога базируется на представлении о принципиальном значении усиления практической составляющей в первичной профессиональной социализации педагогов. Формирование личностных профессиональных качеств и компетенций – важнейшая составляющая, без реализации которой теряется специфика подготовки педагога. Концепция основывается на необходимости взять за основу отбора содержания и структуры психологического образования педагога проблемное психологическое поле в деятельности педагога. Оценка качества психологической подготовки должна приобрести принципиально новую направленность и фиксировать, в какой мере выпускник владеет когнитивной, операциональной и личностной компетенциями, а не только знаниями. В процессе вузовского обучения должна быть обеспечена первичная социальная профессионализация педагога – приобретение профессионального социального опыта в процессе профессионального обучения, профессиональной подготовки.

Профессионализация в целом – это процесс становления человека как профессионала. Этот процесс включает в себя: выбор профессии с учетом своих собственных возможностей и способностей;

освоение правил и норм профессии; формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии и др.

Профессионализация в широком плане предполагает три взаимосвязанных компонента:

– становление профессионального самосознания, развитие внутренних личностных структур индивида – психологический аспект профессионализации, отраженный в понятии «профессиональное развитие»;

– формирование профессиональных знаний, умений, навыков, становление личности как субъекта профессиональной деятельности – социальный аспект, отраженный в понятии «профессиональная социализация»;

– развитие специалиста как субъекта общения, усвоение социально-профессиональных норм, развитие коммуникативной и психологической культуры в целом.

Профессиональная подготовка педагога требует знания современных исследований в области психологии развития и педагогической психологии, форм и методов педагогического взаимодействия, использования достижений и наработок практической психологии в решении профессиональных задач. Одним из курсов, разработанных в рамках вышеприведенной концепции, является курс «Психология развития человека в образовании», входящий в профессиональный базовый блок по дисциплине «Психология» [2]. Цель этого курса – формирование профессиональной компетентности бакалавра педагогики в области психологии развития в образовательном процессе через освоение знаний и возрастных особенностях человека, проявляющихся в обучении, задачах и резервах развития в разные возрастные периоды, а также о влиянии возрастных и индивидуальных особенностей учащихся на решение широкого круга профессиональных педагогических задач.

Практико-ориентированное направление находит свое отражение не только в содержании, но и в методике преподавания курсов нового поколения. В основе высшего образования как образования взрослых лежат особые закономерности индивидуально-психологического и возрастного развития, где особое внимание уделяется самопознанию и самореализации. Студент выступает в качестве

субъекта учебной деятельности, отличающегося, благодаря жизненному опыту, наличием разнообразных мотивов и целей. Поэтому первичная профессионализация достигается в процессе накопления жизненного опыта и является источником самопознания и самореализации личности, создает условия для развития метакогнитивных умений, рефлексии.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» в программе курса «Психология развития человека в образовании» предусмотрено использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, применение различных образовательных технологий. Эти технологии в сочетании с внеаудиторной работой (например, работой над индивидуальным портфолио студента) решают задачи формирования и развития профессиональных умений и навыков обучающихся как основы профессиональной компетентности. Обучение в технологическом подходе позволяет следовать положениям практико-ориентированной концепции подготовки, т.к. изменяется само качество образования: приобретаются не только знания и умения, но и формируются компетентности; совершенствуются умения, позволяющие эффективно работать с информацией; целенаправленно развивается исследовательская культура. Это способствует становлению всех компонентов первичной профессионализации – развитию профессионального самосознания, коммуникативной и психологической культуры, формированию профессиональных знаний, умений, навыков [3].

Огромное значение для процесса первичной профессионализации имеет прохождение студентом – будущим педагогом различных видов производственной практики. Педагогическая практика давно существует как форма профессионально-педагогической подготовки студентов педагогических учебных заведений. Особую роль в сопровождении профессионализации играет летняя педагогическая практика, которая, по существу, является самостоятельной педагогической деятельностью, возможностью попробовать свои силы в реальном профессиональном взаимодействии. Специфика данного вида практики заключается в том, что студент выступает одновременно и в роли учащегося, осваивающего новые знания, умения и навыки, и в роли самостоятельно работающего педагога.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, летняя педагогическая практика представляет собой одну из форм организации учебного процесса, направленную на закрепление и углубление знаний и умений, полученных студентами в процессе обучения, а также овладение системой профессиональных умений и навыков и первоначальным опытом профессиональной деятельности.

Летняя педагогическая практика имеет важные особенности. Будучи вожатыми, студенты работают с детьми и находятся с ними в непосредственном продолжительном контакте. Длительный период круглосуточной педагогической деятельности, выполнение воспитательных задач и, соответственно, полная ответственность за жизнь, физическое, психическое и нравственное здоровье детей на протяжении всего периода работы требует особой психологической подготовки, умения справляться со стрессом и негативными чувствами.

В летнем оздоровительном лагере идет работа с вновь образованной временной детской группой, часто разновозрастной, а не со сложившимся коллективом и не с постоянным школьным классом. Поэтому важны знания о возрастных и индивидуальных особенностях детей и подростков, социальных взаимодействиях с детскими группами и в группах, психологических особенностях применения основных воспитательных методов и форм. Кроме этого, студенты-практиканты получают опыт работы в качестве полноправного члена трудового коллектива с наличием ряда прав и обязанностей и с выплатой заработной платы. От них потребуются навыки общения на формальном и неформальном уровне с коллегами и администрацией, умения работать совместно, распределять ответственность и принимать решения.

Вышеперечисленные особенности накладывают особую ответственность на процесс подготовки студентов к прохождению летней педагогической практике в контексте первичной профессионализации. Ее организация в рамках практико-ориентированного подхода является залогом роста профессиональной компетентности будущих педагогов.

Библиографический список

1. Регуш Л.А., Реан А.А., Рогов Е.И. Практико-ориентированная кон-

цепция психологической подготовки педагога // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 1.
2. Регуш Л.А., Сомова Н.Л. Примерная программа курса «Психология развития человека в образовании». Учебная программа. – Санкт-Петербург, 2011.
3. Сомова Н.Л. Психолого-педагогические предпосылки повышения эффективности преподавания в вузе // Психология в вузе. – 2012. – № 2.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИЗМА НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Столярчук Елена Анатольевна
(ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»)

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 15-06-10638

Особенности туристской деятельности предопределяют характер труда менеджеров, а также требования, предъявляемые к их здоровью, образу жизни, к волевой, интеллектуальной, эмоциональной сферам и мировоззрению. Менеджер туризма овладевает в процессе профессиональной деятельности способами и средствами действий, представленными в соответствующей кросскультуре [1].

Проведенные автором исследование руководителей ведущих туристских фирм Санкт-Петербурга показали, что на первый план в ряду важнейших квалификационных требований они ставят коммуникативные навыки и выполнение следующих функций: ведение телефонных переговоров, составление деловых и благодарственных писем, осуществление контактов с гостями фирмы, представление информации о туристском продукте фирмы. Большое внимание ими было обращено на то, что работники этой специальности должны уметь улаживать конфликтные ситуации; выслушать и зафиксировать жалобу клиента; разобраться в проблеме и принять адекватные меры по устранению причин, вызвавших недовольство клиента.

Среди основных функциональных интегральных навыков, которые хотели бы видеть руководители у своих работников, находятся умение договариваться с людьми (92,3 %), навыки поиска информации (92,3 %), умение планировать свою деятельность (92,3 %).

К профессионально важным качествам, которыми должен об-

ладать менеджер туризма, руководители отнесли следующие: коммуникативные (100 %), организаторские (100 %), ответственность (100 %), сообразительность (92,3 %), настойчивость (69,2 %), энергичность (61,5 %), гибкость (61,5 %).

Результаты исследований уровня профессиональной подготовленности менеджеров туризма, имеющих стаж работы до трех лет, по оценкам их деятельности в туристской фирме со стороны работодателей, показали недостаток практических навыков (26,7 %) и профессиональных знаний (20,0 %). Наибольшие отклонения в оценках работодателей фактических навыков у выпускников отмечено по следующим функциям: организация обслуживания клиентов при трансфере; умение общаться с клиентами, положительное разрешение конфликтных ситуаций; проведение маркетинговых исследований туристического рынка; работа по чартерной программе. Кроме перечисленных навыков, как отмечали руководители, в значительно большей степени им необходимы элементы творческого подхода, а не только добросовестного и ответственного отношения к делу.

По результатам анализа самооценки, менеджеры туризма, имеющие стаж менее трех лет, не заявили о недостатке общетеоретических или профессиональных знаний. Давая собственную оценку общему уровню теоретической и практической подготовки, значительное большинство выпускников отмечали нехватку практических навыков (83,3 %). Часть опрошенных заявили, что они ощущают нехватку опыта работы в офисе (16,7%) по следующим позициям: предоставление информации о турпродукте фирмы и осуществление контактов с гостями по всем вопросам своей профессиональной деятельности на языке гостя; умение работать с информацией, возражениями, конфликтами; принятие решений по вопросам, касающимся конкретной зоны ответственности.

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки менеджеров туризма необходимо выстраивать стратегию обучения, обеспечивающую усиление мотивации к профессиональной деятельности будущего специалиста, стимулирование творческого потенциала, развитие интеллектуальных, эмоциональных, волевых и духовных качеств, дифференцирование «Я-концепции», углубленное осмысление студентами отечественного и зарубежного опыта, их творческое преобразование и адаптацию к новым условиям социальной среды.

Психологическое обеспечение подготовки менеджеров туризма от первых до выпускных курсов в образовательном учреждении должно рассматриваться как непрерывный процесс психологического мониторинга с проведением организационно-психологических мероприятий, созданием благоприятной образовательной среды, способствующей профессиональному развитию студентов, выявлением факторов, воздействующих на процесс формирования профессионально важных качеств.

Авторская программа психологического обеспечения подготовки менеджеров туризма складывалась из трех ступеней (частей): исследовательской, организационно-методической, практической (внедренческой).

Программу психологического обеспечения подготовки студентов специальности «Менеджмент туризма» можно представить в виде пяти этапов: подготовительного, адаптивного, социально-коммуникативного, учебно-технологического, выпускного.

На подготовительном этапе – это проведение маркетингового исследования квалификационных требований рынка труда с разработкой психодиагностического алгоритма, позволяющего с достаточно высокой точностью и достоверностью оценивать динамику изменения профессионально важных качеств, которые выступают важнейшими детерминантами профессионального обучения.

Второй этап адаптивный – цель оказание помощи студентам в адаптации к выбранной профессиональной деятельности с преподаванием курса «Введение в специальность» и проведение консультаций с целью выявления их интересов, желаний, ценностей, убеждений, повышения мотивации и интереса к выбранной сфере деятельности.

Третий этап – социально-коммуникативный, направленный на формирование коммуникабельности и социально-психологической адаптации, повышение мотивации к обучению и развитию познавательных способностей. В учебный процесс необходимо включить коммуникативный тренинг для всей учебной группы, имеющий цель – сформировать групповую сплоченность в практических упражнениях и оказать помощь в процессах самопознания, распределения позиций и ролей в группе. На этом этапе акцент делается на адаптацию к выбранной специальности с поддержкой выбора

профессии, на формирование групповой сплоченности и развитию навыков межличностного взаимодействия, коммуникативной культуры. Для студентов важно включение факультативного курса, где рассматриваются данные проблемы в сочетании с психологической и воспитательной деятельностью, который они посещают в течение всего учебного года.

Четвертый этап – психологическое обеспечение – состоит из трех частей теоретической, тренинговой, консультативной. Он направлен на усвоение и закрепление профессиональных, социально-коммуникативных навыков, развитие сообразительности, гибкости мышления и на психологическое сопровождение учебно-технологической практики. Теоретические и практические занятия адаптируют студентов к будущему месту в рамках производственной практики. На данном этапе особое внимание направлено на то, насколько студент удовлетворен результатами своей учебной и профессиональной деятельности, а также своей социальной позицией. С этой целью проводятся фокусированные психологические исследования студентов, предметом которых является изучение самооценки, мотивации достижения, уровня тревожности, стратегий поведения в конфликтных ситуациях и свойств личности; уточняется профессиональный профиль личности студента и проводится индивидуальное консультирование с выдачей рекомендаций.

Пятый этап – выпускной. На этом этапе происходит становление выпускника как специалиста и как социально-адаптирующейся личности. Данная программа направлена на проблемы адаптации в организации, освоение новой производственной роли, технологии успеха. С этой целью были разработаны практические занятия по самомаркетингу и самопрезентации для ситуаций устройства на работу, ведение деловых переговоров с работодателями и клиентами; тренинг ассертивного поведения, где на уровне конкретных действий стоит задача профессиональной самоидентификации студентов и оказания им помощи в раскрытии их внутреннего мира, эмоциональной сферы и предоставления возможности продолжать развитие у себя профессионально-важных качеств менеджера туризма. Проведение индивидуальных консультаций для выпускников по адаптации к будущему рабочему месту проводится в рамках преддипломной практики по производственным и психологическим вопросам.

