Основатель

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ «КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (295007, Республика Крым, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор № 171-03/2014)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.
Международный стандартный номер серийного издания **ISSN 2409–5591**
Подписной индекс 64995

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:
Татьяна Шушара (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Светлана Стряпчая (редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 15. 06. 2016 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 16,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 80.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент, идея, композиционное решение этого издания не могут копироваться или воспроизводиться в любой форме и любыми способами – ни электронными, ни фотомеханическими, ни путём ксерокопирования и записи или компьютерного архивирования без письменного разрешения издателя.

© «Гуманитарные науки», 2016

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 2 (34) / 2016

Главный редактор
Александр ГЛУЗМАН



PRIMUS INTER PARES
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируемых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол № 7 от 08. 06. 2016 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – академик, доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте – *главный редактор.*

Аблаев Э. А. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранной филологии и методики преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Заслуженюк В. С. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Богинская Ю. В. – доктор педагогических наук, доцент, кафедра социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Н. А. – доктор педагогических наук, профессор, директор Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».

Гончарова О. Н. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра экономической кибернетики, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического моделирования и информационных систем в экономике Высшей школы экономики и бизнеса ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии, Московский педагогический государственный университет.

Ефимова В. М. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра валеологии и безопасности жизнедеятельности человека, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Якса Н. В. – доктор педагогических наук, кафедра педагогики, профессор, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Игнатенко Н. Я. – доктор педагогических наук, профессор.

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Дорожкин В. Р. – доктор психологических наук, доцент, кафедра глубинной психологии и психотерапии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, кафедра глубинной психологии и психотерапии, заведующий кафедрой, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Яценко Т. С. – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Усатенко О. Н. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Латышева М. А. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Мартынюк О .Б. – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской, украинской филологии и методик преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте – заместитель главного редактора.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Ablajev E. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Foreign Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Zasluzhenuk V. S. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Manadgement of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogical Excellence of Primary School and Pre-School Teachers Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Boginskaya I. V. – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, the Social and Educational Technology and Pedagogy of Deviant Behavior Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman N. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Yevpatoriya Institute of Social Sciences (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Goncharova O. N. – Doctor of Pedagogics, Professor, Economical Cybernetics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Mathematic Modelling and Information Systems in Economy of Higher School of Economics and Business of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Psychology Department, Moscow Pedagogic State University.

Efimova V. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Valeology and Life Safety Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Yaksa N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ignatenko N. J. – Doctor of Pedagogics, Professor.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Psychology Department, Deputy Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Dorozhkin V. R. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Yatsenko T. S. – Doctor of Psychology, Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Usatenko O. N. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Latysheva M. A. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Martynyuk O. B. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Assistant Professor, Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta – deputy editor-in-chief.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ГЛУЗМАН А. В.

Профессиональное самоопределение и дополнительное образование обучающихся…….. **8**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛНИЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Основные положения Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования (Авторский коллектив: В. И. Блинов, И. С. Сергеев и др.) ... **11**

КАРМАЗИНА Н. В., ШУШАРА Т. В., КОВАЛЬ Т. В.

Профессиональное самоопределение: история вопроса **23**

ГОРБУНОВА Н. В.

От выбора профессии к профессиональной карьере и успеху в жизни……..... **28**

ДЕРЯБИНА Е. А.

Содержательный аспект реализации проекта по созданию консультационного центра сопровождения профориентационной работы «Профессиональное саоопределение»…… **33**

РЕДЬКИНА Л. И.

Социально-педагогическая установка родителей на высшее образование …….. **39**

КОТ Т. А.

«Инновация» и «новация» как составляющая процесса профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования ……..... **43**

ПОДГОТОВКА КАДРОВ – МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА

КУЗНЕЦОВ А. В., КУЗНЕЦОВ Ю. В.

Модернизация системы профессиональной подготовки авиационных специалистов в России …..... **48**

ХАМИДУЛЛИНА Л. А.

К истории вопроса о повышении квалификации специалистов дошкольного профиля…… **54**

ПОПОВ М. Н.

Подготовка воспитателей к тьюторской работе в дошкольных образовательных организациях…… **60**

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

ЖОЛОВАН С. В.

Разработка политики и стратегии учреждения постдипломного педагогического образования по результатам измерений и исследований…… **67**

КАРМАЗИНА Н. В.

Конкурентоспособная и социально ориентированная система непрерывного профессионального образования в Республике Крым: основные тенденции и перспективы развития……... **75**

ПУЛИНА А. А.

Модернизация муниципальной системы образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов…… **79**

КРОПОТОВА Н. В.

Постнеклассическая интерпретация образовательного процесса……... **84**

ВИШНЕВСКИЙ В. А.

Профессиография как область научных знаний и актуальное направление изучения профессий **89**

МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

ТУРЧИНА Л. А.

Профильное обучение – основа самостоятельного выбора профессии…… **95**

ЯРАЯ Т. А.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков…… **101**

НАЗАРЕНКО Н. В.

Методология формирования инновационного компонента образовательной среды вуза…….. **107**

МАРТЫНЮК О. Б.

Процесс профессионального самоопределения личности в аспекте теорий профориентационной работы…… **113**

ОВЧИННИКОВА М. В.

Личностно ориентированная подготовка будущих учителей математики к реализации профильного обучения: основные направления и принципы……... **120**

РОКОТЯНСКАЯ Л. О.

Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями **127**

ГОРОБЕЦ Д. В., МОЦОВКИНА Е. В.

Социально-педагогическая деятельность в системе дополнительного образования….. **133**

ВАКАРЕВ Е. С.

Образ будущей профессии у студентов-психологов……. **138**

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ

ЖИГАЛОВА М. П.

Филологическое образование в поликультурном пространстве... **146**

КЁППЛЬ О.И.

Особенности применения педагогических технологий «интеллект-картинг» в образовательном процессе **151**

ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЁНОГО

СКОРОБОГАТОВА М. Р.

Развитие организационной структуры подготовки научных кадров в странах Западной Европы……. **157**

УСТИНОВА Ю. Д.

Эволюция феномена образования взрослых в международном пространстве…….. **163**

ХМАРА П. В., ШУШАРА Т. В.

Использование информационно-коммуникационных технологий в дополнительном образовании детей с ограниченными возможностями…… **170**

НАШИ АВТОРЫ……... **174**

Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR

GLUZMAN A. V.

Professional Self-Determination and Additional Education of Students…. **8**

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION: HISTORY AND MODERN TIMES

The Main Positions of the Concept of Support of Professional Self-Determination of Students in the Conditions of Continuous Education (Authors Group: V. I. Blinov, I. S. Sergejev and others)…….... **11**

KARMAZINA N. V., SHUSHARA T. V., KOVAL T. V.

Professional Self-Determination: History of the Issue…… **23**

GORBUNOVA N. V.

From the Choice of Profession to Professional Careers and Success in Life **28**

DERYABINA E. A.

The Substantial Aspect of the Project on Creation of a Consultation Center of Career Guidance Support «Professional Self-Determination»….. **33**

REDKINA L. I.

Social and Educational Setting of Parents for Higher Education…… **39**

KOT T. A.

«Innovation» and «Novation» as a Part for the Process of Professional Training of Pre-School Education…… **43**

TRAINING – MISSION OF THE UNIVERSITY

KUZNETSOV A. V., KUZNETSOV J. V.

Modernization of the System of Professional Training of Aviation Specialists in Russia…….. **48**

KHAMIDULLINA L. A.

On the History of the Issue of Professional Development of Preschool Profile Specialists……. **54**

POPOV M. N.

Preparing Teachers to Tutor Activity in Preschool Eeducational Institutions……. **60**

DISCUSSING THE PROBLEM

ZHOLOVAN S.V.

Development of Politics and Strategy of Institution of Postgraduate Pedagogical Education on the Results of Measurements and Research…… **67**

KARMAZINA N. V.

Competitive and Socially-Oriented System of Continuing Professional Education in the Republic of Crimea: the Basic Tendencies and Prospects of Development…….. **75**

PULINA A. A.

Modernization of a Municipal Education System in the Context of the Implementation of the Federal State Educational Standards…….. **79**

KROPOTOVA N. V.

Postnonclassical Interpretation of the Educational Process…… **84**

VISHNEVSKIY V. A.

Professiography as an Area of Scientific Knowledge and the Actual Direction of the Study of Professions……... **89**

METHODS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

TURCHINA L. A.

Profile Training – the Basis of

an Independent Choice of Profession **95**

YARAYA T. A.

Psycho-Pedagogical Support of Professional Self-Determination of Teenagers…….. **101**

NAZARENKO N. V.

Methodology of Formation of an Innovative Component of the Educational Environment of High School…….. **107**

MARTYNUK O. B.

The Process of Professional Self-Identity in the Aspect of Career Guidance Theories…… **113**

OVCHINNIKOVA M. V.

Personality Oriented Training of Future Mathematics Teachers for Realization of Profile Training: the Main Directions and Principles... **120**

ROKOTYANSKAYA L. O.

Social and Pedagogical Support of Professional Formation of Students with Disabilities……. **127**

GOROBETS D. V., MOTSOVKINA E. V.

Social and Pedagogical Activities in Additional Education System….. **133**

VAKAREV Y. S.

The Image of the Future Pprofession of Students-Psychologists…… **138**

METHODIC PROJECTS

ZHIGALOVA M. P.

Philological Education in a Multicultural Space…… **146**

KEPPL O.I.

Features of the Application of Educational Technology «Mind-Mapping» in the Educational Process…….. **151**

TRIBUNE OF YOUNG SCIENTISTS

SKOROBOGATOVA M. R.

Development of the Organizational Structure of Scientific Professional Training in Western Europe……. **157**

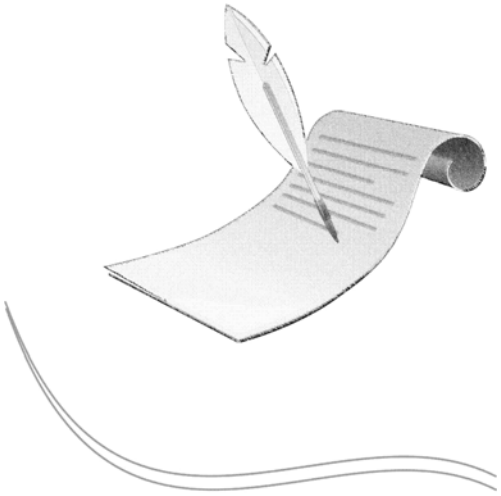
YUSTINOVA J. D.

The Evolution of the Phenomenon of Adult Education in the International Space……. **163**

KHMARA P.V., SHUSHARA T. V.

The Use of Information and Communication Technologies in Additional Education of Children with Disabilities…… **170**

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Уважаемые читатели журнала «Гуманитарные науки»! Страницы очередного номера мы предоставляем авторам, предпринявшим попытку осмыслить один из вызовов постиндустриального общества – постоянную потребность в модернизации знаний, что обостряет проблему профессиональной самореализации личности, актуализирует потребность в дополнительном образовании.

Номер открывает публикация основных положений Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования. Авторский коллектив определяет на макро- и микроуровне объект, субъект и предмет деятельности по сопровождению профессионального самоопределения. В основных положениях Концепции отражены принципы и механизмы её реализации, включая возможные риски при этом, ожидаемые результаты. Заслуживает внимания предложение авторов о введении в образовательные учреждения специалистов по сопровождению самоопределения обучающихся – профориентологов, что способствовало бы решению кадровой проблемы в профориентационной сфере.

Продолжает рубрику «Профессиональное самоопределение: история и современность» статья доцента Н. В. Кармазиной, профессора Т. В. Шушары и Т. В. Коваль, в которой прослежен путь становления и развития профориентационной работы в России.

В статье профессора Н. В. Горбуновой определены факторы, влияющие на выбор профессии, обозначены этапы профессио-

нально-личностного становления, прослежена их взаимосвязь с профессиогенезом.

В названии статьи Е. А. Дерябиной «Содержательный аспект реализации проекта по созданию Консультационого центра сопровождения профориентационной работы «Профессиональное самоопределение» представлено собственно название центра, созданного на базе одного из филиалов КФУ им. В. И. Вернадского – Евпаторийского института социальных наук. Деятельность центра согласуется с запросами рынка труда Западного региона Республики Крым. Результаты исследования социально-педагогических установок родителей на высшее образование, выполненного студентами научного общества одной из кафедр ГПА КФУ (филиал в г. Ялте), представлены в статье профессора Л. И. Редькиной. Установлены взаимосвязь между приоритетами родителей в выборе профессии для своего ребёнка и такими факторами, как образовательный ценз родителей, гендерный аспект, количество детей в семье, полнота – неполнота семьи. Автор предлагает ряд рекомендаций для успешной маркетинговой политики вуза. Завершает рубрику статья доцента Т. А. Кот. Автор, анализируя предпосылки возникновения инновационных процессов в системе дошкольного образования, обращается к опыту государственного строительства в этой сфере в виде законодательной базы и достижений современной педагогической науки.

Авторы статьи «Модернизация системы профессиональной подготовки авиационных специалистов в России» кандидаты педагогических наук А. В. Кузнецов и Ю. В. Кузнецов, оценив состояние отрасли как критическое, обосновывают необходимость создания новой специальной системы непрерывной профессиональной подготовки и переподготовки авиационных кадров в соответствии с образовательными стандартами третьего поколения. Другие статьи рубрики «Подготовка кадров – миссия университета» посвящены сфере дошкольного образования. Доцент Л. И. Хамидуллина излагает историю вопроса о повышении квалификации специалистов в России, начиная с первых опытов создания дошкольных воспитательных учреждений до настоящего времени. Доцент М. Н. Попов представляет программу учебного курса и прогнозируемые результаты её освоения по проблеме переподготовки воспитателей дошкольных учреждений к организации тьюторской работы в дошкольных учреждениях.

В статье доцента С. В. Жолован (рубрика «Обсуждаем проблему») представлен опыт Санкт-Петербургской академии постдипломного образования по реализации государственной программы «Развитие образования» и ряда региональных программ по повышению квалификации, профессиональной подготовке и послевузовскому образованию учителей. Проблема создания системы непрерывного профессионального образования в КФУ им. В. И. Вернадского, определяемой Концепцией федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг., освещается в статье доцента Н. В. Кармазиной. На основе кластерного подхода университет выстраивает конкурентоспособную социально ориентированную систему, в структуру которой входят многопрофильные Центры непрерывного образования. Кандидат педагогических наук А. А. Пулина представляет опыт модернизации муниципальной системы образования в условиях реализации ФГОС на примере многоплановой работы методической службы г. Симферополя. В статье доцента Н. В. Кропотовой представлена новая концептуальная модель, в свете которой образование понимается как процесс саморазвития и самореализации личности. Культурно-образовательная сфера при этом предстаёт как иерархически организованная система. В исследовании доцента В. А. Вишневского убедительно обоснована необходимость современных исследований, в результате чего создаются комплексные документы – профессиограммы, играющие ведущую роль в профориентационной работе и сознательном выборе профессии обучающимися.

Статья доцента Л. А. Турчиной, открывающая рубрику «Методика профессионального самоопределения», обладает несомненной теоретической и практической значимостью, так как в ней представлена программа

профориентационной работы со старшеклассниками на основе профессионального обучения. Содержание программы и принципы её реализации могут быть использованы другими образовательными учреждениями. В статье кандидата психологических наук Т. А. Ярой представлены содержание и механизмы комплексной реализации направлений работы по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения подростков на уровне регионального, муниципального образовательного пространства. Статья кандидата педагогических наук Н. В. Назаренко привлекает внимание обстоятельным анализом истории вопроса по проблеме формирования корпоративной культуры как инновационного компонента образовательной среды вуза, в результате чего автор предлагает своё понимание данной категории применительно к магистратуре.

Доцент О. Б. Мартынюк обосновывает необходимость повышения эффективности профориентационной работы в школе с целью осуществления профессионального самоопределения личности, прибегая к обстоятельному анализу различных теорий. Автор определяет положительные и отрицательные стороны более 10 подходов, знание которых поможет специалистам в консультативном сопровождении профессионального самоопределения школьников. В статье доцента М. В. Овчинниковой отражён опыт интеграции ООП подготовки бакалавров и магистров-математиков и инициативной научно-исследовательской темы кафедры, что способствует качественной личностно ориентированной подготовке будущих учителей математики к реализации профильного обучения и предпрофильной подготовки учащихся общеобразовательных школ. Статья Л. О. Рокотянской посвящена проблеме адаптации обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к обучению в высших образовательных учреждениях.

Доценты Д. В. Горобец и Е. В. Моцовкина углубляются в проблему функционирования в современных условиях учреждений дополнительного образования школьников в системе дополнительно-профессионального образования путём исследования места и роли педагога-психолога и социального педагога в этой сфере.

В статье кандидата психологических наук Е. С. Вакарева представлен обстоятельный анализ исследования, проведённого в форме анкетирования студентов начальных и выпускных курсов факультета психологии одного из институтов последипломного образования с целью выявления представлений об образе профессии. Доктор педагогических наук М. П. Жигалова в статье «Филологическое образование в поликультурном пространстве» предлагает глубокий анализ лирического произведения, что, на наш взгляд, является одним из средств формирования ряда не только лингвистических, но и социокультурных компетенций.

Из статьи доцента О. И. Кёппль явствует, что автором проведена пилотная апробация применения в образовательном процессе педагогической технологии «Интеллект-картинг», что позволяет преподавателю оптимизировать функцию модератора учебной деятельности, а обучающемуся – интеллектуальную оставляющую его деятельности.