Представленная программа психологического обеспечения подготовки менеджеров туризма от первого к выпускному курсу, во-первых, помогает им раскрыть наиболее полно профессиональные и психологические их возможности; во-вторых, является хорошей платформой для оказания им психологической поддержки как на уровне индивидуальном, так и на групповом уровне развития и становления человеческой индивидуальности в период ранней взрослости, где объектом внимания становится индивидуальность человека.

Библиографический список

1. Столярчук Е.А. Организационно-психологические аспекты менеджмента в туризме // В кн.: Психология менеджмента: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – 2-е изд. доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – С. 576 – 632.

НЕОБХОДИМОСТЬ СОЗДАНИЯ СЕТИ СЛУЖБ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ, КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО РЫНКА ТРУДА СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

Строганова Оксана Владимировна
(Ставропольское краевое отделение МООДИР «Дети-Ангелы»)

Среди большого количества социальных проблем, стоящих перед Россией в настоящее время, существует проблема компетентного сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ как одной из незащищенных частей общества, требующей внимания и помощи со стороны государства. Неизбежным условием для решения данной проблемы является наличие грамотных специалистов, способствующих полноценному развитию личности ребенка с ОВЗ и его родителей, предпосылкой развития их социальной активности. Актуальность рассматриваемого вопроса усиливает прогрессивный рост за последнее десятилетие количества детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

На сегодняшний день практически отсутствует координация в деятельности множества организаций, связанных с медико-социальным обеспечением таких семей. Недостаточна и информаци-

онная работа по пропаганде целей, задач, льгот, законодательства, касающихся медико-социального сопровождения. Продолжая данную мысль, следует отметить, что вся современная деятельность по реабилитации детей с ОВЗ, как и сопроводительная работа с семьей в целом, ориентирована в первую очередь на ребенка и практически не учитывает особенности всей семьи. В небольшой мере проводится психологическая работа с матерями, направленная в большей степени на решение незначительных проблем. Не учитываются потребности и проблемы отцов, других детей в семье. Однако роль семьи в медико-социальной работе является решающей наряду со специализированным лечением. Вместе с тем следует отметить, что в последние годы развитию комплекса социально-реабилитационных услуг детям с ОВЗ стало уделяться больше внимания.

Семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, находится в достаточно уязвимом социально-психологическом положении, рождение ребенка с аномалией в развитии является огромным стрессом для членов семьи. Часто семья не справляется с эмоциональной и психологической нагрузкой, последствия которых бывают самыми непростыми – происходят нарушения во всей системе супружеских и детско-родительских отношений. В этом случае происходит еще большее увеличение тревоги, семья становится легкоуязвимой и мало функциональной. Все это создает необходимость проведения мероприятий, направленных на оказание комплексной поддержки семье [4].

Сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными физическими возможностями – это одна из новых форм работы с семьей, поэтому ее методологическая и практическая основы и нормативная база требует доработки, как на федеральном, так и на региональных уровнях. Сопровождение семьи и ребенка с ОВЗ относится к длительной помощи, важнейшими условием которой является комплексность (получение различных услуг: психологических, педагогических и т.д.) и участие профессиональной команды специалистов, придерживающихся в своей деятельности единой стратегии.

Сопровождение семьи осуществляют специально подготовленные специалисты. Поскольку сопровождение носит комплексный, характер, то и в рамках сопровождения объединяются профессио-

налы различной направленности, имеющие определенный опыт. К ним относятся: социальные педагоги; психологи; дефектолог; логопед; юристы; методисты, организующие профессиональную помощь и супервизию; специалисты, владеющие технологиями организации досуга детей, а так же взаимодействия с общественностью и проведения мониторинга, занятые координацией и контролем над деятельностью по защите прав детей- инвалидов [4].

Включение в этот перечень специалистов, использующих в своей работе прогрессивный опыт европейских государств, позволяет в значительной степени увеличить потенциал служб сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Целью службы сопровождения семьи ребенком с ОВЗ должна быть не только организованная психолого-педагогическая и социальная поддержка семьи, имеющей ребенка с выявленными нарушениями развития (риском нарушения), подбор адекватных способов взаимодействия с ребенком, его воспитания и обучения, коррекция отклонений в развитии, но и решение проблем внутрисемейных отношений [3].

Решение данной задачи требует подготовки соответствующих педагогических и психологических кадров, способных решать задачу комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

В последнее время подготовка специалистов высшей школы ведется в разных направлениях, охватывающих традиционные специальности педагогической и психологической направленности, появляются направления на стыке медицины, педагогики и психологии. Ведущими центрами страны проводится переподготовка и повышение квалификации уже существующих специалистов разного профиля, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В программы подготовки специалистов включаются вопросы комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ ситуации, складывающейся в Ставропольском крае, показывает, что работа существующих на сегодняшний день учреждений доминирующе направлена на оказание помощи самому ребенку с нарушениями развития, и в незначительной степени реализуется в отношении семьи, в которой живет ребенок с ограниченными воз-

можностями здоровья. Вместе с тем, научные исследования и опыт свидетельствуют о том, что появление в семье ребенка с ОВЗ изменяет образ жизни всех ее членов.

Семья, в которой имеется особый ребенок, как правило, не получает системной информационной, психологической и социальной поддержки. Службы, способные оказать помощь ребенку и семье, также разрознены –отсутствуют нормы и правила межведомственного взаимодействия. Организационная разрозненность специалистов, работающих в учреждениях разной ведомственной принадлежности, ограничивает возможность осуществления комплексного подхода, что в значительной мере снижает результативность коррекционной работы. Особенно остро эти проблемы ощущаются за пределами краевого центра, где определенные виды помощи либо отсутствуют, либо родители не имеют возможности получать ее своевременно и системно.

На сегодняшний день в Ставропольском крае в соответствии с информацией о ходе реализации министерством труда и социальной защиты населения Ставропольского края Указов Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 и № 606 (по состоянию на 01 июня 2015 года) и Плана мероприятий («дорожная карта») по повышению эффективности и качества услуг в сфере социального обслуживания населения Ставропольского края на 2013 – 2018 годы, утвержденного распоряжением Правительства Ставропольского края от 01 марта 2013 г. № 50-рп Правительством края проводится работа в рамках достижения целевого показателя увеличения к 2020 году числа высококвалифицированных работников, с тем, чтобы оно составляло не менее трети от числа квалифицированных работников организаций [1]. В рамках Плана мероприятий по увеличению к 2020 году числа высококвалифицированных работников в общем числе квалифицированных работников в организациях Ставропольского края на 2014 – 2018 годы, в образовательный процесс профессиональных образовательных организаций края в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения внедрены образовательные программы, направленные на подготовку высококвалифицированных кадров и специалистов среднего звена на основе практико-ориентированных форм обучения, предполагающих применение теоретических знаний в решении практических

вопросов, связанных с формированием профессиональных компетенций специалиста, в том числе, специалистов необходимых для формирования в крае Служб сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

С учетом названных проблем и потребностей, а также поисков путей их решения чрезвычайно важным является доступность для семьи и ребенка с ОВЗ разнообразных услуг в рамках одной системы, что возможно при создании разветвленной сети на территории Ставропольского края Служб сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ. В свою очередь это позволит увеличить количество рабочих мест для специалистов социально-ориентированных специальностей, направленных на работу с детьми с ОВЗ, стимулированию возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Информация о ходе реализации Министерством труда и социальной защиты населения Ставропольского конкуренции, развитие инфраструктуры поддержки деятельности организаций, повышение кадрового потенциала негосударственных организаций [2], обеспечение информационной поддержки, проведение мероприятий по развитию государственно-частного партнерства, формирование доступности услуг в сфере работы служб сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченным края Указов Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 и № 606 (по состоянию на 01 июня 2015 года) // http://www.minsoc26.ru/social/doroj/

2. Резолюция IV Съезда социальных работников и социальных педагогов России 7 – 8 октября 2014 года «Социальное благополучие и права человека: роль социальных служб, социально-ориентированных НПО и бизнеса» // http://ssopir.ru/

3. Служба сопровождения семьи и ребенка: инновационный опыт: методический сборник / Ред. В.М. Соколова. – Владимир: Издательство «Транзит-ИКС», 2010. – 132 с.

4. Тюрина Э.И., Кучукова Н.Ю. Технология социальной работы с семьей и детьми. Учебник. – М.: Академия, 2011. – 336 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Сыпко Елена Викторовна
(ГАОУ ВПО «Невинномысский Государственный гуманитарно-технический институт»)

Проблема формирования духовно-нравственных качеств личности, прежде всего, молодежи в современных условиях особенно актуальна. Происходящие в стране в последнее время события являются толчком для конфликта ценностей. Молодые люди поставлены перед выбором, какие ценности и идеалы для них наиболее предпочтительны, отвечают их интересам и духовным запросам. Переоценка ценностей, изменение их иерархической системы и приведение ее в соответствие с общечеловеческими, является характерным для современного периода развития нынешнего российского общества и деятельности социальных институтов. Ценностно-ориентированная деятельность социальных институтов не может переломить ситуацию, когда одни ценности нивелированы, а пришедшие им на смену принимаются неоднозначно. Эти проблемы, проявившиеся в России и принявшие характер массового отказа от прежних ценностей и непринятых новых, привели к ценностному вакууму, породили массу негативных явлений, таких, как правовой и государственный нигилизм, смена базовых традиционных национальных ценностей на менее значимые. В значительной мере это касается духовно-нравственных ценностей, являющихся основным компонентом духовной жизни личности, определяя ее отношение к миру, обществу. Исследования многих ученых показали, что сформированность ценностных ориентаций молодежи на общечеловеческие ценности невысока. Подрастающее поколение в качестве приоритетных ценностей признает утилитарно-прагматические, имеющие в своей основе цель удовлетворить личностные потребности, что не может не вызывать беспокойства педагогической общественности за социализацию личности в обществе.

Что же можно считать общечеловеческими ценностями? Анализ научной литературы показал, что определений достаточно много. На наш взгляд, это комплекс понятий, входящих в систему философского учения о человеке (жизнь, здоровье, права и свободы, мо-

ральные ценности, удовлетворение потребности в знаниях, культурно-историческое наследие и др.) и составляют важнейший аспект изучения аксиологии. Общечеловеческие ценности отличаются тем, что выражают общие интересы человеческого рода, свободные от национальных, политических, региональных или иных пристрастий, и в этом качестве выступают императивом развития человеческой цивилизации.

К общечеловеческим ценностям, признанным мировым сообществом, относятся жизнь, свобода, счастье, а так же высшие проявления природы человека, раскрывающие его в общении с себе подобными и с миром. Попрание общечеловеческих ценностей рассматривается как преступление против человечности. В данных условиях очень важным направлением ценностно-ориентированной деятельности является формирование ориентаций студентов на общечеловеческие ценности, проповедующие идеалы Добра, Красоты, Истины.

Под сформированностью ценностных ориентаций на общечеловеческие ценности следует понимать адекватное отношение к ним, учет их общественной и личностной значимости, наличие знаний о них, степень их интериоризации и экстериоризации, т.е. способности руководствоваться ими в процессе жизнедеятельности. Необходимо отметить, что образовательная стратегия государства направлена на сохранение базовых ценностей, которые составляют основу гражданского общества. Ориентация на это требует переосмысления ценностного ориентирования молодежи на национальные, общероссийские, а на их основе и общечеловеческие ценности. Проблема ориентации на общечеловеческие ценности является актуальной и в силу усиления таких процессов как глобализация, взаимопроникновение культур, каждая из которых внесла свой вклад в формирование ценностей. Особое значение ценностная ориентация имеет в системе подготовки педагогических кадров, когда определяется выбор жизненного пути, формируется устойчивый круг интересов и самосознания, формируется устойчивая позиция по отношению к будущему.