Рубрика «Аспирантские студии» представлена статьями молодых исследователей. Докторант М. Р. Скоробогатова рассматривает организационные и структурные особенности подготовки научных кадров высшей квалификации в странах Западной Европы. Ю. Д. Устинова анализирует эволюцию феномена образования взрослых, уделяя особое внимание базовым положениям адрагогики эпохи XX–XXI вв. Соавторы профессор Т. В. Шушара и студентка П. В. Хмара рассматривают образовательный потенциал информационно-коммуникативных технологий в инклюзивном образовании.

Благодарим авторов за предоставленные материалы и приглашаем наших читателей к сотрудничеству в последующих номерах журнала!

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ



ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авторский коллектив:
В.И. Блинов, И.С. Сергеев и др.

Профориентация традиционно рассматривается как относительно самостоятельная система, обладающая рядом специфических характеристик, среди которых комплексный, многосторонний, многоуровневый, межведомственный характер; относительно слабая институционализация; значительная отсроченность результатов профориентационной деятельности по времени и др.

Характеристика ситуации

Для современной России характерно сосуществование нескольких различных социокультурных типов (укладов) общества:

1. *Традиционное общество*, в котором самоопределение личности остается невостребованным, поскольку маршрут социализации достаточно жестко задан сословными или государственными требованиями.

2. *Развивающееся общество индустриального типа*, в условиях которого становится возможным профессиональное самоопределение личности. Оно реализуется, как правило, в форме разового выбора одной из множества достаточно жестких карьерных траекторий, набор которых определяется потребностями экономической сферы.

3. *Постиндустриальное общество,* в котором социальное и профессиональное самоопределение выступает одним из центральных механизмов социально-экономического

развития и представляет собой непрерывный процесс. При этом оно осуществляется в форме постепенного выстраивания человеком индивидуального набора общих и профессиональных компетенций, исходя из его личных возможностей и потребностей. Актуальной становится помощь человеку не в выборе профессии, а в поиске ресурсов для самостоятельного формирования собственного образовательно-профессионального формата.

В современных условиях нормой становится неоднократное образовательное и профессиональное самоопределение, происходящее в различных формах. Обучающийся должен быть готов к такому повторяющемуся самоопределению, а его родители должны понимать и принимать его как социокультурную норму современного общества.

Готовность к профессиональной мобильности входит в число обязательных требований к современному работнику и включает в себя набор частных готовностей (компетенций), предполагающих возможность реализации альтернативных сценариев:

– после завершения профессионального образования – работу по специальности; смену специальности; продолжение образования; предпринимательскую деятельность; сочетание указанных сценариев;

– на этапе профессиональной деятельности – совершенствование имеющихся компетенций и освоение новых без изменения формального уровня образования; продвижение вверх по ступеням формальных образовательных уровней; изменение профиля профессиональной деятельности с получением либо без получения соответствующего формального образования.

Современное российское общество унаследовало многие черты советского общества. В современной России одновременно сосуществуют, не смешиваясь друг с другом, различные модели профессионального самоопределения:

– профессиональное самоопределение в условиях жестко ограниченного выбора (например, для населения сельских территорий, посёлков и небольших городов, где существует целый ряд ограничений: небольшое количество учреждений профессионального образования, которые осуществляют подготовку по ограниченному спектру профессий и специальностей; узкий спектр профессий и специальностей, востребованных местной экономикой; материальные трудности, препятствующие территориальной мобильности выпускников образовательных учреждений);

– профессиональное самоопределение в условиях практически неограниченного выбора одной из множества образовательно-профессиональных траекторий;

– профессиональное самоопределение «постмодернистского типа», осуществляемое путём формирования индивидуального набора профессиональных компетенций и создания рабочего места «под себя».

Подобная ситуация приводит к различному пониманию смысла, целей и задач профессиональной ориентации со стороны различных общественных групп и, в итоге, к наличию принципиально различных типов запросов к сопровождению профессионального самоопределения.

В то время как в основе кадровой идеологии традиционного общества лежит формула «человек для работы», в постиндустриальном обществе реализуется противоположная модель – «работа для человека».

Современное состояние профориентационной сферы в России

Основой для большинства разработок в области профориентации в России на протяжении последних двух десятилетий выступал документ «Концепция профессионального самоопределения молодежи» (РАО, В.А. Поляков, С.Н. Чистякова, И.А. Сасова и др., 1993). В период с начала 2000-х гг. был разработан, однако по целому ряду причин не реализован целый ряд проектов концепций профориентации и сопровождения профессионального самоопределения, ориентированных на федеральный уровень работы, среди которых можно отметить:

– проект Концепции педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения школьников в условиях

перехода на 12-летнее образование (РАО, Н.С. Пряжников, 2001);

– проект Концепции педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников (РАО, Н.Ф. Родичев, 2006);

– проект Концепции профессиональной ориентации учащейся молодёжи в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений (ФИРО, Е.А. Рыкова, 2009).

Отдельно следует отметить Концепцию профильного обучения на старшей ступени общего образования (Приказ Минобразования России от 18.07.2002 № 2783), практика реализации которой, в рамках соответствующего федерального эксперимента, в 2003–2006 гг. оказала влияние на развитие системы сопровождения профессионального самоопределения учащихся основной школы в некоторых субъектах федерации, а также на формирование более гибких подходов к построению учебных планов основной и старшей школы, отразившихся в новых ФГОС общего образования.

Продуктивные идеи и подходы, содержащиеся в обозначенных выше документах, были учтены при разработке настоящей Концепции.

Основные проблемы в данной сфере.

Обозначенные в стратегических документах РФ цели и задачи развития экономики требуют пристального внимания к человеческим ресурсам, их развитию и оптимальному использованию. Это, в свою очередь, предполагает целенаправленность и специально организованное управление как на макро-, так и на и микросистемном уровне. В настоящее время такое управление на уровне государственной координации процессами сопровождения профессионального самоопределения, отсутствует в силу чего ситуация на региональном, муниципальном и локальном уровнях меняется стихийно. В результате качественные профориентационные услуги остаются недоступными для подавляющего большинства обучающихся, независимо от уровня и типа образовательных учреждений. В частности, сохраняется необязательный характер психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся общеобразовательных школ.

Устаревшие подходы и имитация практики. В тех образовательных учреждениях, муниципалитетах и регионах, где профориентационная работа с обучающимися ведется, она нередко осуществляется на основе устаревших, педагогически неэффективных подходов. Во многих случаях преобладает «мероприятийный подход», для которого характерны проведение профориентационной работы на основе разрозненных и бессистемных мероприятий; пассивность и личностная невовлеченность участников; оценка результативности по количественным показателям «охвата».

Кадровые проблемы профориентационной сферы связаны, прежде всего, с неопределенной принадлежностью функций по сопровождению профессионального самоопределения. В настоящее время эти функции распределены по различным должностям работников системы образования, что приводит к размыванию ответственности, снижению мотивации преподавателей образовательных учреждений к ведению профориентационной работы и, в конечном счете, к ее неэффективности.

В качестве одного из резервов развития деятельности в сфере сопровождения профессионального самоопределения нужно обозначить *незадействованный потенциал традиционных элементов системы образования,* который может быть более полно раскрыт и реализован за счет

- совершенствования содержания и методик традиционных учебных предметов, при знакомстве с которыми возможно приобщение школьников и к миру труда и профессий;
- профессиональной деятельности педагогов образовательных учреждений, которые так или иначе оказывают влияние на процесс самоопределения учащихся.

Центральным фактором, который может и должен способствовать раскрытию имеющегося потенциала, выступает *рост потребности всех актуальных и потенциальных*

субъектов профориентационной сферы в результатах ее деятельности.

Таким образом, состояние профориентационной сферы в современной России может быть охарактеризовано как ***переходный этап.*** Сущность данного этапа состоит в переходе от наследия государственной системы профориентации, сформировавшейся и функционировавшей в период плановой экономики, – к новой системе государственной координации процессов сопровождения профессионального самоопределения, формирующейся в условиях рыночной экономики с элементами государственного управления, на основе инновационных прецедентов профориентационной практики различного уровня (регионального, муниципального, школьного).

Вместе с тем, специфика переходного периода несет с собой определенные риски, вызванные, в том числе, неизбежным наложением «старых» и «новых» профориентационных моделей, основанных на принципиально различных концептуальных основаниях; неготовностью социума воспринимать обучающихся в качестве субъектов территориального и общероссийского рынков труда и услуг профессионального образования; низкой динамикой изменений в общественном сознании, с которой должна быть согласована динамика изменений в профориентационной сфере.

Объект, субъект и предмет деятельности по сопровождению профессионального самоопределения

Объект и ***субъект*** деятельности по сопровождению профессионального самоопределения имеют многоуровневый характер.

На макроуровне объектом деятельности по сопровождению профессионального самоопределения являются *человеческие ресурсы страны*. Системно организованная работа с различными группами населения, включенными в человеческие ресурсы, создает условия для преобразования последних в *трудовые ресурсы*, которые могут активно и осознанно участвовать в экономическом и социальном развитии страны, и затем в *кадровые ресурсы*, которые реально участвуют в экономических процессах.

В качестве конкретизированных объектов макроуровня могут быть выделены основные образовательно-возрастные группы, с которыми возможна специально организованная работа по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения.

Субъектами деятельности по сопровождению профессионального самоопределения на макроуровне являются социальные институты, вовлеченные в процесс создания условий для обеспечения успешного профессионального самоопределения обучающихся.

На микроуровне *объектом* деятельности по сопровождению профессионального самоопределения является *потенциальная способность человека выступать в качестве субъекта профессионального самоопределения*, а также *система внутренних и внешних условий*, обеспечивающих актуализацию указанной потенциальной способности.

Субъектами деятельности по сопровождению профессионального самоопределения на микроуровне выступают: во-первых, сама личность, проходящая процесс профессионального самоопределения; во-вторых, специалисты (психологи, педагоги, консультанты и др.), непосредственно взаимодействующие с данной личностью в процессе решения задач ее профессионального самоопределения.

В работе с детьми, подростками и молодёжью в качестве значимых субъектов деятельности по сопровождению профессионального самоопределения должны рассматриваться *семьи обучающихся.*

Предметом деятельности по сопровождению профессионального самоопределения является формирование и развитие *готовности человека к профессиональному самоопределению*.

Цели и смысловые ориентиры

На макроуровне конечной целью работы по организационно-педагогическому сопровождению профессионального самоопределе-

ния различных групп населения выступает *согласование интересов и потребностей* различных возрастно-образовательных и социально-профессиональных групп населения с интересами экономической сферы и общества в целом.

На микроуровне могут быть выделены две взаимосвязанные и взаимодополняющие цели психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности:

– во-первых, помощь в конкретном выборе, связанном с определением либо сферы профессиональной деятельности / конкретной профессии, либо варианта дальнейшего обучения.

При этом следует учитывать, что профессиональный выбор человека – многомерный феномен, характеризующийся профилем (содержательной направленностью, профессиональным интересом); широтой (заостренностью или, напротив, размытостью содержательного интереса); уровнем (уровнем притязаний, определенной карьерной ориентацией); устойчивостью (или, напротив, стремлением периодически изменять свой выбор);

– во-вторых, содействие становлению субъекта профессионального самоопределения, что предполагает формирование и развитие компетенций, необходимых человеку для самостоятельной ориентации и осуществления профессионального выбора в динамично меняющихся условиях.

Важнейшие среди таких ***компетенций*** выражаются в готовности человека осуществлять самостоятельный, осознанный и ответственный выбор в отношении своего образовательного и профессионального продвижения в условиях изменяющего общества и рынка труда; противостоять внешним манипулятивным воздействиям; ставить и корректировать адекватные ближние и дальние цели на пути своего образовательного и профессионального продвижения; проектировать свой образовательный и профессиональный маршрут; владеть способами деятельности по реализации указанных целей; при возникновении необходимости запрашивать помощь специалистов.

Основные идеи Концепции

Этапность реализации. Сферу профориентации нельзя изменить одномоментно. Во-первых, в ней довольно противоречиво переплетаются государственные и рыночные, манипулятивные и гуманистические подходы; во-вторых, создавать нужно совершенно новую многоуровневую и многокомпонентную систему; в-третьих, социально-экономическая ситуация постоянно изменяется, и прогнозировать эти изменения затруднительно.

Системность и комплексность деятельности по сопровождению профессионального самоопределения, ее государственная координация. На профессиональное самоопределение влияет множество факторов: семья, бытовое общение, средства массовой информации воздействуют не меньше, чем специально организованные профдиагностика и профконсультирование в школах, вузах и колледжах, производственных организациях и т. д. Для изменения отношения к ценностям профессионализма требуется не только профориентационная, в т. ч. рекламно-информационная работа с различными категориями граждан, необходимо создание единой профориентационной среды. Очень важно, чтобы различные направления работы и соответствующие методы не противоречили, а наоборот, взаимно дополняли друг друга; должно быть организовано взаимодействие всех специалистов этой области: государственных и негосударственных профориентационных служб, а также частных профконсультантов. При этом следует помнить о стратегическом ориентире – приоритете интересов личности.

Поскольку сопровождение профессионального самоопределения – значимое направление государственной кадровой политики, следует разработать комплекс мер по координации этой деятельности со стороны государства.

Компетентностный подход к организации деятельности по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения. Опора на данный подход предполагает рассмотрение работы

по сопровождению профессионального самоопределения не просто как поддержку конкретного профессионального выбора (или последовательной серии выборов), но как особой образовательной деятельности, нацеленной на формирование ряда определенных компетенций. Эти компетенции, обозначенные в качестве ожидаемых результатов образования в новых Федеральных государственных образовательных стандартах как общего, так и профессионального образования, обеспечивают самостоятельность и ответственность профессионального выбора человека, понимание им смысла и социальной миссии избранной сферы профессиональной деятельности, готовность к профессиональной мобильности и непрерывному образованию и самообразованию.

В то же время компетенции как особые результаты образования выступают точкой социального консенсуса со стороны всех сторон, заинтересованных в результатах профессионального самоопределения – государства, экономической сферы, общественности, образовательных учреждений, семей и самих обучающихся. Следовательно, компетентностно-ориентированное сопровождение профессионального самоопределения предполагает сочетание разных подходов – личностно ориентированного, социально ориентированного, экономически ориентированного, государственно ориентированного.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в профориентационной деятельности требует максимально широкого развития механизмов социального диалога и социального партнёрства между всеми участниками и заинтересованными сторонами. Это, в свою очередь, предполагает постепенное уменьшение доли «воздействующих» и «манипулятивных» форм из арсенала профориентационных средств. Опыт убедительно показывает неэффективность манипулятивной направленности «профориентационных мероприятий» и попыток управления сознанием самоопределяющегося человека извне.

Постепенность и непрерывность сопровождения профессионального самоопределения. Субъект профессионального самоопределения формируется постепенно, поскольку профессиональное самоопределение – не разовый акт, а длительный процесс, предполагающий формирование и развитие определенных компетенций. Перед школьниками на разных ступенях обучения поставлены различные задачи, поэтому единые методики профориентации должны остаться в прошлом, их должны сменить современные технологии психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, учитывающие возрастные и личностные особенности.

В то же время важно сохранить преемственность и обеспечить непрерывность сопровождения профессионального самоопределения не только в ходе обучения, но и на протяжении всей жизни. Могут быть обозначены некоторые сквозные тенденции, характеризующие изменение задач сопровождения профессионального образования по возрастным ступеням:

– по мере взросления школьника должны постепенно расширяться его представления о возможностях выбора, что требует постепенного расширения содержания информационной работы в системе сопровождения профессионального самоопределения;

– по мере развития субъекта самоопределения возрастает степень его самостоятельности, что требует постепенного перехода от «воздействующих» и «направляющих» отношений к «помогающим»;

– потребность в профориентационных услугах и профдиагностических консультациях по мере взросления человека снижается и, напротив, возрастает потребность в психологической поддержке.

Обозначенный подход требует отказа от «быстрых» и разовых форм профориентационной работы, создающих иллюзию эффективности в силу своей экономичности. Акцент должен быть сделан на планомерную и систематичную работу, основанную на идее развития субъекта самоопределения. При этом особого внимания требуют точки институционального перехода субъекта: из

общеобразовательной школы – в учреждение профессионального образования; из учреждения профессионального образования – в сферу профессиональной деятельности.

Для обеспечения постепенности и непрерывности сопровождения профессионального самоопределения необходимо использовать уровневый подход, который предполагает выделение определенных уровней развития субъекта самоопределения с учетом особенностей образовательной ступени.

Для ступени общеобразовательной школы могут быть выделены следующие ***уровни самоопределяющегося учащегося***: пассивный уровень; уровень взаимодействия; уровень самостоятельности и осмысленности. В условиях реального образовательного процесса динамика субъекта самоопределения может проявляться в различных формах: развития, стагнации и деградации. Выделение обозначенных уровней позволяет, используя инструменты психолого-педагогического мониторинга, определять динамику обучающихся как субъектов самоопределения и на основе этого выявлять имеющиеся проблемы, связанные с неэффективностью профориентационной деятельности в образовательных учреждениях.

Единство профессионального, образовательного и социального самоопределения. В системе образования должно осуществляться сопровождение не только образовательно-профессионального, но и более широкого социально-профессионального самоопределения, предполагающего ориентацию обучающегося в различных экономических, социальных и политических процессах, в контексте которых происходит социальное и профессиональное становление личности.