Разносторонний анализ сложившейся ситуации в формировании ценностных ориентаций на общечеловеческие ценности позволили выявить ряд противоречий между:

– объективными потребностями изменения статуса общечеловеческих ценностей, сохранения и передачи мировой культурной традиции в отношении человека и мира в условиях динамично протекающей общецивилизационных процессов и состоянием ценностно-ориентированной работы в системе подготовки педагогических кадров;

– глобализацией, интеграционными тенденциями национальных культур и проблемами аккультурации с одной стороны и возрастающим интересом общества к возрождению национальных ценностей и необходимостью существования единого образовательного пространства и объективной потребностью в подготовке к социализации личности в современных условиях;

– потребностями этнического сообщества в формировании духовно-нравственных качеств, присущих этносам и глобализацией образовательных процессов и их ориентацией на общечеловеческие ценности;

– возможностями педагогики в обновлении содержания и форм образовательного процесса, способов его построения на оптимальном соотношении национальных и общечеловеческих культур и недостаточным использованием образовательно-воспитательного потенциала общечеловеческих ценностей в системе подготовки педагогических кадров.

Результаты проведенных исследований показали, что ценностно-ориентировочная деятельность социальных институтов нуждается в серьезной корректировке – в этой работе необходимо учитывать уровень сформированности ценностных ориентаций студентов на общечеловеческие ценности, общепрофессиональную, методологическую и методическую готовность преподавателей высшей школы к формированию ценностных ориентаций, умение осуществлять новые подходы к ее осуществлению, творческий потенциал. Многие изменения в духовно-нравственной сфере с трудом поддаются изучению, так как область духовно-нравственных преобразований личности – сложнейшее явление, затрагивающее психику личности, единство информационно-логического и эмоционально-образного ее уровней, однако это не умаляет актуальности проблемы. Для успешной реализации поставленной задачи – ориентации учащихся и студентов на

общечеловеческие ценности требуется выполнения ряда условий:

– определить содержание работы преподавателей вуза по обучению дисциплин в тесном взаимодействии с ориентацией студентов на общечеловеческие ценности;

– смоделировать воспитывающие ситуации в процессе изучения специальных дисциплин;

– разработать необходимый учебно-методический материал для обеспечения процесса формирования нравственных общечеловеческих ценностей в процессе обучения;

– организовать воспитательную работу с ценностно-ориентированным уклоном, разнообразить формы воспитательной деятельности с учетом инновационных воспитательных технологий.

Безусловно, сфера формирования ценностных ориентаций – неоднозначна, крайне сложна для корректировки, зависит от многих факторов, в том числе от идеологического обоснования принятых обществом ценностей и влияния социокультурного окружения, что не всегда позволяет получить нужный результат, и, следовательно, исследования в данном направлении необходимо продолжать.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ В СФЕРЕ ВЛАДЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫХ К БАКАЛАВРАМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Тапешкина Светлана Александровна
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

В настоящее время внедрение информационных технологий в образовательный процесс осуществляется все активнее. Сосредоточение современных технических средств обучения повышает эффективность образовательного процесса, активизируя мыслительную деятельность учащихся, содействуя развитию творчества педагогов, позволяя проводить дистанционное обучение, развивая систему непрерывного образования и т.д. Компьютеризация учебного процесса рассматривается в отечественных и зарубежных изданиях как один из актуальных факторов организации обучения тому или иному предмету.

Роль информационных технологий в жизни людей сегодня значительно увеличилась, благодаря включению современного обще-

ства в общеисторический процесс, называемый информатизацией. Данный процесс включает в себя проникновение информационных технологий в научные, производственные, общественные сферы, высокий уровень информационного обслуживания, а также свободу доступа любого гражданина к источникам информации. Параллельно с информатизацией общества происходят процессы ускорения научно-технического прогресса, интеллектуализации всех видов человеческой деятельности и создания качественно новой информационной среды социума, обеспечивающей развитие творческого потенциала человека.

Информатизация образования является одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества. Она представляет собой систему методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения и использования информации в интересах ее потребителей. Целью информатизации является глобальная интенсификация интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий: телекоммуникационных и компьютерных.

Информационные технологии в системе образования предоставляют возможность:

– рациональнее организовывать познавательную деятельность учащихся в ходе учебного процесса в частности, и интенсифицировать все уровни учебно-воспитательного процесса в целом;

– сделать обучение более эффективным, вооружая интеллект новым концептуальным инструментарием и вовлекая все виды чувственного восприятия обучаемого в мультимедийный контекст;

– обеспечить каждому индивиду собственную траекторию обучения, благодаря построению открытой системы образования, а также вовлечь в процесс активного обучения категории студентов, отличающихся стилем учения и способностями;

– использовать специфические свойства компьютера, позволяющие обратиться к принципиально новым познавательным средствам и индивидуализировать учебный процесс [3].

Информационные технологии позволяют создать неизмеримо более яркую мультисенсорную интерактивную среду обучения с почти неограниченными потенциальными возможностями, кото-

рые оказываются в распоряжении и учителя, и учащегося. В этом и состоит их основная образовательная ценность. Информационные технологии, в отличие от обычных технических средств обучения, позволяют помимо насыщения учащихся большим количеством знаний, развить интеллектуальные и творческие способности обучающихся, их умение работать с различными источниками информации и самостоятельно приобретать новые знания.

Научно-технический прогресс наряду с техническим перевооружением народного хозяйства обусловил и быструю сменяемость применяемых в различных областях технологий и техники. Для настоящего времени характерным становится появление в современном производстве принципиально новых технологий и средств, базирующихся на непосредственном использовании последних достижений науки и техники. В ходе научно-технического прогресса происходит изменение основ современного производства, активизируется использование новых технологий и машин, что приводит к увеличению доли интеллектуального труда, развитию творческой функции работника и его профессиональной мобильности. Данные изменения, естественно, вызывают преобразование системы знаний, умений и навыков, которые должны получить учащиеся в процессе профессионального обучения[2].

Первоочередными задачами развития образовательного процесса на современном этапе являются повышение качества обучения и мотивации учения, а также преодоление накопившихся деструктивных явлений. Внедрить это в практическую деятельность возможно путем сочетания новейших достижений науки и техники с традиционными средствами. Все больше последователей в условиях модернизации образования находит идея усиления деятельностной компоненты в образовании, активизации их личностной ориентации, а также усиление самостоятельного творческого мышления учащихся. Активизация образовательного процесса, основанная на использовании новых педагогических технологий, в том числе информационных, играет важную роль в обеспечении его эффективности.

Компьютер располагает широкими возможностями: точная регистрация фактов, передача и хранение большого объема информации, статистическая обработка и группировка данных и др. Перечисленные функции компьютера позволяют применять его для

повышения эффектности и объективности учебного процесса при значительной экономии времени преподавателя, а также оптимизации управления обучением в целом. Направлениями использования ПК являются следующие: диагностика, систематизация и регистрация параметров обучения; работа с учебными материалами (поиск, отбор, анализ, создание, оформление); организация коллективной работы; получение информационной поддержки; осуществление дистанционного обучения.

ПК предоставляет преподавателю разнообразные виды помощи и при работе с учебными материалами. Она заключается не только в оформлении материалов для обучения (текстов, графиков и рисунков), но и в упрощении поиска необходимых сведений при создании новых учебных материалов за счет использования систем справочно-информационного обеспечения, а также в возможности анализа существующих разработок.

Важными направлениями использования компьютера в качестве инструмента информационной поддержки деятельности обучаемого являются: автоматический анализ, отбор и прогнозирование эффективности учебных материалов. Благодаря ПК преподаватель может не только проводить отбор материалов для обучения (составлять грамматические и лексические минимумы, отбирать упражнения и тексты), но также и анализировать целые учебные пособия и тексты [1].

На современном этапе развития компьютер из «учителя» превращается в активного помощника преподавателя. Например, интерактивная лекция, наряду с информационно-познавательным содержанием, имеет эмоциональную окраску благодаря использованию в процессе ее изложения компьютерных слайдов. Преподаватель, заранее готовясь к лекции, разрабатывает на компьютере в программе «Office» (приложение «Power Point») необходимое количество слайдов, дополняя видеоинформацию на них элементами анимации и звуковым сопровождением. Соответственно, значительно повышаются и требования к квалификации преподавателя: он должен владеть навыками работы с программным обеспечением и обладать необходимым уровнем знания компьютерной техники. Для проведения интерактивной лекции важным условием является также наличие специализированной аудитории, оснащенной современными

средствами публичной демонстрации визуального и звукового учебного материала и компьютерной техникой. Преподаватель в процессе изложения лекции может эпизодически представлять информацию на слайде в качестве иллюстрации, что способствует лучшему усвоению учебного материала студентами. В ходе преподавания в вузах эффективность применения интерактивной лекции доказана, что объясняется своеобразием оформления текстовой информации, широко используемой преподавателями (графики, логические схемы, таблицы, формулы). Данные предложения, в сочетании с элементами анимации, звуковыми эффектами и комментариями преподавателя, делают излагаемый на лекции учебный материал более доступным для понимания студентами.

Таким образом, качество образования значительно улучшает участие в процессе обучения одновременно педагога и компьютера. Использование информационных технологий повышает эффективность учебного процесса и интерес студентов к изучаемой дисциплине, позволяет достичь большей глубины понимания учебного материала и активизирует процесс преподавания в целом. Сотрудничество преподавателя и компьютера, с одной стороны, улучшает качество усвоения учебной дисциплины и делает ее более доступной для понимания различными категориями студентов. Но и предъявляет более высокие требования к квалификации и уровню подготовки преподавателя, с другой стороны. Современный преподаватель должен, используя современные достижения науки и техники, уже не только владеть традиционными методиками преподавания, но и уметь модернизировать их в соответствии со спецификой обучаемых.

Библиографический список

1. Максимовская М.А. Информационное управление школой // Информатика и образование. – 2003. – № 11.

2. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М., Просвещение, 2006.

3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие. – М., Академия, 2010.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Татаринцева Екатерина Анатольевна
(ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»)

Проектная деятельность изучается в научно-прикладных работах с опорой на такие термины как «проект», «проектирование», «проектная концепция», «проектировочная функция», «проектная культура», «субъект и объект проектирования». До широкого внедрения проектной деятельности в педагогическую сферу данные термины использовались чаще всего в технических исследованиях.

Общефилософское значение понятия «проект» связано с представлениями о перспективно-предметном прообразе возможного объекта, адекватно отображающем предполагаемый объект и информационно выраженном в конкретно-функциональной, языковой форме [8]. Содержательно проекты реализуются в различных формах: чувственное представление, мысленная конструкция, вербальное описание, математическая модель, графическое изображение, печатный текст, техническая документация. Проекты различаются по своей природе и масштабам проектируемого объекта, методам проектирования, типам разрешений и ограничений при использовании проектных процедур и пр. Практика проектирования понятие «проект» использует в зависимости от смысла конкретной ситуации. При этом зачастую проектом обозначают просто пакет проектной документации. В последнее десятилетие широкое применяется термин «инновационный проект», обозначающий организационную форму инновационной деятельности, которая конкретизирована через точное описание цели, задач, исходных условий, мероприятий, используемых ресурсов, методов управления и ожидаемого результата [5].

Философское понимание понятия «проектирование» (от лат. projectus – ‘выступающий вперед, выдающийся’) предполагает любую интеллектуальность продуктивно-проектировочного содержания, которая направлена на создание идеального прообраза возможного объекта [7]. В более узком, терминологическом представлении «проектирование» является процессом создания перспективно-предметного прообраза заданного объекта в информационных формах проектной разработки.

Осуществляют проектную (проектировочную) функцию «субъекты проектирования», к которым можно отнести отдельных специалистов, различные типы этнических, социальных групп и общностей, интеллектуально-машинные системы, обобщенные организации, социальные институты, исторические поколения и цивилизации, все человечество в целом. Круг же «объектов проектирования» можно назвать безграничным, потому что охватывает всю систему природных явлений, строительных сооружений, производственно-технических, организационных, экономических, экологических, педагогических и иных систем и процессов.

Еще один термин – «проектная культура» – в научной литературе представлен с различных сторон. Им обозначаются и характерные особенности современной культуры, и характеристики одной из необходимых составляющих профессиональной компетентности специалиста любого профиля, и высшие формы профессиональной компетентности в сфере проектирования. По мнению ряда авторов, характерными особенностями современной культуры можно назвать ее нацеленность на изменение мира, конструктивность и преобразующий характер. Эти существенные особенности позволяют называть проектной культуру, сменяющую традиционную, и детализировать ее характерные особенности и отличия от других форм культуры, таких как научная или гуманитарная.

Как отмечает И.А. Зимняя [3], проективность образования нацелена на процесс формирования проектной культуры специалиста, формирования у него умения планировать, прогнозировать, создавать, исполнять и оформлять. А.А. Кирсанова [4] подчеркивает, что современному уровню развития науки, техники, производства, профессионального общения соответствует наличие у специалиста проектной культуры как одного из ведущих элементов деятельности. Поэтому проектная культура, а в начале ее элементы, должны постепенно входить сначала в процесс профессиональной подготовки, а затем в профессиональную деятельность, что будет способствовать нацеленности современного производства на создание продукта, несущего в себе общекультурные ценности.