Практическая и преобразовательная профессиональная деятельность значительно отличается от учебной деятельности в школе, поэтому так важно вовлечение обучающихся в систему практико-ориентированной (проектной, исследовательской, трудовой) деятельности для формирования готовности к профессиональному самоопределению. Не менее значимы такие моменты, как введение в повседневную школьную практику широкой и разносторонней системы профессиональных проб и различных «активизирующих методик профессиональной ориентации», основанных на активной позиции обучающегося, сотрудничестве и диалоге. При этом оказывается чрезвычайно важной активная деятельностная позиция не только обучающихся, но и самих специалистов по профориентации. Это предъявляет к таким специалистам особый набор требований и позволяет выделить проблему подготовки специалистов по сопровождению профессионального самоопределения в качестве отдельного направления работы по реализации настоящей Концепции.

Учет роли семьи как субъекта и объекта деятельности по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся. Условия, ход и результаты процесса самоопределения обучающегося во многом определяет семья. Часто именно жизненные задачи, стоящие перед семьей, определяют профессиональный выбор выпускника школы. Эти задачи могут быть принципиально различными (экономическое выживание; накопление и укрепление материальных фондов; наработка «социального капитала», социальный лифт; накопление интеллектуальных капиталов и духовный рост). Эффективность профессионального самоопределения повысится, если деятельность по его сопровождению будет направлена не только на школьника, но и на его семью.

К сожалению, на позицию семьи во многих случаях оказывают влияние различные мифы и предрассудки о мире труда и о профессиональном образовании. В работе с семьями необходимо выводить ряд острых проблем из «зон умолчания» и превращать их в предмет открытого обсуждения с обучающимися и их семьями. Речь идет, в том числе, о таких проблемах, как элитарные ориентации обучающихся и их родителей как фактор образовательного и профессионального выбора; восприятие высшего образования как «камеры хранения и дозревания»; давление на абитуриентов и их родителей со стороны учреждений профессионального образования;

низкое качество и имитация профессионального образования; ситуации ограниченного образовательного и профессионального выбора; деформации в сфере труда, связанные с несоответствием между трудом и его оплатой и др. Результатом подобной работы должно стать развитие у обучающихся своего рода иммунитета против манипуляций со стороны СМИ и общественного сознания.

В таких условиях профориентационная деятельность уже не может и не должна ограничиваться вопросом: «Что человек может дать профессии?». Этот вопрос нельзя решать в отрыве от встречного вопроса: «Что профессия может дать человеку?», который в условиях реализации личностно-ориентированного подхода является первичным.

Нормативно-правовое обеспечение оказания образовательной услуги по сопровождению профессионального самоопределения. Реализация обязательного минимума профориентационных услуг во всех образовательных учреждениях должна опираться на нормативно-правовую основу – стандарт или административный регламент – что обеспечит доступность и надлежащее качество профориентационных услуг для разных возрастных групп обучающихся.

Направления и задачи работы по формированию системы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения

Направление 1. Нормативно-правовое, организационно-управленческое обеспечение и социальное партнерство. В рамках работы по данному направлению предстоит выявить институциональные формы, модели и механизмы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения на различных уровнях (региональном, муниципальном), определить и документировать условия их социально-педагогической эффективности и транслируемости. Это предполагает, в том числе, решение следующих задач:

1.1. разработка предложений по совершенствованию федерального законодательства в целевой сфере;

1.2. определение гарантированного минимума профориентационных услуг для обучающихся и их семей независимо от места проживания (формирование государственных регламентов профориентационных услуг для различных категорий учащихся и студентов, различных уровней общего и профессионального образования);

1.3. разработка системы нормативно-правовых и организационно-распорядительных документов по следующим направлениям:

- совместное решение задач сопровождения профессионального самоопределения образовательными учреждениями различных типов и уровней;
- взаимодействие между образовательными учреждениями (различных типов и уровней) и специализированными организациями, осуществляющими сопровождение профессионального самоопределения;
- организация межведомственного взаимодействия (органы образования, органы труда и социальной защиты) в сфере поддержки профессионального самоопределения;
- организация социального партнерства между потребителями и благополучателями услуг в области сопровождения профессионального самоопределения и субъектами организации и оказания соответствующих услуг (включая механизмы и пути вовлечения в целевую сферу представителей крупного, среднего и малого бизнеса и работодательских объединений, а также различных групп представителей общественности);

1.4. апробация и сравнительная оценка эффективности различных региональных моделей организации сопровождения профессионального самоопределения; разработка пакета типовых документов регионального, муниципального и локального уровней, обеспечивающих необходимые условия для реализации данных моделей.

Направление 2. Создание многоуровневой инфраструктуры, обеспечивающей функционирование системы профессионального самоопределения обучающихся. Работа по данному направлению предполагает решение следующих задач:

– изучение опыта и определение условий эффективности деятельности специализированных организаций различного типа и подчинения (в т.ч. негосударственных), оказывающих услуги в целевой области;

– формирование и развитие единой межрегиональной информационной базы (системы тематических Интернет-ресурсов федерального и регионального уровня) в сфере поддержки профессионального самоопределения различных групп населения;

– издание специализированного всероссийского журнала для подростков и молодежи по проблемам профессионального самоопределения;

– формирование и систематическое обновление открытого банка потребительских профилей профессий и должностей;

– подготовка пакета видеоматериалов профориентационной направленности по новым и высокотехнологичным профессиям и обеспечение их доступности;

– формирование целостного набора критериев результативности социально-профессионального самоопределения молодежи и внесение предложений о совершенствовании соответствующей статистики;

– разработка системы показателей результативности деятельности региональных, муниципальных и локальных систем сопровождения профессионального самоопределения обучающихся (дифференцированно по уровням образования, по уровням деятельности и по содержательным линиям);

– разработка и внедрение технологии управленческого мониторинга результативности процессов сопровождения профессионального самоопределения на региональном, муниципальном, локальном уровнях.

Направление 3. Научно-, программно- и учебно-методическое обеспечение. Комплекс работ по данному направлению призван обеспечить реализацию организационно-педагогического и психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения на всех уровнях на необходимом уровне качества и социально-педагогической эффективности. Реализация направления предполагает:

3.1. разработку рекомендаций по реализации целостной стратегии и тактики профориентационной и кадровой политики в регионе;

3.2. уточнение путей и способов включения профориентационных аспектов в содержание общего образования;

3.3. формирование системы поддержки инженерно-технического творчества молодёжи, обучающейся в общеобразовательных учреждениях; в учреждениях начального и среднего профессионального образования; в учреждениях дополнительного образования детей;

3.4. формирование системы «образовательного хэнд-хантиннга» («hand-hunting») – системы поиска, отбора и поддержки детей с высокими мануальными способностями на всех ступенях общего и профессионального образования;

3.5. разработка и апробация подходов к формированию и развитию предпринимательских компетенций обучающихся в системе непрерывного образования;

3.6. поиск и отбор лучших практик, обеспечивающих реализацию психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения на всех этапах работы с населением в системе непрерывного образования и на этой основе – создание единой технологии профориентационной работы, основанной на общем для всех учреждений алгоритме, предусматривающей несколько уровней глубины и сложности и соответствующих научно-методических рекомендаций.

3.7. разработка инновационного программно-компьютерного обеспечения, обеспечивающего индивидуализированную диагностику процесса профессионального самоопределения обучающихся.

Направление 4. Кадровое обеспечение. Для обеспечения эффективной работы по данному направлению необходимо решение следующих задач:

4.1. разработка профессионального стандарта и регламента деятельности специалиста по сопровождению самоопределения (включая классификацию видов целевых услуг и

временные затраты на различные формы работы);

4.2. формирование системы подготовки и повышения квалификации (переподготовки), нацеленной на развитие всех необходимых для данного типа специалистов групп компетенций (психолого-педагогических, управленческих, общих), а также системы сертификации соответствующих кадров;

4.3. разработка и реализация системы психолого-педагогического и организационно-методического сопровождения специалистов системы образования, отвечающих за решение профориентационных задач;

4.4. создание системы условий для привлечения внешних экспертов (представителей работодателей, служб занятости и др.) к решению профориентационных задач в образовательных учреждениях.

Успешное решение обозначенных задач, в перспективе, должно обеспечить условия для введения должности специалиста по сопровождению самоопределения в штатное расписание образовательных учреждений.

Принципы реализации Концепции

Реализация настоящей Концепции требует дополнительной разработки системы принципов, включая следующие группы:

- *теоретико-методологические*, обеспечивающие уточнение объекта и предмета профессионального самоопределения, уточнение ценностно-смысловой основы, цели и задач профориентационной деятельности;
- *организационно-управленческие*, обеспечивающие эффективную реализацию управленческой деятельности по организационно-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся;
- принципы проектирования практических и исследовательских методов профессионального самоопределения, применительно к разным уровням непрерывного образования; принципы практического использования методов, технологий и программ психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения в работе с разными образовательно-возрастными группами на разных этапах непрерывного образования; этические принципы, обеспечивающие защиту права и интересы самоопределяющейся личности, с одной стороны, и общества – с другой.

В качестве общих принципов, которые могут стать основой для дальнейших разработок, можно выделить следующие.

Принцип реалистичности, предполагающий отказ от невыполнимых планов и задач, а также предполагающий учет конкретной ситуации в данном регионе, городе и конкретном образовательном заведении.

Принцип научной обоснованности, предполагающий обязательность теоретико-методологического обоснования любых мероприятий в рамках реализации настоящей Концепции на основе комплекса современных научно-теоретических подходов, эмпирических исследований и практической апробации.

Принцип системности, предполагающий приобщение к профориентационной работе всех заинтересованных специалистов с четким выделением их конкретных задач в обеспечении полноценного психолого-педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения школьников.

Принцип целостности, предполагающий рассмотрение профессионального самоопределения в контексте жизненного и личностного самоопределения.

Принцип активности, предполагающий ориентацию на формирование самостоятельного субъекта самоопределения и приоритетность активно-деятельностных форм и методов профориентационной работы; активность педагогов и психологов в организации сопровождения социально-профессионального самоопределения.

Принцип постепенности, предполагающий отказ от «быстрых», «воздействующих» форм профориентационной работы и, наоборот, культивирование планомерной и систематичной работы, основанной на идее развития субъекта самоопределения, что предполагает последовательное прохождение разных этапов такого развития.

Основные риски первого этапа реализации Концепции

Риски	*Пути минимизации рисков*
Ориентация на «быстрые» результаты («эффекты»), поспешность в реализации мероприятий.	Этапный подход в реализации концепции. Согласование изменений в практике с изменениями в общественном сознании.
Ориентация на жесткий «вертикальный» стиль управления работой по реализации концепции, характеризующийся излишней зарегулированностью и централизацией. *Следствие:* риск личностной отчужденности от ценностно-смыслового и деятельностного контекста реализации концепции субъектами ее реализации.	Использование партисипативного подхода при разработке концепции. Широкое вовлечение представителей регионов на этапах разработки и апробации вариативных моделей сопровождения профессионального самоопределения. Развитие механизмов социального партнёрства всех субъектов реализации концепции. Открытая информационная политика при реализации концепции; формирование единого информационного поля, обеспечивающего эффективный «горизонтальный» обмен информацией между субъектами.
Сужение спектра направлений работы и решаемых задач, выхолащивание содержания, формализация работы.	Системный подход, ориентация на принцип научной обоснованности, привлечение ведущих экспертов – представителей научно-образовательного сообщества – на всех этапах работы.
Сознательная имитация деятельности по реализации Концепции организациями-исполнителями с целью привлечения средств федерального бюджета для собственных нужд.	Перенос «центра тяжести» основных практических работ по формированию системы сопровождения профессионального самоопределения с федерального на региональный и межрегиональный уровень.

Субъекты и механизмы реализации Концепции

Субъекты реализации Концепции:

– федеральные, региональные муниципальные органы управления образованием;

– специализированные государственные и негосударственные организации, реализующие профориентационные услуги;

– образовательные учреждения всех уровней и типов;

– формирующееся профессиональное сообщество профориентологов и отдельные специалисты в сфере сопровождения профессионального самоопределения;

– представители экономической сферы (работодатели), выступающие потребителями и благополучателями деятельности по сопровождению профессионального самоопределения.

Механизмы реализации Концепции:

1. Разработка и внедрение *нормативно-правовых документов*, регламентирующих деятельность в сфере организационно-педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся.

2. Система *научно-исследовательских работ*, выполняемых в рамках *целевых программ* различного уровня (федеральный, региональный) и ориентированных на разрешение проблем, требующих экспериментальной проверки.

3. Организация деятельности *региональных координаторов* в сфере организационно-педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся.

4. *Разработка и поддержка инновационных проектов* и других прецедентов практики регионального, муниципального и локального уровня. Возможные варианты: создание комплексных региональных моделей организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся; создание прецедентов согласования кадровой и молодежной политики, межведомственного взаимодействия, социального партнерства сферы образования и сферы бизнеса; создание и поддержка учреждений общего и профессионального образования; создание в структуре образовательных сетей специализированных учреждений – ресурсных центров, обеспечивающих концентрацию и эффективное использование внешних ресурсов сопровождения профессионального самоопределения.

5. *Горизонтальные механизмы обмена инновационным опытом* в целевой области (конференции, семинары, стажировочные площадки, специализированные интернет-порталы и форумы и т.д.), а также формирование и оформление профессионального сообщества специалистов в области сопровождения профессионального самоопределения.

Риски

Основные риски первого этапа реализации Концепции связаны с возможностью различных форм имитации действий по управлению её реализацией (см. табл.).

Ожидаемые результаты реализации Концепции

Внешний эффект – обеспечение качества и доступности услуг в области сопровождения профессионального самоопределения для различных групп населения.

Внутрисистемный эффект – формирование необходимого и достаточного набора условий для перехода к следующему этапу – *этапу создания общероссийской системы государственной координации деятельности по сопровождению профессионального самоопределения различных групп населения*, что предполагает переход с регионального и субрегионального на федеральный и с ведомственного (образовательного ведомства) на межведомственный уровень работы.

Условия:

- осуществлены институционализация (организационное оформление) и нормирование (документирование) инновационных прецедентов практики в сфере организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения;
- проведена дифференциация региональных, муниципальных и локальных моделей сопровождения профессионального самоопределения по признакам социально-педагогической эффективности и транслируемости;
- завершено проектирование единой системы сопровождения профессионального самоопределения для всех уровней образования, обладающей признаками непрерывности и преемственности;
- сформированы предложения по совершенствованию действующего законодательства в целевой области.

Формирование данных условий предполагается завершить на *первом этапе работы*, охватываемом настоящей концепцией – до конца 2014 г.

Второй этап – создание общероссийской системы государственной координации деятельности по сопровождению профессионального самоопределения различных групп населения на основе взаимодействия федеральных и региональных органов управления образования, а также труда и социальной защиты, при участии на основе механизмов негосударственного партнёрства, специализированных профориентационных организаций и учреждений, объединений работодателей, различных общественных групп, включая формирующееся в настоящее время профессиональное сообщество профориентологов – 2015–2016 гг.

Третий этап – стабильное функционирование и развитие системы государственной координации деятельности по сопровождению профессионального самоопределения

различных групп населения как одной из основ государственной кадровой политики Российской Федерации – с 2017 г.

Новизна Концепции

Новизна настоящей Концепции определяется следующими основными моментами:

– пониманием профессионального самоопределения как продолжительного процесса, охватывающего всю жизнь человека и включающего не только последовательную серию «выборов», но и накопление набора компетенций, обеспечивающих успешность этих «выборов»;

– пониманием сопровождения профессионального самоопределения обучающихся как процесса, растянутого по времени и распределенного по всем ступеням образования;

– пониманием организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся как системы, требующей скоординированных действий всех вовлеченных субъектов.

Новизна подхода к разработке Концепции связана с использованием механизмов открытого обсуждения в научно-образовательном и более широком общественно-педагогическом сообществе с целью её поэтапного совершенствования и доработки.

Н. В. Кармазина, Т. В. Шушара, Т. В. Коваль

УДК 658.311.44(075.8)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Современное общество характеризуется высокой динамикой развития технологий, что, в свою очередь, приводит к появлению новых и отмиранию ранее существовавших профессий. В этих условиях нормой становится профессиональная мобильность, что связано с необходимостью непрерывного обновления работником своей профессиональной компетентности, овладения новыми общими и профессиональными компетенциями. Обучающийся должен быть готов к повторяющемуся профессионально-образовательному выбору в мире множественных динамично меняющихся компетенций, которые необходимо осваивать. Таким образом, профориентация играет важнейшую роль в современном обществе, а дальнейшие перспективы ее развития должны способствовать модернизации профессионального образования.

Проблема профессионального самоопределения, ее теоретические аспекты исследовалась в трудах Б. Ананьева, Л. Божович, Е. Климова, А. Петровского, Н. Пряжникова, Е. Пряжниковой, Е. Романова, Ю. Укке, В. Чебышевой и других.

В статье осуществлена попытка изучить историю развития профориентационной работы. Акцент сделан на рассмотрение тенденций и особенностей деятельности по профориентации с конца XIX века и до сегодняшнего дня.

Начало XXI века характеризуется кардинальными изменениями в социально-профессиональной структуре и на рынке труда. Изменения касаются формирования принципиально нового мировоззрения относитель-

но профессионального и образовательного самоопределения, что позволяет человеку совершать профессиональный выбор несколько раз в течение всей жизни [1, с. 3]. Изменились общие тенденции, если раньше чёткое видение своего профессионального будущего имело большое значение для человека, то сейчас данное обстоятельство утратило своё значение, так как человек может сменить свою профессию несколько раз на протяжении всей жизни [2, с. 13].