Проблема природы проектной деятельности является постоянным предметом научных дискуссий. Исторически сложились два альтернативных подхода [8]. Первый подход – объективно-он-

тологический – указывает на приоритетность природы. Его авторы считают репродуктивной проектную деятельность человека, в которой единственным источником и основой являются внешние аналоги, реальности и факторы. Второй подход – субъективно-интроспективный – говорит о приоритетности творчества человека, а его сторонники настаивают инновационном аспекте проектной деятельности, актуализирующем внутренние возможности, ресурсы и способности человека. В последние десятилетия развивается универсально-эвристическое направление, которое отталкивается от представлений о том, что существуют многообразные варианты самореализации проектной активности. Исходя из этого подхода, вся система форм проектной деятельности, в том числе и педагогическое проектирование, в разной степени и в разной сочетаемости содержит аспекты репродукции, инновации, модификации, а их соотношение в структуре проектных решений существенно задано конкретным содержанием проектной задачи.

Сам процесс проектирования является многоэтапным и развернутым во времени. Стадии проектирования считаются наиболее крупными частями проектирования как процесса, реализующегося во времени. Близким для понимания термина «стадия» является понятие «этап проектирования». Этапы проектирования подразделены на части или так называемые «проектные процедуры». Примерами проектных процедур в педагогическом процессе могут быть проектирование учебного курса, моделирование учебного занятия, оптимизация параметров оценки качества обучения и ряд других проектных задач. Проектирование в общем виде можно представить как некоторую последовательность проектных процедур – маршрутов проектирования.

М. Азимов [1] выделяет в процессе проектирования три фазы, каждая из которых состоит из ряда операций. Первая фаза нацелена на поиск множества пригодных решений проектной проблемы. Вторая фаза связана с выбором оптимальной проектной идеи. Третья фаза нацелена на детальное проектирование, тот есть подведение проекта под этап физической реализации.

Дж. К. Джонс эти три стадии называет как дивергенция, трансформация и конвергенция. Иследователь считает, что «при расчленении акта проектирования происходит объективация процессов

мышления и разделение их на три категории: интуитивное, логическое и металогическое или процедурное мышление» [2], что позволяет разработать конкретные методы для отдельных проектировочных стадий и процедур, а не только общую стратегию проектирования, как при традиционном описании проектной деятельности.

Т.А. Кудрявцев [6] связывает проектную деятельность с поисково-комбинаторным характером исследования. Выполнение такой деятельности предъявляет к субъекту проектирования ряд требований, среди которых есть наличие системного технического мышления и развитые технические способности. В структуре технического мышления и способах его формирования и развития автор выделяет три компонента (понятийный, обратный и практический), которые занимают равноправное место и находятся в сложном взаимодействии между собой. По мнению автора, разные этапы решения задач проектирования требуют доминирования различных компонентов мыслительной деятельности.

Опираясь на исследования психологических особенностей проектной деятельности, можно сделать вывод о том, что ее применение в условиях вузовской профессиональной подготовки позволяет эффективно формировать системное мышление и развивать креативные качества личности выпускника вуза.

Библиографический список

1. Азимов М. Введение в проектирование / Пер. с англ. – М. Мир, 1982. – 586 с.

2. Джонс Дж. К. Методы проектирования. – М.: Мир. – 1986. – 326 с.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.

4. Кирсанов А.А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста. – Казань: КГТУ, 2000. – 228 с.

5. Кирсанов А,А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста. – Казань: КГТУ, 2000. – 228 с.

6. Кокурин Л. И. Инновационная деятельность / Л.И. Кокурин. – М.: Экзамен, 2001. – 576 с.

7. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления (Процесс и способы решения технических задач). – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.

8. Ляхов И.И. Проектная деятельность: (Социологически-философский аспект): Автореф. дисс. д-ра философ. наук. – М., 1996. – 48 с.

9. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: Автореф. дисс. д-ра пед. наук / В. Л. Марищук. – М., 1982. – 51 с.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ КАК СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Фуряева Татьяна Васильевна
(ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»)

В настоящее время происходит кардинально новый поворот в институциональном развитии высшей школы. Налицо процесс превращения ее в профессиональную предпринимательскую организацию, которая должна сама заботиться о привлечении ресурсов, необходимых для научных исследований и образовательного процесса. Вуз поставлен перед задачей встраивания в профессиональный мир, сближения образования и рынка труда. Изменения, происходящие в связи с этим в вузе, имеют системный характер, так как они охватывают все аспекты его функционирования – целевой, организационный и результативный. Переориентация цели высшего профессионального образования происходит по линии удовлетворения запросов и ожиданий всех групп потребителей – студентов, работодателей, общества, государственных и частных структур. Изменения в организации образовательного процесса означают усиление роли самостоятельной деятельности не столько за счет введения активных технологий обучения, сколько за счет актуализации субъектной позиции в контексте построения пространства жизненных и профессиональных перспектив студентов [1, 7].

Специфика профессиональной подготовки будущего специалиста социальной сферы определяется особенностями профессиональной деятельности. Она ориентирована на сохранение основных критериев социальной безопасности общества, т.е. на предотвращение возникновения ситуации социального взрыва, на недопущение деградации социальной структуры в смысле как ее нивелирования, так и развития процессов поляризации, маргинализации и люмпенизации, на обеспечение устойчивой социальной структуры при

нормальной вертикальной и горизонтальной социальной мобильности, на поддержание адекватной системы ценностных ориентаций и соответственно культуры общественного поведения, в том числе политического и экономического .

Специалист социальной работы должен адекватно и критично осмыслять ту социокультурную и экономическую ситуацию, в которой ему приходится осуществлять собственную профессиональную деятельность. Это накладывает определенный отпечаток на сущность социальной работы, которая, с одной стороны, определяется как оказание государственного и негосударственного содействия человеку с целью обеспечения культурного, социального и материального уровня его жизни, предоставление социальной помощи человеку, семье или группе лиц. В этой связи социальная работа, как и любой другой вид профессиональной деятельности, может быть рассмотрена как в качестве системы реализации определенного ряда социальных услуг, которые четко сформулированы и зафиксированы в Федеральном законе Российской Федерации от 28 декабря 2013 г. N 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» и новых профессиональных стандартах. С другой стороны, социальная работа не может быть сведена лишь к процессу передачи социальных услуг нуждающимся в них группам населения. Специфика деятельности социального работника в том, что он, также как и его клиенты, является частью той действительности, в которой должен работать. Специалист социальной работы, как и другие представители населения страны, является частью культуры и субкультуры, носителем определенных ценностных, смысловых и нравственных характеристик, установок, стереотипов, форм и норм поведения, выработанных в процессе личностного становления в конкретных социокультурных условиях страны и общества.

В современной теории педагогики высшей школы (С.Я. Батышев, А.А. Вербицкий, А.М. Новиков и др.) сущность профессионального образования понимается как овладение профессиональной деятельностью (процессом, способами и средствами), при котором профессиональные знания превращаются из самоцели профессионального образования в средство профессионального развития обучающегося в ходе теоретического и практического

обучения. Практическое обучение будущего специалиста по социальной работе рассматривается в современных исследованиях как необходимый компонент учебного процесса, как форма учебной деятельности студента, практико-ориентированная профессиональная подготовка (Е.И. Холостова, В.Л. Симанович и др.). Интересны результаты исследований, которые выдвигают в качестве главной задачи практического обучения формирование профессионально значимых личностных качеств, развитие социальной активности будущего специалиста социальной сферы за счет расширения контактов с реальной профессиональной практикой, активного взаимодействия с профессиональными ситуациями. Вопросы встречи с профессиональной деятельностью, взаимодействие в системе «человек – человек» анализируются в психологических исследованиях в рамках размышлений о становлении профессиональной субъектности будущих специалистов помогающих профессий (социальных работников, психологов) [3]. Для нашей задачи выявления принципов и условий организации современного практического обучения студентов как будущих субъектов профессиональной деятельности интересны идеи о разных типах знаний: «живое», «персонифицированное», «личностное» (В.П. Зинченко, М. Полани, Ю.В. Сенько), о конструировании социальной реальности (Н. Луман). Базовые идеи о необходимости включения профессиональной реальности в образовательный процесс вуза даны в теории знаково-контекстного обучения А.А. Вербицкого [2]. Опираясь на имеющиеся исследования, под практическим обучением мы понимаем единый учебно-профессиональный цикл вузовского образования, базирующийся на принципах открытости, диалогичности, со-бытийности, рефлексивности, полисубъектности, проектности, который предполагает не только активное разноуровневое включение студентов, но и конструирование ими совместно с работодателем инновационной социальной практики.

Специальное исследование, проведенное под нашим руководством, показало наличие значительного психолого-педагогического потенциала практического обучения в решении задачи развития субъектности будущего профессионала [6]. Кроме этого, мы считаем необходимым различать следующие типы практического обучения: понимающее, теоретико-реконструирующее и деятельностное

[5]. Понимающее или дескриптивно-феноменологическое обучение предполагает организацию «встречи» с профессиональной реальностью, в процессе которой происходит артикулирование разных смыслов ее участников, анализ и рефлексия разных контекстов социальных действий, понимание себя. Теоретико-реконструирующее обучение ориентировано на освоение студентами разных теорий, концепций, формирование умения моделирования, проектирования новых путей решения актуальных проблем в идеальном плане. Деятельностный тип практического обучения означает освоение студентами разных социальных технологий, получение собственного опыта преобразования, коммуникации, взаимодействия с разной степенью вовлеченности – от соучастия до собственного проектирования, трансформации и конструирования новой профессиональной реальности. В целом, по нашему мнению, практическое обучение может выступать как новая, системно организованная образовательная практика формирования у студентов позиции субъекта профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Блинов В.И., Артамонова М. Чего ждут в России от профессионального образования // Вопросы образования. – 2011. – № 1. – С. 291 – 306.

2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.

3. Жуланова И.В. Проблема организации практико-ориентированного обучения в вузе. – URL: http://www.pssw.vspu.ru/other/science/publications/jul_predu.htm

4. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Часть 1. Живое знание. – Самара: Самарский дом печати, 1998. – 296 с.

5. Фуряева Т.В. Практическое обучение как фактор образовательной вовлеченности студентов // Психология обучения. – 2014. – № 4. – С. 68 – 78.

6. Черкасова Ю.А. Принципы организации практического обучения будущих специалистов по социальной работе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 3 (21). – С. 361 – 365.

7. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit Forum für Wissenschaft 11. Hochschuldidaktisches Kolloquium «Sozialarbeitswissenschaft in der Lehre» 31.01.2012. Potsdam, 2012, s. 28.

ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Хилювчиц Юлия Анатольевна
(ГАОУ ВПО «Невинномысский Государственный гуманитарно-технический институт»)

Являясь залогом личностно-профессионального развития и самореализации человека в профессии, адекватный стиль взаимодействия выступает как проявление профессионализма и творчества, особое внимание этому уделяется в профессиях типа «человек – человек».

До сих пор нет единства взглядов исследователей на то, какие проявления индивидуальности человека правомерно называть стилевыми, так как различные подходы к понятию «стиль» связаны с расширенным списком характеристик человека. В психологии данное понятие приобретает различный смысл в зависимости от того, для решения каких проблем оно применяется. Наряду с термином «стиль взаимодействия» в социальной психологии используются понятия «стиль общения», «стиль отношений», «межличностный стиль общения», «способ общения людей друг с другом», «межличностный образ действий», «межсубъектные отношения», «ориентация межличностного общения» и др. [3]. Четкого разграничения данных понятий на данный момент нет, часто одни подменяются другими, используются как синонимичные, либо, наоборот, за одними и теми же понятиями авторы понимают различные проявления и формы коммуникативного взаимодействия людей.

Категория взаимодействия в ее историческом и теоретическом значении рассмотрена Г.М. Андреевой [2]. Отмечая, что некоторыми авторами общение и взаимодействие неправомерно отождествляются, она рассматривает взаимодействие как интерактивную сторону общения. М.В. Талан, придерживаясь точки зрения Г.М. Андреевой, считает, что общение может выступать как взаимоотношение, взаимопонимание, а термин «взаимодействие» указывает на деятельностную сущность этого процесса [6].

Под стилями профессионального взаимодействия понимаются стили коммуникативного взаимодействия субъектов в ситуации осуществления ими конкретной профессиональной деятельности

во всем многообразии их субъект-субъектных и субъект-объектных отношений [6]. Существуют механизмы адаптации, компенсации и коррекции, согласующие всю систему индивидных, психофизиологических, психических и личностных возможностей человека с условиями и требованиями деятельности, на основе которых и формируются стили взаимодействия.

Особенности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек − человек» порождают профессиональные деформации, которые выражаются в различных стилевых проявлениях субъекта деятельности, а соответственно, и в стилях профессионального взаимодействия. Данное обстоятельство делает актуальным решение задачи разработки специальных методов и технологий развития и коррекции стилей профессионального взаимодействия, обеспечивающих эффективную адаптацию, функционирование и самореализацию человека в профессии и, в конечном счете, рост профессионализма деятельности и личности в целом.

Рассматривая тренинг как средство развития стилей профессионального взаимодействия, прежде всего, необходимо охарактеризовать существующие методы развивающего воздействия.

Наряду с традиционными формами обучения (лекции, семинары и т. п.) в настоящее время в системе профессиональной подготовки все большее предпочтение отдается активным методам обучения. Наибольшее развитие и признание получили такие активные методы обучения, как деловые, ролевые, организационно-деятельностные, инновационные игры, разбор практических ситуаций [1].

При всех неоспоримых преимуществах данных форм обучения следует отметить, что они обращены, в основном, к проблеме формирования действий и навыков, то есть к технологической составляющей профессиональной деятельности, практически не принимая в рассмотрение личностную составляющую этой деятельности.

Коммуникативная функция является одной из основных функций профессий рассматриваемого типа, вследствие чего развитие целостного феномена профессионального мастерства непременно требует формирования и развития межличностной составляющей профессиональной деятельности.

Одним из первых вариантов всевозможных тренингов является социально-психологический тренинг (СПТ), получивший в настоя-

щее время широкое распространение в системе профессионального образования. Он направлен на формирование и развитие межличностной составляющей профессиональной деятельности.

Как и понятия «стиль», единого и общепринятого определения понятия «тренинг» на сегодняшний день не существует, что приводит к расширенному толкованию метода и обозначению этим термином самых разных приемов, форм, способов и средств, используемых в психологической практике. Термин «тренинг» (от англ. train, training) имеет ряд значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка. Подобная многозначность присуща и научным определениям тренинга.

В 70-е гг. в Лейпцигском и Йенском университетах под руководством М. Форверга был разработан метод, названный им социально-психологическим тренингом (СПТ). Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, создававшие условия для формирования эффективных коммуникативных навыков. На основании большой экспериментально-исследовательской работы М. Форверг сделал вывод об эффективном влиянии СПТ на повышение интерперсональной компетентности за счет интериоризации измененных установок личности и их переноса на профессиональную деятельность [7].

Так, например, С.И. Макшанов, подчеркивает, анализируя различные подходы к рассмотрению тренинга, что использование в определении тренинга термина «психологическое воздействие» можно признать лишь отчасти: как понятия, отражающего именно процесс движения информации от одного участника взаимодействия к другому. Понятие «воздействие», являясь процессуальной характеристикой, не отражает его цель и результат, определяющийся с помощью категории изменения. Воздействие само по себе не может служить целью тренинга и его пользователей, которые нуждаются именно в его результате. С.И. Макшанов предлагает определить тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека [4].

Расширение границ использования понятия «тренинг» связано, прежде всего, с увеличением диапазона целей, значительно более

широкого по сравнению с раннее определявшимися целями (развитие компетентности в общении). Так, целями специально организованных тренингов становятся личностный рост, обучение новым психологическим технологиям или отработка новых поведенческих паттернов (тренинг организационных изменений, тренинг навыков консультирования, мотивационный тренинг, тренинг изменений в организации, тренинг управления, тренинг формирования команды, тренинг развития индивидуального стиля поведения и др.)

Согласно Л.А. Петровской, «главной предпосылкой», из которой следует исходить при «построении социально-психологического тренинга, комплектовании и обосновании его процедур … является принятие в качестве основополагающей концептуализации общения модели «субъект – субъект» [5, с. 106]. Реализация диалогической, субъект-субъектной формы общения составляет, по мнению автора, существо, стержень методов социально-психологического тренинга. Психотехнологии психологического воздействия и эффективной коммуникации, составляющие существенную часть технологического арсенала тренинга, традиционно относятся к разряду манипулятивных методов общения, т.е. общения в рамках модели «субъект – объект».

Особенности взаимодействия субъектов предполагают формирование целостного феномена профессионального мастерства и рассмотрение, отработку в ходе тренинга всех свойственных данной профессиональной деятельности форм профессионального взаимодействия – субъект-субъектных, субъект-объектных, горизонтальных и вертикальных.

Итак, тренинг рассматривается в качестве средства развития стилей профессионального взаимодействия и направлен на развитие самосознания и коррекцию представлений субъектов о собственных индивидуально-психологических особенностях, овладение эффективными психотехнологиями и направленное развитие навыков, умений и техник в профессиональной и межличностной сферах, формирование интеллектуальных и личностных новообразований, самоактуализацию личностного и профессионального «Я» человека.

Библиографический список

1. Айламазьян А.М. Актуальные методы воспитания и обучения: дело-

вая игра: Учеб. пособие для студентов. – М.: МГУ, 1989. – 82 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
3. Бодалев А.А. Психология общения: Избр. психол. тр. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
4. Макшанов С.И. Психология тренинга. – СПб: Институт тренинга, 1998. – С. 12 – 38.
5. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М., 1982.
6. Талан М.В. Развитие стилей профессионального взаимодействия государственных служащих средствами акмеологического тренинга: Дис. … канд. психол. наук. – М.: РГБ, 2003. – 181 с.
7. Vorwerg M. Sozialpsychologisches Verhaltens Training // Socialpsychologie / Hrsg. H.Hiebsch, M. Vorwerg. – Berlin, 1980.

ПОНЯТИЕ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА УЧЕНИЯ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ К СОВРЕМЕННОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Черкасова Ольга Дмитриевна
(ФГБНУ «Психологический институт» РАО)

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 15-06-10023

Современное профессиональное образование, в связи с активным включением нашей страны в Болонский процесс и Университет Шанхайской организации сотрудничества (ШОС) предъявляет новые повышенные требования к изучению личности старшего школьника, студента как субъекта учения.

Современный компетентностный подход в высшем образовании, по мнению И.А. Зимней [4], переориентирует оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся, а его реализация участниками Болонского процесса принимается как обязанность. Образование, ориентированное на компетенции имеет свою историю: оно начало формироваться в 70-х годах в Америке на основе работ Н. Хомского, Р. Уайта. Ими проводилась дифференциация между знанием и применением, «употреблением»; последнее рассматривалось как актуальное проявление компетенции, т.е. «скрытого», потенциального

знания. «Компетентность» в отличие от «компетенции» трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, его личностное свойство, проявляющееся в его поведении [4].

Это не только не нивелирует интерес а, наоборот, делаете его еще более острым к понятию позиция субъекта учения школьника, студента. Понятие «позиция субъекта учения школьника», введенное Е.Д Божович [3], разрабатывалось применительно к школьнику как развитие понятия «субъект учения» Н.А. Менчинской [5]. В структуре позиции субъекта учения Е.Д. Божович выделяет три основных составляющих: когнитивную, регуляторную, личностно-смысловую. Существует свой состав критериев и показателей их развития в соответствии с возрастными особенностями. Применительно к студенту это понятие разрабатывается сейчас автором [7]. Компоновка его содержания, прежде всего, предполагает анализ тех психологических особенностей юношеского возраста, которые в необходимой и достаточной степени могут характеризовать позицию субъекта учения студента.

В описании юности как возрастного периода зарубежными исследователями, чаще всего, в основу берется понятие идентичности – тождественности человека самому себе и целостности (Э. Эриксон). Способности юного человека ставить перед собой цели, адекватные его внутренней сущности, его жизненному предназначению являются условием сохранения себя, своей самости (Ш. Бюлер). Они связаны с ключевой задачей этого периода – поиском смысла своего существования, определения жизненных целей. В период юности отсутствие осмысленной цели в жизни часто ведет к ноогенному неврозу, «экзистенциальному вакууму» (В. Франкл), проявляющемуся, прежде всего, в скуке и апатии, во внутренней пустоте. Молодому человеку желательно прожить период юности, создавая нечто личное и единственное в своем роде. Он должен выработать свой взгляд на ситуацию развития, открыть себя, свое Я. (Б. Ливехуд).

Ряд отечественных психологов, в частности, И. В. Дубровина, считают готовность (способность) к личностному и жизненному самоопределению главным новообразованием ранней юности. Вме-

сте с тем, по мнению Л.И. Божович – это возраст первых попыток профессионального самоопределения, появление способности ориентироваться на предполагаемое будущее, которая включает построение целостного замысла жизни, самопроектирование себя в будущее, построение жизненных планов и перспектив.

В зависимости от стратегий и оснований авторами предлагаются разные подходы к понятию самоопределения. С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская связывают самоопределение с активностью субъекта, акцентируя внимание на активности субъекта в самоопределении своего жизненного пути. Различают три наиболее общих вида самоопределения: «личностное», «жизненное» и «профессиональное самоопределение» [1].

Психологически важна не столько классификация видов самоопределения, сколько анализ его динамических и содержательных аспектов. По мнению В.А. Бодрова, необходимо дифференцировать процессуальную и продуктивную – результирующую стороны самоопределения личности [2]. Процессуально самоопределение – это отдельная, самостоятельная форма активности, направленная на определение и формирование смысложизненных ориентаций личности. Это процесс принятия решений индивидом относительно смысла жизни, своего места в ней, своих прошлых, актуальных и перспективных ролей и ролевых ожиданий и т.п. Как конечный результат самоопределение находит свое отражение в иерархизированной системе ценностно-смысловых установок – новообразованиях личности, ролях и ролевых ожиданиях.

Такое видение содержания понятия сходится со статусной моделью Дж. Марсиа, в которой оно представлено как процесс, а идентичность (самоидентичность) – результат этого процесса, устойчивое состояние [8], с динамической моделью идентичности, представленной Н.В. Антоновой и В.В. Белоусовой [1, с. 9].

Мы исходим из того, что для позиции субъекта учения студента существенны такие психологические характеристики юношеского возраста, как процесс самоопределения – поисковые попытки увидеть себя в будущем, принятие/непринятие определенных ценностных ориентаций и смысловых установок; и самоидентификация – сложившееся антиципирующее представление о себе как зрелой личности, профессионале, способном управлять своими эмоция-

ми, совладать с внутриличностными конфликтами и пр., что также предполагает зрелость волевых процессов для самореализации.

Рассмотрим более подробно позицию субъекта учения студента, включая когнитивную, регуляторную и личностно-смысловую составляющие. Когнитивная включает компетенцию студента: а) систему предметных знаний и умений, б) «надпредметные» знания – метазнания (приемы и средства оптимизации переработки информации, создание собственных способов учебной работы).

Регуляторная: а) рефлексию студентов на процесс и результаты своей учебной работы; б) способность к аутодиагностике причин ошибок и анализ факторов успешности/неуспешности учения; в) способы самокоррекции - позитивного изменения принятых способов учебной работы; г) совладающее поведение, поскольку внешний контроль ослабевает в сравнении с условиясм учебы в школе; д) эмоциональный интеллект; е) индивидуальный стиль саморегуляции – система показателей, характеризующих умения прогнозировать, планировать, осуществлять контроль и т.д., представленные в разработках лаборатории психологии саморегуляции В.И. Моросановой [6].

Личностно-смысловая составляющая включает ряд показателей, которые окрашены отличительной особенностью мотивации студентов – устремленностью в будущее: а) мотивацию познавательной деятельности, связанную не только с актуальной успешностью / неуспешностью, но и с устремленностью в будущее; б) смысложизненные ориентации, позволяющие расставить актуальные приоритеты жизнедеятельности с опорой на будущее; в) избирательное отношение к учебным предметам и видам работы на занятии, также определяемое не только непосредственным интересом, но и представлениями о будущей профессии; г) эмоциональный интеллект, придающий эмоциональную окрашенность тому или иному учебному материалу и важный для групповых занятий и адаптации в студенческом коллективе; д) психологические защиты, способствующие или препятствующие понижению эмоциональной напряженности в ситуации контроля или учебных неудач.

В ткань всех трех составляющих входит и личностное, и профессиональное самоопределение как потребность и поисковый процесс, и самоидентификация на том или ином уровне сформиро-

ванности как результат процесса самоопределения. В единстве они создают связь позиции субъекта учения студента и позиции профессионала, которая стимулирует прогрессивную динамику обеих, формируя новообразование – позиция студента.