Для более глубокого понимания сути вопроса обратимся к истории появления этого феномена. Первые лаборатории, в которых занимались вопросами профориентации, появились в 1903 г. во Франции в городе Страсбурге, а в 1908 г. такие же лаборатории появились в Соединенных Штатах Америки в г. Бостоне. Связано это было, в первую очередь, с бурным ростом промышленности, активной миграцией сельского населения в города, что спровоцировало нехватку рабочих мест и спрос на новые профессии [3].

Таким образом, научно-техническая революция поспособствовала появлению такого феномена, как профориентация.

Первая служба в России, которая представляла услуги по поиску работы, появилась в 1897 году. Одновременно с этим появились первые журналы («Адрес-календарь», «Студенческий альманах»), где была размещена информация о профессиональных учебных заведениях, что являлось первой попыткой профориентации граждан. Профориентационной работой занимались такие известные ученые, как профессор Н. Киреев, который безвозмездно консультировал молодых людей в выборе профессии в университетах Санкт-Петербурга, а М. Рыбникова и И. Рыбников осуществляли такие же консультации для поступающих в гимназии [3].

В Советский период в России проблема трудовой подготовки и профориентационной работы были одними из главных тем марксистской идеологии. По личному распоряжению В. Ленина в 1921 году при Центральном институте труда была открыта лаборатория, которая непосредственно занималась вопросами профориентации. Подобные лаборатории были созданы при Всеукраинском институте труда в Харькове, при Казанском бюро НОТ, Московском институте профзаболеваний им. Обухова. В 1922 году в Наркомате РСФСР был рассмотрен вопрос о создании бюро для подростков по выбору профессии. Активным подвижником развития профориентации была Н. Крупская [4, с. 226].

В 1924 году при Ленинградском институте по изучению мозга по инициативе А. Кларка была организована первая лаборатория Профконсультации. В 1927 году при Институте мозга, который возглавлял В. Бехтерев, Наркомтруда организовал Бюро Профконсультации, которое стало первым Бюро подобного рода в СССР. В следующем 1928 году такие же Бюро Профконсультации были открыты в Ростове-на-Дону, Свердловске, Брянске, Иваново-Вознесенске, Одессе, Киеве, а в 1929 году соответственно в Ярославле, Перми, Шахтах. В период с 1930 по 1933 годы в стране было открыто еще 47 Бюро Профконсультации. Одновременно с открытием Бюро Профконсультаций появилась необходимость в подготовке профконсультантов. В школах вопросами профориентации занимались педагоги, а в 1932 году был создан штаб, который занимался координацией исследований проблем школьной профориентации [4, с. 226].

Однако уже в 1937 году, на основании вышедшего в 1936 году Постановления ЦК ВКП(б) «О педагогических извращениях в системе Наркомпроса», трудовое обучение в школах и профориентация были запрещены [5, с. 19].

Первые работы по проблемам школьной профориентации стали появляться лишь в 50-х годах XX века. В 60-е годы, в период хрущевской «оттепели», в НИИ теории и истории педагогики АПН СССР под руководством А. Волковского была организована группа, которая занималась вопросами профориентации; в НИИ психологии в Киеве под руководством Б. Федоришина открыта лаборатория профориентации; при Академии педагогических наук СССР под руководством

А. Голомшток организован Научно-исследовательский институт трудового обучения и профориентации. Таким образом, в 60-е годы XX века намечается явное возрождение института профориентации.

С середины 60-х до середины 80-х годов, в период правления Л. Брежнева, профориентация не получила особенного развития. В условиях сложившейся политики государства, когда на первом месте были не интересы личности, а интересы обороноспособности страны и народного хозяйства, профориентации как таковой не было [4, с. 227]. И только лишь в 1984 году наконец-то вышло Постановление ЦК КПСС «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы», в котором развитию профориентации и трудового обучения молодежи уделялось особое место. С этого момента вопрос профориентации стал одним из ключевых в вопросе реформирования общеобразовательной и профессиональной школы. Было открыто более 60-ти региональных Центров Профессиональной ориентации молодежи; в районах создано множество профконсультационных пунктов. Все вопросы профориентации в Госкомтруде СССР курировал О. Апостолов, который фактически возродил профориентационное дело в стране. В средней школе был введен курс «Основы производства. Выбор профессии»; при Госкомтруда началась активная подготовка профессиональных консультантов [4, с. 227].

В результате проделанной работы в 1986 году была открыта служба профориентации молодежи с возможностью дальнейшего совершенствования. Таким образом, произошло возрождение школьной профориентации.

В «перестроечный» период, в 1991 году вышел «Закон о занятости населения», согласно которому профориентационная работа переводилась из школы в службы занятости, а согласно «Закону об образовании РФ», который вышел в 1992 году, резко сократилось финансирование школы и профориентационной работы. Профориентации в школе фактически не стало, в связи с чем Министерство образования РФ фактически отказалось от нее, а работа с молодежью не входила в компетенцию Минтруда РФ.

Однако отдельные местные начальники иногда поддерживали руководителей оставшихся центров профориентации молодежи. Кроме того, некоторые руководители центров занятости населения все-таки делегировали своих профконсультантов в близлежащие школы, где они работали со старшеклассниками, получая зарплату в Минтруде (за это таких руководителей не раз наказывали).

Один из примеров невнимания к школьной профориентации – Второй съезд школьных психологов в 1995 г. в Перми, в программмных материалах которого не было ни одного упоминания о профориентации и профессиональном самоопределении, но много внимания было уделено психокоррекции, психодиагностике, психотерапии и модному тогда «экономическому образованию» [6, с. 10].

В 2000-х годах на фоне экономической и политической стабилизации российского общества началось восполнение «пробела» в области трудовой мотивации, который был характерен для состояния экономической и хозяйственной жизни России начала – 90-х годов. Приоритетное место в трудовой мотивации в современной России стало занимать стремление к профессиональному совершенствованию и профессиональному росту. Проблема становления профессионала стала рассматриваться как проблема личностного и социального развития будущего специалиста как субъекта социального действия [7, с. 51].

На современном этапе происходит изменение отношения к выбору профессии, усложняется содержание труда. В 2015 году разработана Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования, которая продолжает основные идеи и содержание «Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования», разработанной в Центре профессионального образования ФГАУ «ФИРО» в 2012 году. Предметом представленной Концепции является процесс со-

провождения профессионального самоопределения обучающихся (профориентация). Профориентация рассматривается как самостоятельная система, которая обладает некоторыми специфическими характеристиками: комплексный, многоуровневый, многосторонний, межведомственный характер; относительно слабая институционализация; значительная отсроченность результатов профдеятельности по времени и др. [8]

Из опыта экономически развитых стран, социально-экономическая эффективность профориентации существенно повышается при включении в общую систему государственной кадровой политики. Это, в свою очередь, требует реализации особой политики государства в области сопровождения профессионального самоопределения. Настоящая Концепция разработана с целью определить и обосновать научно-методические и организационно-методические основы такой политики. Согласно представленной Концепции, сопровождение профессионального самоопределения обучающихся начинается уже на ранних этапах развития ребенка, т.е. еще в дошкольный период, когда происходит формирование первичного представления о мире профессий, а также позитивных установок к различным видам труда и творчества.

На следующем этапе, это 1–4 класс (начальное общее образование), происходит выработка ценностно-мотивационных основ самоопределения и саморазвития. Предполагается знакомство с миром профессионального труда; формируются представления о многообразии профессий и о роли современного производства в жизни общества.

Третий этап – основное общее образование (5–7 класс), происходит формирование представлений об основных социально-жизненных ролях; формируется готовность к саморазвитию и самоопределению, а также происходит формирование опыта выполнения различных видов работ и создания полезных продуктов в результате практической деятельности и на этой основе мотива стремления к успеху в деятельности.

На четвертом этапе – основное общее образование (8–9 класс) – определяются профессиональные и образовательные интересы; у обучающихся формируется собственная жизненная позиция на этапе первичного профессионального выбора и проектирования успешной карьеры; выстраиваются профессиональные перспективы.

На пятом этапе – среднее общее образование (10–11 класс) уточняется профильный выбор; проектируется послешкольный образовательно-профессиональный маршрут [8, с. 24].

Отдельно хочется выделить подростковый возраст – это этап выбора профессии, что становится важнейшим личностным новообразованием. В то же время безработный также может оказаться в ситуации оптанта (от лат. optantis – желающий, выбирающий). Поэтому оптацию можно считать определённым этапом профессионального самоопределения и циклическим процессом, когда человек не раз оказывается перед выбором профессии, учебного заведения или места работы. Профессиональное становление охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до окончания активной профессиональной деятельности. В течение этого времени у человека изменяются жизненные и профессиональные планы, ведущая деятельность, меняется социальная ситуация, структура личности [8].