В перспективе предстоит скрупулезно проанализировать влияние социально-экономических реалий современного профессионального образования на эту связь – позицию студента.

Библиографический список

1. Антонова Н.В., Белоусова В.В. Самоопределение как механизм развития идентичности. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/samoopredelenie-kak-mehanizm-razvitiya-identichnosti#ixzz3dqCBDPG2 (дата обр. от 15 мая 2015).

2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Учеб. пособие для вузов. – М., 2001.

3. Божович Е.Д. Психодидактические вопросы развития школьника как субъекта учения // Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / под ред. Е.Д.Божович. – М. – Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2000. – С. 6 – 25.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 32 – 42.

5. Менчинская Н. А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978.

6. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М. : Наука, 2010.

7. Черкасова О.Д. Личностносмысловой компонент позиции субъекта учения и эффективность познавательной деятельности студентов // Позиция субъекта учения как психологическая система: внешние и внутренние связи / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Памятники исторической мысли, 2013. – С. 239 – 258.

8. Marcia J.E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. N.Y.: John Wiley, 1980.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О КАРЬЕРЕ, ЕЕ УСПЕШНОСТИ И ЗНАЧИМОСТИ В ЖИЗНИ

Шаповалов Валерий Кириллович
(ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»)

Исследование жизненных и карьерных планов старшеклассников общеобразовательных организаций было проведено в Карачаево-Черкесской Республике. Сбор эмпирических данных осуществлялся методом анкетного опроса. Было опрошено 432 учащихся 10 – 11-х классов. Выборочную совокупность составили 56,3 % старшеклассников сельских и 47,7 % – городских школ. По полу респонденты распределились следующим образом: мальчики – 45 %, девочки – 55 %. По этнической принадлежности в выборке оказалось: 60,2 % карачаевцев, 13,2 % – русских, 12,5 % – черкесов, 4,9 % – осетин, 1,2 % – абазин, 8,0 % – представителей других этносов.

Как показывают наши наблюдения, на карьерные планы значительное влияние оказывает смысл, который вкладывает человек в слово «карьера». В этой связи старшеклассникам было предложено закончить предложение: «Карьера – это …». Предложение закончил только каждый второй респондент. Контент-анализ законченных предложений показал, что старшеклассники вкладывают в понятие «карьера» очень разные смыслы, выражаемые от слова «деньги» (11 высказываний) до «смысл жизни» (4 высказывания).

Четвертая часть опрошенных старшеклассников (102 высказывания) понимают карьеру как достижение успеха или стремление, достижение какой-либо цели. Разброс целей весьма широк – от целей в работе, в профессионализме до «чего захочу».

В каждом восьмом высказывании отражается связь представлений старшеклассников о карьере непосредственно с работой, с профессиональной деятельностью: бизнес (4), высокая должность (5), дело (2), продвижение по служебной лестнице (17), занятие любимой работой (28), профессиональный рост (6).

Определенная часть старшеклассников понимают карьеру достаточно широко: будущее (9), жизненный путь, опыт, рост, жизнь человека (8), смысл жизни (4), обеспеченность (3), социальный статус (4).

Другая часть респондентов имеет, наоборот, узкое представление о карьере как о личностном развитии: личные достиже-

ния (9), раскрытие и реализация себя, самоутверждение (9).

С целью уточнения представлений старшеклассников о карьере респондентам было предложено оценить значимость десяти признаков успешной карьеры по десятибалльной шкале, где один балл давался самому значимому признаку, а 10 баллов – самому незначимому. В таблице приведены процентные распределения оценок, отражающих самые высокие оценки соответствующего признака.

Таблица 1 – Значимость признаков успешной карьеры для старшеклассников (% самых высоких оценок)

Признаки успешной карьеры	% %
Известность в обществе	15,5
Выполнение любимой работы	28,8
Высокая должность	25,1
Признание в профессиональном сообществе	14,8
Одобрение со стороны представителей своего народа (этноса)	13,0
Высокооплачиваемая работа	18,6
Возможность самому распоряжаться рабочим временем	11,2
Иметь власть над людьми	8,2
Жить и работать там, где захочется	19,5
Приносить значительную пользу людям	30,6

Данные таблицы 1 говорят о том, что самое большое число наивысших оценок старшеклассников получил альтруистический признак успешной карьеры «Приносить значительную пользу людям» – 30,6 %. При этом успешность карьеры ассоциируется у старшеклассников с любимой работой (28,8 %) и занятием высокой должности (25,1 %). Весьма значимыми для старшеклассников являются такие признаки успешной карьеры, как «жить и работать там, где захочется» (19,5 %) и «высокооплачиваемая работа (18,6 %).

Если сопоставить смыслы, вкладываемые старшеклассниками в понятие «карьера», с наиболее значимыми для них признаками успешной карьеры, то обнаруживается только одно существенное расхождение, состоящее в том, что в понимание старшеклассниками карьеры не входит альтруистический аспект. Это характеризует жизненную ориентацию нынешних выпускников школы на служение людям.

В анкету был включен тест «Якоря карьеры», направленный на выявление ценностных ориентаций старшеклассников в выборе профессионального пути и построения карьеры. Свое мнение респонденты выражали по десятибалльной шкале. После компьютерной обработки данных опроса мы получили информацию относительно каждой из девяти карьерных ориентаций. Полученные средние баллы были проранжированы по степени убывания их величины.

Таблица 2 – Карьерные ориентации старшеклассников

Карьерные ориентации	Средний балл	Ранг
Профессиональная компетентность	6, 4052	VII
Менеджмент	6,6916	VI
Автономия (независимость)	6,8984	V
Стабильность работы	7,7400	II
Стабильность места жительства	5,2411	IX
Служение	7,8288	I
Вызов	6,2778	VIII
Интеграция стилей жизни	7,3777	III
Предпринимательство	7,0978	IV

Рейтинговая шкала дает основание говорить о том, что в карьерных ориентациях, то есть, в ценностях, которые связывают старшеклассники со своим карьерным будущим, доминируют служение, стабильность работы, интеграция стилей жизни и предпринимательство. Это означает, что современные выпускники общеобразовательных школ Карачаево-Черкесии наряду с желанием иметь постоянную работу, ориентируются на служение людям и своему народу, будут стремиться к гармоничной жизни и имеют намерения заниматься предпринимательством. Данная группа карьерных ориентаций коррелирует с тенденцией, которая ранее в настоящем исследовании обозначилась совокупностью факторов, детерминирующих выбор старшеклассниками карьеры и карьерных планов.

Вторая группа карьерных ориентаций, средние баллы которых находятся в интервале между 6-тью и 7-мью баллами, включает автономию (независимость), менеджмент, профессиональную компетентность и вызов. Это говорит о том, что старшеклассники хотят занимать независимые позиции в карьерных продвижениях, стре-

мятся к управлению людьми, желают стать профессионалами высокого уровня и не боятся предстоящих трудностей.

То, что карьерная ориентация «стабильность места жительства» заняла последнее девятое место в рейтинговой таблице, подтвердило состояние народно-хозяйственного комплекса республики, обостряющее проблему закрепления в нем современных выпускников общеобразовательных школ.

Таким образом, как показали материалы рассмотренного фрагмента исследования, некоторые представления о карьере имеет только половина респондентов. Разброс представлений другой половины старшеклассников о карьере весьма значителен. Это говорит о том, что старшеклассники не владеют информацией о карьере как о личностном и социальном процессе.

Успешность карьеры ассоциируется у старшеклассников со служением людям, любимой работой и высоким доходом. Среди карьерных ценностей доминируют служение, стабильность работы, интеграция стилей жизни и предпринимательство.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Шостак Анна Алексеевна
(ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»)

Профессиональное самоопределение – особая форма самоопределения, направленная на принятие решения о выборе профессии и путях развития личности как профессионала [4]. Согласно А.В. Климову, профессиональное самоопределение является важным проявлением психического развития личности, ее формирования как «полноценного участника общества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [1, с. 26]. Это осознанный выбор профессии, сделанный человеком на основании соответствия своих ценностей, целей, интересов, способностей требованиям выбранной профессии [2]. Профессиональное самоопределение начинается еще в дошкольном возрасте и длится на протяжении всей жизни человека, но наиболее активно этот процесс происходит в юношеском возрасте – на этапе завершения средней школы и поступления в вуз.

Успешность протекания этого процесса зависит от личностного и интеллектуального потенциала обучающихся, от их способностей к самопознанию, умений анализировать, самостоятельно организовывать свою деятельность, проявлять инициативу, творческие способности и находить новые решения, прикладывать волевые усилия при решении сложных задач и т.д. Можно предположить, что необходимым условием профессионального самоопределения является образовательная компетентность − личностное образование, позволяющее учащемуся самостоятельно, осознанно выбирать собственную образовательную траекторию и эффективно осваивать образовательную программу [3]. Образовательная компетентность в своей основе формируется на этапе школьного обучения и состоит из множества ресурсов: отношения с родителями, учителями, сверстниками; отношение к учебе, образованию; познавательная мотивация и инициатива; опыт участия в олимпиадах, викторинах, творческих конкурсах; неучебные виды деятельности − опыт посещения музыкальных, художественных, спортивных школ; самостоятельность и волевые ресурсы.

Образовательная компетентность формируется в русле жизненных ценностей человека, в тесной взаимосвязи с его способностями ставить перспективные цели, проявлять инициативу, брать на себя ответственность, управлять своей деятельностью [3]. Она предполагает способность ставить и реализовать цели собственной образовательной деятельности, разрешать проблемы и противоречия, возникающие в ней [3]. В связи с этим она может быть рассмотрена как ресурс для профессионального самоопределения и саморазвития личности.

Проведенный теоретический анализ обусловил постановку проблемы исследования: какие ресурсы образовательной компетентности оказывают наибольшее влияние на успешность профессионального самоопределения и выбор образовательной траектории на основе заинтересованного отношения к профессии?

В исследовании приняли участие студенты Инженерно-технологической академии ЮФУ в количестве 77 человек, в возрасте 17 – 18 лет. Для проведения исследования была использована анкета, диагностирующая субъективные основания выбора профессии. Она включает следующие шкалы: уверенность в сделанном про-

фессиональном выборе, намерения в отношении будущей работы в избранной профессиональной сфере, оценка соответствия будущей профессии собственным способностям, интересам, ожиданиям, жизненным целям. Также была использована разработанная нами анкета, направленная на оценку ресурсов образовательной компетентности и «Методика исследования адаптированности студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой.

Сравнительный анализ вклада ресурсов образовательной компетентности в отношение студентов к будущей профессии проводился методом контрастных групп. Для этого были сформированы две подгруппы: 20 студентов (25,9 %) − с низкой заинтересованностью профессией и 22 студента (28,5 %) − с высокой заинтересованностью профессией (таблица 1).

Таблица1 – Сравнительный анализ вклада ресурсов образовательной компетентности в отношение студентов к будущей профессии

	Группа с низкой заинтересованностью профессией			Группа с высокой заинтересованностью профессией		
	Шк. 1	Шк. 2	Шк. 3	Шк. 1	Шк. 2	Шк. 3
Отношения с родителями, учителями, сверстниками	-0,49	-0,08	0,09	0,70	-0,43	-0,09
Отношение к учебе, образованию	0,20	0,01	-0,06	0,36	-0,22	0,06
Познавательная мотивация, инициатива	-0,07	0,44	0,08	0,74	-0,09	0,41
Опыт участия в олимпиадах	0,00	0,33	-0,40	0,43	-0,14	0,25
Неучебные виды деятельности	-0,09	0,21	-0,25	0,46	-0,32	0,50
Самостоятельность и волевые ресурсы	0,17	0,02	-0,01	0,14	-0,09	-0,10

В таблице 1 шкала 1 отражает уверенность в сделанном профессиональном выборе, шкала 2 − намерения в отношении будущей работы в избранной профессиональной сфере, шкала 3 − оценку

соответствия будущей профессии собственным способностям, интересам, ожиданиям, жизненным целям. Полужирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции, имеющие статистическую значимость.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что в группе студентов с низкой заинтересованностью в профессии уверенность в сделанном профессиональном выборе имеет отрицательную корреляционную связь с ресурсом «отношения с родителями, учителями, сверстниками». Это свидетельствует о том, что чем лучше отношения респондентов данной группы с родителями, учителями, сверстниками, тем ниже их уверенность в своем выборе. Можно предположить, что у респондентов данной группы и их родителей мнения относительно «правильного» выбора профессии были различными, и, вследствие влияния авторитета родителей, уверенность респондентов в собственном выборе снижалась.

В группе с высокой заинтересованностью профессией по показателю «уверенность в сделанном профессиональном выборе» получены высокие корреляционные связи со всеми ресурсами, кроме «отношение к учебе и образованию» и «самостоятельность и волевые ресурсы». Наибольший вклад в уверенность студентов в профессиональном выборе оказало их стремление учиться, исследовать, познавать, развиваться, раскрывать свой потенциал, проявлять инициативу при решении различных задач, отношения со «значимыми другими»: родителями, учителями, сверстниками, а также опыт участия в олимпиадах, викторинах, творческих конкурсах и неучебные виды деятельности – опыт посещения музыкальных, спортивных школ и т.д. Шкала «намерения в отношении будущей работы в избранной профессиональной сфере» имеет отрицательную корреляционную связь с ресурсом «отношения с родителями, учителями, сверстниками». Это свидетельствует о том, что чем лучше отношения респондентов данной группы с родителями, учителями, сверстниками, тем ниже их намерения работать в выбранной профессиональной сфере. Оценка соответствия будущей профессии собственным способностям, интересам, ожиданиям, жизненным целям в данной группе коррелирует с такими ресурсами, как познавательная мотивация, инициатива и неучебные виды деятельности. Это свидетельствует о том, что стремление учиться новому,

решать сложные и нестандартные задачи, преодолевать трудности, проявлять инициативу, развиваться не только в учебе, но и в других сферах жизнедеятельности, позволяют респондентам корректно судить о соответствии собственных целей, ценностей, способностей требованиям выбранной профессии.

Интересно отметить, что «уверенность в сделанном профессиональном выборе» в группе студентов с высокой заинтересованностью профессией коррелирует с показателем их адаптированности к учебной деятельности (коэффициент корреляции 0,68). Это свидетельствует о том, что осознание студентами правильно принятого решения способствует их благоприятному вхождению в вузовскую среду и адаптации к учебной деятельности.

Таким образом, в ходе проведенного исследования было выявлено, что на уверенность в выбранной профессии оказывают влияние следующие ресурсы образовательной компетентности: отношения с родителями, учителями, сверстниками, познавательная мотивация и инициатива, стремление преодолевать трудности, развивать свои способности, раскрывать потенциал, проявлять себя не только в учебной, но и в других видах деятельности – творческой, спортивной и т.д. При этом корректный выбор профессии, при котором способности, интересы и жизненные цели соответствуют требованиям профессии, опирается на такие ресурсы как познавательная мотивация и инициатива и неучебные виды деятельности, то есть, стремление учиться новому, изучать, познавать, пробовать свои силы в различных видах деятельности, разносторонне развиваться. Таким образом, можно говорить о том, что выделены инвариантные ресурсы, которые влияют как на успешность учебной деятельности, так и на успешность профессионального самоопределения.

Полученные результаты могут быть полезны школьным учителям и родителям, способствующим интеллектуальному и личностному развитию школьников, а также оказывающим им поддержку на пути их профессионального самоопределения.

Библиографический список

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

2. Лабынцева И.С. Отношение к будущей профессии студентов с раз-

ным уровнем учебной активности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2012. – №10 (135). – С. 226 – 231.
3. Лызь Н.А. Образовательная компетентность студентов как фактор качества высшего образования // Педагогика. – 2011. – № 5. – С. 67 – 76.
4. Психологический глоссарий: Психическое здоровье и защитные механизмы личности. – URL: http://vocabulary.ru/dictionary/492/word/profesionalnoe-samopredelenie

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Шустов Виктор Алексеевич
(Отдел надзорной деятельности г. Сочи ГУ МЧС по Краснодарскому краю)

В силу того, что акмеология изучает максимальные возможности человеческой природы и способы, закономерности и механизмы позитивных достижений, актуален вопрос единицы измерения акме. В качестве такой единицы А.А. Бодалев и В.Г. Ганжин называют «акмен»; И.Н. Семенов – «акме-формы», А.А. Деркач, Л.А. Рудкевич – микроакме [4, 5, 6, 10].

Как показывают исследования психологов и акмеологов, прослеживается взаимосвязь различных акме с видами компетентности личности: социо-акме и социальная компетентность; проф-акме и профессиональная компетентность. А также связь аутопсихологической компетентности с аккумулированием факторов самообновления, способностью самопроектирования.

Проблема акмической личности выступает в качестве основной во всех теориях личности гуманистического направления, поиск характеристик, обеспечивающих акмеологическое развитие и эффективность взаимодействия «человек – мир» содержится в исследованиях Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла [3, 11, 12]. Несмотря на терминологические различия, данные авторы во главу угла ставили изучение личности, добившейся успеха, высокого уровня развития, социального признания, поднявшейся на качественно иной уровень самоорганизации и способной инициировать и реализовывать оптимальные, конструктивные способы бытия [12].

Специфика акмеологических исследований связана с поиском

субъективных факторов, способствующих развитию профессионализма и становлению профессионала. К числу наиболее разработанных направлений исследования относятся изучение роли системы профессиональной компетентности, профессионализма, рефлексивной культуры, продуктивной Я-концепции (А.К. Маркова, Н.И. Исаева, Н.В. Кузьмина, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов).

К основным характеристикам акмеологического развития человека следует отнести: снятие психологических барьеров и оптимизацию индивидуальной психологической реальности; качественные преобразования себя как субъекта жизни; переосмысление жизненных целей и соответствующих им ожиданий; развитие акмеологически значимых качеств; интеграцию системы субъективного контроля, становление системы психологической компетентности, индивидуальную траекторию саморазвития.

Акмеологический аспект понимания компетентности связан с пониманием взаимосвязи «компетентность ↔ личностно-профессиональное развитие». Интерес представляет не только изучение содержания детерминант, условий и механизмов формирования профессиональной компетентности, но и особенностей ее проявления в общении, профессиональной деятельности и личной жизни человека. Именно это определяет сегодня интерес философии, психологии, акмеологии, социологии и педагогики к разработке исследований в этом направлении. Провозглашение компетентностного подхода в образовании и воспитании, а также в подготовке специалистов в различных профессиональных областях требует комплексного подхода в организации изучения компетентности.

В образовании компетентностный подход предполагает включение в содержание образования целостного опыта разрешения проблем жизнедеятельности и формирование ключевых компетенций за счет освоения «примерки» социальных ролей и выполнения разнообразных функций. Центральным понятием здесь выступает компетентность как более общее по отношению к компетенциям, она требует тщательного научного изучения и препарирования как на феноменологическом, так и на операциональном уровне с учетом всего комплекса влияющих на ее развитие факторов и условий, динамически изменяющихся в ходе профессионального развития и жизненного пути человека.

В связи с тем, что предмет акмеологии является онтологически неоднородной, но функционально единой и движимой к оптимальному состоянию системой [2, с. 76], данный подход также имеет свою специфику выражения, его конкретизация осуществляется посредством понятия «организация» (К.А. Абульханова-Славская) [1] и подчеркивания целевого, проектируемого, моделируемого характера акмеологических систем, акцента на движении всей системы индивидуально-личностно-субъектной от одного к другому качественно более высокому уровню, иначе оптимальному состоянию. Как указывает А.А. Деркач, «акмеология имеет дело не с искусственной и не с естественной системой, а с самим механизмом и способом перехода от стихийно сложившегося состояния и качества системы к оптимальному, от реального к идеальному посредством моделирования сущности последнего и ее практического достижения» [2, с. 76].

Применительно к изучению профессиональной компетентности как целостного образования необходимо отметить, что она не является простой суммой знаний, умений, личностных качеств и способов профессионального поведения. Присущая человеку профессиональная компетентность как атрибут его зрелости, эффективности и состоятельности как субъекта профессионального взаимодействия представляет собой новое психологическое образование, позволяющее иначе решать профессиональные, социальные и личные проблемы, где каждый из ее компонентов является частью интегрального целого.

Акмеологический анализ направлен, прежде всего, на выявление характера, этапов, движущих сил развития как целостной личности, так и ее характеристик в системном поле продвижения по пути самоосуществления. В центре акмеологических исследований стоит проблема факторов, детерминирующих прогрессивное развитие человека как субъекта профессиональной деятельности.

Акмеологичность сегодня рассматривается в качестве признака «вершинности» в самореализации и самосовершенствовании, умножения творческих ресурсов субъекта. А сам человек понимается как субъект самоосуществления.

М.В. Шугиров рассматривает самоосуществление как форму экзистенциального раскрытия человека посредством творчества,

предметом которого является как объект и процесс деятельности, так и сам субъект профессиональной активности. По образному выражению В.П. Зинченко, «самоосуществляющийся человек проникает внутрь самого себя», таким образом раскрывая, обновляя, совершенствуя и умножая свои ресурсные возможности как индивида, как субъекта и как индивидуальности [8].

Как отмечает В.Г. Зазыкин, акме в различных сферах жизни является ступенью самоосуществления человека как субъекта жизнедеятельности. В качестве основного субъективного фактора достижения акме сегодня рассматривается саморазвитие [7].

В профессиональной, учебной, игровой деятельности помимо объективной цели, заданной содержанием деятельности, всегда присутствует субъективная цель, обеспечивающая субъектную включенность человека и направленная на получение индивидуальных психологических призов и психологических приобретений. В связи с этим В.Н. Марков вводит понятие субъективного акме личности, т.е. такого оптимума реализации потенциала личности, когда при реализации своих наиболее значимых мотивов, в менее значимых направлениях активности потенциал используется также в необходимой мере [9].

Таким образом, профессиональная компетентность человека, рассматриваемая как акмеологическая характеристика зрелой личности и профессионала, возникая на определенном этапе развития, оказывается включенной в систему координат взаимоотношений человека с миром и, тем самым, оказывает влияние на характер и качество этих взаимоотношений.

Акмеологический анализ профессиональной компетентности подразумевает выделение следующих позиций: определение места данного образования в акмеологическом развитии человека; описание ее функционирования в процессе профессионального развития; выявление характера взаимосвязи различных видов компетентности с достижениями личности; построение модели профессиональной компетентности специалиста и моделирование ее развития.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Акмеология / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М., 2004.
3. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология на-

уки и техники: Ежегодник 1984 – 1985. – М., 1985.
4. Бодалев А.А. Вершина развития взрослого человека: характеристика и условия достижения. – М.: Флинта-Наука, 1998.
5. Бодалев А.А., Ганжин В.Т. Основные акмеологические закономерности человеческой жизни // Мир психологии. – 1999. – № 2.
6. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионала. – М.; Воронеж, 2004.
7. Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. – М., 1993.
8. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление. – М., 1989.
9. Марков В.Н. Системная целостность личности как акмеологическая ценность // Мир психологии. – 2004. – № 1.
10. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
12. Maslow A. The Father Reaches of Human Nature. Harmonds worth, 1971.

Сведения об авторах

Алдашева Айгуль Абдулхаевна – доктор психологических наук, ФГБНУ «Институт психологии РАН», ведущий научный сотрудник лаборатории психологии труда и организационной психологии (г. Москва), e-mail: aigulmama@mail.ru

Аминов Уллубий Камильевич − Управление по работе с личным составом МВД по Республике Дагестан, психолог (г. Махачкала), e-mail: tsahaeva@rambler.ru

Артюх Елена Александровна – ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт образования и социальных наук, психолог Научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития (г. Ставрополь), e-mail: artmua@rambler.ru

Бакунова Ирина Владимировна – доцент, кандидат психологических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт образования и социальных наук, доцент кафедры практической и специальной психологии Института образования и социальных наук (г. Ставрополь), e-mail: Bakunova777@mail.ru

Барабанщикова Валентина Владимировна − доцент, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», доцент (г. Москва), e-mail: vvb-msu@bk.ru

Безызвестных Екатерина Анатольевна − ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», аспирант (г. Красноярск), e-mail: Ekaterina_lukyan@mail.ru

Беляев Александр Васильевич − профессор, доктор педагогических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт образования и социальных наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования (г. Ставрополь), e-mail: andis-1@yandex.ru

Вербицкая Наталья Олеговна − профессор, доктор педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный лесотехнический университет», профессор (г. Екатеринбург), e-mail: verbno@mail.ru

Гаранина Жанна Григорьевна – доцент, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», профессор кафедры психологии (г. Саранск), e-mail: garanina23@mail.ru

Гурова Олеся Сергеевна – МКДОУ №8 «Огонек» поселка им. Кирова Труновского р-на Ставропольского края, заведующая (поселок им. Кирова Труновского района Ставропольского края), e-mail: trunogonek-8@yandex.ru

Дегальцева Валентина Александровна − ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», аспирант (г. Армавир), e-mail: degalceva_va@mail.ru

Долгополова Людмила Валерьевна − ГАОУ ВПО «Невинномысский Государственный гуманитарно-технический институт», преподаватель (г. Невинномысск), e-mail: lvdolgopolova@hotmail.com

Дроздова Ирина Ивановна − доцент, кандидат психологических наук, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Академия психологии и педагогики, доцент

кафедры психологии образования (г. Ростов-на-Дону), e-mail: ir_iv2004@mail.ru

Ермолаева Елена Павловна – доктор психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», ведущий научный сотрудник психологии труда и организационной психологии (г. Москва), e-mail: ermlen@yandex.ru

Ефремова Галина Ивановна – профессор, доктор психологических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт фундаментальных и прикладных исследований, директор Института фундаментальных и прикладных исследований (г.Москва), e-mail: Efremova_ncfu@mail.ru

Занковский Анатолий Николаевич − доктор психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», заведующий лабораторией психологии труда и организационной психологии (г. Москва), e-mail: grid-leader@mail.ru

Зинченко Елена Валерьевна − доцент, кандидат психологических наук, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Академия психологии и педагогики, доцент кафедры психологии личности (г. Ростов-на-Дону), e-mail: el-val-zin@mail.ru

Зинченко Светлана Сергеевна − ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», студент экономического факультета (г. Ростов-на-Дону), e-mail: Zin_svetlana_ser@mail.ru

Игропуло Виталий Стилианович – доцент, кандидат физико-математических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», ведущий научный сотрудник Института повышения профессиональной квалификации научно-педагогических кадров (г. Ставрополь), e-mail: igropulo@mail.ru

Игропуло Ирина Федоровна – профессор, доктор педагогических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования (г. Ставрополь), e-mail: igropulo@mail.ru

Истратова Оксана Николаевна – доцент, кандидат психологических наук, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Инженерно-технологическая академия, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности (г. Таганрог), e-mail: oksana-istratova@yandex.ru

Карнаух Лариса Александровна − ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», аспирант (г. Армавир), e-mail: Lara.karnauh@mail.ru

Кислова Людмила Прокофьевна – кандидат экономических наук, ГБОУ СПО Ростовской области «Таганрогский авиационный колледж имени В.М. Петлякова», директор (г. Таганрог), e-mail: taviakol@mail.ru

Князева Татьяна Борисовна − доцент, кандидат психологических наук, ОГАОУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области», декан факультета развития образовательных систем (г. Иркутск), e-mail: sheltaknya@mail.ru

Кобзарева Инна Ивановна – доцент, кандидат психологических наук, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», доцент кафедры психологии (г. Ставрополь), e-mail: ninia@mail.ru

Кобзева Наталья Владимировна – ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт фундаментальных и прикладных исследований управления организации научных исследований, младший научный сотрудник лаборатории саморегуляции личности (г. Москва), e-mail: natakob@yandex.ru

Колесникова Инна Александровна − доцент, кандидат педагогических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», доцент (г. Ставрополь), e-mail: inna.iva@mail.ru

Колодняя Елена Анатольевна − доцент, кандидат экономических наук, ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», заведующая отделом подготовки кадров высшей квалификации, доцент кафедры экономики и управления (г. Армавир), e-mail: klena017@bk.ru

Кужелева Инесса Геннадьевна − ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», аспирант (г. Армавир), e-mail: Inessa_kuzheleva@mail.ru

Кузнецов Даниил Игоревич − ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», аспирант (г. Москва), e-mail: dan-smith@yandex.ru

Кузнецова Наталья Алексеевна − ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», преподаватель кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики (г. Армавир), e-mail: nataly-belokon@yandex.ru

Лебеденко Инна Юрьевна – доцент, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии (г. Армавир), e-mail: innalebedenko@yandex.ru

Ливинцева Анастасия Петровна − ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Академия психологии и педагогики, студент (г. Ростов-на-Дону), e-mail: nas5516@yandex.ru

Лилиенталь Ирина Евгеньевна − доцент, кандидат психологических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт образования и социальных наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования (г. Ставрополь), e-mail: liliental.i@mail.ru

Литвинова Кристина Владимировна − кандидат психологических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт образования и социальных наук, психолог Научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития (г. Ставрополь), e-mail: Kristina2029@yandex.ru

Лорсанова Марьям Ибрагимовна − ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», аспирант (г. Армавир), e-mail: tupelena@mail.ru

Лунина Виктория Валерьевна – доцент, кандидат психологических наук, аппарат Правительства Ставропольского края, главный консультант сектора формирования и использования резерва кадров отдела управления персоналом управления кадров, государственной, муниципальной службы и наград (г. Ставрополь), e-mail: lynina@stavkray.ru

Лызь Александр Евгеньевич – доцент, кандидат технических наук, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Инженерно-технологическая академия, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности (г. Таганрог), e-mail: aelyz@sfedu.ru

Марусанова Галина Игоревна − ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», аспирант (г. Москва), e-mail: marusanova.galina@mail.ru

Махонько Анастасия Владимировна − ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт образования и социальных наук, студент (г. Ставрополь), e-mail: zeemfel281419@yandex.ru

Медведев Валерий Петрович – доцент, кандидат педагогических наук, ГБОУ СПО Ростовской области «Таганрогский авиационный колледж имени В.М. Петлякова», заместитель директора колледжа по инновационному развитию (г. Таганрог), e-mail: vpmedved@mail.ru

Мельникова Дарья Михайловна − ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», аспирант (г. Ставрополь), e-mail: dashootka89@mail.ru

Мельникова Елена Валентиновна − МБОУ гимназия №24 г. Ставрополя, заместитель директора по УВР, учитель русского языка и литературы (г. Ставрополь), e-mail: evsmeln@mail.ru

Мельникова Майя Ивановна − доцент, кандидат психологических наук, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», доцент кафедры специальной и клинической психологии (г. Ставрополь), e-mail: maia59@list.ru

Муратов Роман Вячеславович – ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт фундаментальных и прикладных исследований, аспирант (г. Москва), e-mail: Roma-muratov@mail.ru

Наливайко Елена Александровна − ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», аспирант (г. Армавир), e-mail: 1985nea@mail.ru

Непомнящий Анатолий Владимирович – профессор, кандидат технических наук, доктор педагогических наук, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Инженерно-технологическая академия, директор Научно-образовательного центра психолого-педагогических технологий, профессор кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности (г. Таганрог), e-mail: tsu@pbox.ttn.ru

Нестерова Альбина Александровна − доцент, доктор психологических наук, ФГА-

ОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт фундаментальных и прикладных исследований управления организации научных исследований, главный научный сотрудник лаборатории саморегуляции личности, e-mail: anesterova77@rambler.ru

Никитенко Екатерина Викторовна − МБДОУ детский сад комбинированного вида №29 г. Ставрополь, педагог-психолог (г. Ставрополь), e-mail: Lyskaterina@mail.ru

Носкова Ольга Геннадьевна − профессор, доктор психологических наук, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии (г. Москва), e-mail: nog4813@mail.ru

Оринина Лариса Владимировна − доцент, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», доцент кафедры педагогики профессионального образования, зам. директора ИММиМ МГТУ по воспитательной работе (г. Магнитогорск), e-mail: orinina_larisa@mail.ru

Пажаева Татьяна Дмитриевна − ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», студент экономического факультета (г. Ростов-на-Дону), e-mail: tangenz@rambler.ru

Пакулова Елена Сергеевна − ФГБУН «Институт психологии РАН», аспирант (г. Москва), e-mail: lvedal@rambler.ru

Полякова Ольга Борисовна − доцент, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», доцент кафедры психологии труда и служебной деятельности (г. Москва), e-mail: pob-70@mail.ru

Попова Светлана Павловна − МБОУ СОШ № 8 имени Героя Советского Союза Т.Н. Подгорного г. Невинномысска, педагог-психолог (г. Невинномысск), e-mail: s-popova77@mail.ru

Прилепских Оксана Сергеевна – кандидат психологических наук, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», доцент кафедры психологии (г. Ставрополь), e-mail: 2323311@rambler.ru

Прохорова Елена Александровна − ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», преподаватель (г. Армавир), e-mail: proxorova-84@inbox.ru

Ромаев Антон Павлович – кандидат педагогических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», доцент (г. Ставрополь)

Ромаева Наталья Борисовна – профессор, доктор педагогических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт образования и социальных наук, профессор (г. Ставрополь), e-mail: romaeva.natalia@mail.ru

Рукавишникова Елена Евгеньевна – кандидат психологических наук, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», доцент кафедры

психологии (г. Ставрополь), e-mail: ree2014rf@mail.ru

Рунец Оксана Владимировна − ФГБУН «Институт психологии РАН», аспирант (г. Москва), e-mail: orunez@gmail.com

Рустамова Зумруд Байоглан кызы − ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», студент (г. Москва), e-mail: Rustamova.90@mail.ru

Рябухина Владислава Владимировна – ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Инженерно-технологическая академия, Институт компьютерных технологий и информационной безопасности, магистрант (г. Таганрог), e-mail: vlada_riabykhina@mail.ru

Семина Инна Сергеевна − доцент, кандидат психологических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт образования и социальных наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования (г. Ставрополь), e-mail: semais@rambler.ru

Смолянинова Ольга Георгиевна – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», директор Института педагогики, психологии и социологии СФУ, профессор (г. Красноярск)

Соловьева Ольга Владимировна − профессор, доктор психологических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт образования и социальных наук, профессор кафедры дефектологии (г. Ставрополь), e-mail: pnilsol@rambler.ru

Сомова Наталья Леонтьевна − доцент, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», доцент кафедры психологии развития и образования (г. Москва), e-mail: nsomova@mail.ru

Стекольникова Мария Олеговна − ОГАОУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области», руководитель регионального тьюторского центра развития образовательной сети (г. Иркутск), e-mail: mawa231@mail.ru

Столярчук Елена Анатольевна − ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет», старший преподаватель кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности (г. Санкт-Петербург), e-mail: estol@yandex.ru

Строганова Оксана Владимировна − Ставропольское краевое отделение МООДИР «Дети-Ангелы», председатель отделения (г. Ставрополь), e-mail: detiangeli26@yandex.ru

Суслова Татьяна Федоровна − доцент, кандидат психологических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт фундаментальных и прикладных исследований управления организации научных исследований, ведущий научный сотрудник лаборатории саморегуляции личности, e-mail: sibir812@mail.ru

Сыпко Елена Викторовна − кандидат педагогических наук, ГАОУ ВПО «Невинномысский Государственный гуманитарно-технический институт», доцент кафедры педагогики и психологии (г. Невинномысск), e-mail: elena¬_sypko@mail.ru

Тапешкина Светлана Александровна – ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», старший преподаватель (г. Ставрополь), e-mail: s.tap@mail.ru

Татаринцева Екатерина Анатольевна − ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», аспирант (г. Армавир), e-mail: vorojko@mail.ru

Фуряева Татьяна Васильевна − профессор, доктор педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы (г. Красноярск), e-mail: tat.fur130@mail.ru

Хилювчиц Юлия Анатольевна − ГАОУ ВПО «Невинномысский Государственный гуманитарно-технический институт», преподаватель (г. Невинномысск), e-mail: sima26rus@mail.ru

Черкасова Ольга Дмитриевна – ФГБНУ «Психологический институт» РАО, старший научный сотрудник (г. Москва), e-mail: ocherks@nextmail.ru

Шаповалов Валерий Кириллович – профессор, доктор педагогических наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», директор Института образования и социальных наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования (г. Ставрополь), e-mail: igropulo@mail.ru

Шостак Анна Алексеевна − ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», Инженерно-технологическая академия, Институт компьютерных технологий и информационной безопасности, аспирант (г. Таганрог), e-mail: aneta_22_05@mail.ru

Шустов Виктор Алексеевич − Отдел надзорной деятельности г. Сочи ГУ МЧС по Краснодарскому краю, начальник отдела (г. Сочи), e-mail: Vik_shustoff@mail.ru

Научное издание

Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы IV Международной научно-практической конференции (08 – 10 октября 2015 г.)

Часть II: Симпозиум «Труд и его субъект в изменяющейся России».

Все статьи приведены в авторской редакции

Материалы сборника размещены в НЭБ (РИНЦ) при технической поддержке ООО ИД «ТЭСЭРА»

Технический редактор Маслова Н. А.

Подписано в печать 27.09.2015.

Формат 60×90/16. Гарнитура Таймс. Бумага белая. Печать ризография.

Уч.-изд. л.13,4. Усл.п.л. 15,6. тираж 500 экз.

Отпечатано в ООО ИД «ТЭСЭРА»

г. Ставрополь, ул. Маршала Жукова 7, оф. 37.

+7 988 700 70 80