Согласно существующей Концепции, внедряется региональная система организации профессиональных проб, т. е. профессиональных испытаний, которые моделируют элементы конкретного вида профессиональной деятельности, что способствует сознательному выбору профессии. Профессиональные пробы являются центральным звеном практико ориентированной составляющей процесса сопровождения профессионального самоопределения учащихся школ. Результат прохождения этих проб не всегда может быть положительным, что является не только допустимым, но и необходимым моментом, обеспечивающим саму возможность выбора. В зависимости от этапа профессионального самоопределения, могут использоваться профессиональные пробы различного типа: игро-

вые (на ступени дошкольного и начального общего образования), учебно-профессиональные (в 1–7 классах школы) и собственно профессиональные (в 8–9 и 10–11 классах школы) [8].

Эффективность профориентационной работы определяется верностью подхода к решению задачи и наличием современных технологий. Сегодня уже недостаточно надежных методик и качественных профориентационных программ для всех классов, начиная с первого, чтобы конкурировать с Интернетом, телевидением (…), мы должны развивать тематические сайты, делать телепередачи, компьютерные игры, электронные книги, осваивать молодежные журналы, привлекая к этой работе самих подростков» [9, с. 48]. Как подчеркивает Г. Резапкина, основная задача – наполнить эти формы новым содержанием, которое не сводилось бы к формированию знаний, умений и навыков применительно к выбору профессии, а помогло найти подросткам смыслы и ценности, лежащие за пределами профессиональной деятельности.

Профессиональная ориентация – это совместная деятельность профориентатора и подростка по нахождению и определению смысла и ценностей не только в будущей профессии, но и в будущей жизни подростка в социуме. Только обретение смысла и ценности своей будущей работы может помочь подростку найти себя не только в мире профессий, но и в мире людей [10, с. 261].

Очевидно, что одним из основных критериев осознания и продуктивности профессионального становления человека является его способность находить смысл в профессиональном труде, проектировать, строить свою профессиональную жизнь, принимать решения о выборе профессии. Эти проблемы возникают перед человеком в течение всей его жизни. На разных стадиях ее развития одни и те же задачи профессионального самоопределения решаются по-разному. Происходит осмысление своей роли, уточнение своего места в мире профессий, отношения к труду и самому себе становятся важными компонентами жизни человека.

При помощи профессии происходит самовыражение личности. Человек в течение жизни корректирует профессиональную деятельность, что может привести, в том числе, и к смене профессии. Профессиональное самоопределение человека занимает весь период его профессиональной деятельности. Процесс самоопределения длится всю жизнь.

Профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается с окончанием профессиональной подготовки по выбранной специальности, а продолжается на протяжении всей профессиональной жизни. Как пишет Е. Климов, «профессиональное самоопределение является системообразующим центром для всей системы возможных «самоопределений» подрастающего человека как субъекта деятельности и гражданина» [11, с. 13].

Профессиональное самоопределение находится во взаимосвязи с процессом построения карьеры. Карьера как профессиональный рост свидетельствует о высокой квалификации работника. Вместе с тем карьера – это и достижение определённого статуса в профессиональной деятельности, занятие определённой должности.

Профессиональное самоопределение является важнейшей составной частью жизненного самоопределения. Процесс профессионального самоопределения представляется сложным и многогранным. Молодые люди, стоящие перед проблемой профессионального выбора, в большинстве своем оказываются не готовы к принятию зрелого, ответственного решения, не занимают активной позиции и нуждаются в профессиональной помощи.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены этапы развития профориентации, ее основные тенденции и перспективы развития на современном этапе. Обозначены основные тенденции Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение обучающихся, непрерывное образование.

SUMMARY

The article describes the stages in the development of vocational guidance and its main trends and prospects of development at the present stage. The main trend of Concept support professional self-determination of students in terms of continuity of education.

Key words: vocational guidance, professional self-determination of students, continuing education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гашимова С. С. Сущность и содержание понятия «профессиональное самоопределение» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.sociosphera.com/publication/conference/2014/233/suwnost_i_soderzhanie_ponyatiya_professionalnoe_samoopredelenie/.

2. Дьякова М. А. Профессиональное самоопределение учащейся молодёжи в условиях трансформации современного общества: автореф. дис. … канд. социол. наук. – Хабаровск, 2002.

3. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М., 2005.

4. Пряжникова Е. Ю. К вопросу об истории развития профориентации и профессионального самоопределения // Вопросы образования. – 2006. – № 6. – С. 224–230.

5. Гудкова Е. В. Основы профориентации и профессионального консультирования: Учебное пособие. – Челябинск, 2004. – 85 с.

6. Пряжникова Е. Ю. Профориентация: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 496 с.

7. Кутугина В. И. Факторы профессионального самоопределения личности в современных условиях // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 1. – С. 51–53.

8. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования [Электронный ресурс]. – URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/08/Pril_7.pdf.

9. Резапкина Г. В. Москва. Профориентация. Новый век // Материалы городской научно-практической конференции «Профессиональная ориентация в современном социально-экономическом и информационно-технологическом пространстве» / Отв. редактор Л. Е. Курнешова. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 44–49.

10. Ильина О. Б. Профессиональное самоопределение современных подростков: проблемы и пути их решения // Психологическая наука и образование psyedu. ru. – 2014. – С. 255–263.

11. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

Н. В. Горбунова

УДК 37.048.4:331.4

ОТ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЕ И УСПЕХУ В ЖИЗНИ

Значительную часть времени в современном быстро изменяющемся мире человек проводит на рабочем месте. Проблема выбора профессии одинаково важна и для тех, кто только задумывается об этом выборе, и для тех, кто решил изменить свой образ жизни, сменив профессию, в стремлении добиться успеха. Правильный выбор профессии влияет на различные сферы жизни человека, придает уверенность, обеспечивает комфорт и благополучие, определяет весь дальнейший путь человека, является залогом успеха, способствует построению собственной профессиональной карьеры. В настоящее время в России су-

ществует около шести тысяч профессий, поэтому выпускнику, стоящему перед выбором, отдать предпочтение той или иной профессии достаточно сложно.

Интерес ученых к проблеме профессионального выбора не случаен. В выборе будущей профессии выпускника школы принимает участие множество людей: сам учащийся, его родители, учителя, руководители образовательных организаций, психологи, преподаватели образовательных организаций высшего образования, преподаватели подготовительных курсов, репетиторы.

Педагогами и психологами подготовлено множество книг и пособий, посвященных данной проблематике, названия которых вызывают живой интерес и говорят сами за себя: «От выбора профессии к успеху в жизни», «Выбирая профессию, выбираем образ жизни» (Е. И. Фадеева, М. В. Ясюкевич); «Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Рабочая тетрадь учащегося», «Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Учебно-методическое пособие для психологов и педагогов», «Скорая помощь в выборе профессии. Практическое руководство для педагогов и школьных психологов», «Секреты выбора профессии, или Путеводитель выпускника» (Г. В. Резапкина), «профориентациионный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» под редакцией Н. В. Афанасьевой, тренинг «Профориентация для старшеклассников» (М. Ф. Шевченко), «Ступени карьеры: азбука профориентации» (М. А. Бендюков, И. Л. Соломин). Представленные пособия знакомят будущих абитуриентов с возможными ошибками при выборе профессии, психологические практикумы выступают ориентирами в процессе профессионального самоопределения.

При проведении опроса на тему «Почему Вы выбрали именно эту профессию?» среди первокурсников Гуманитарно-педагогической академии в г. Ялте (направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль подготовки «Дошкольное образование», «Начальное образование»), нас поразил тот факт, что большинство обучающихся оказались неслучайными людьми в педагогической профессии.

Одни с детства мечтали стать учителями начальных классов или воспитателями; выбор других был обусловлен любовью к детям; на выбор третьих существенное влияние оказал любимый первый учитель; четвертые решили продолжить педагогическую династию своей семьи. Некоторые обучающиеся стояли перед выбором: отдать предпочтение педагогической деятельности или юридическо-правовой, но все-таки выбор был сделан в пользу сферы образования. И только 5 % обучающихся оказались в будущей педагогической профессии случайно, их выбор был связан с пожеланиями родителей или сделан с помощью друзей.

Какие же факторы влияют на выбор будущей профессии?

Специалисты в области психологии труда (Е. А. Климов) [2] выделяют 8 факторов, влияющих на выбор будущей профессии: позиция старших членов семьи; позиция товарищей, подруг; позиция учителей; личные профессиональные планы; способности; уровень притязаний на общественное признание; информированность; склонности.

Несколько иначе подходят к выделению данной классификации специалисты в сфере экономики и менеджмента.

К факторам выбора профессии они относят наличие опыта работы, внешнюю привлекательность, связи, высокую оплату труда, СМИ, решение личных проблем, личностные качества.

Существует классификация, по которой факторы выбора профессии подразделяют на две взаимосвязанные группы: личностные, которые включают индивидуальные свойства (физические возможности, здоровье, задатки), свойства личности и черты характера, свойства личности как субъекта деятельности, индивидуальные особенности) и биографические (семейные факторы, событийные факторы, факторы престижа, ближайшее окружение, экономические и политические факторы) [5; 6].

На основе анализа психолого-педагогических исследований выделили следующие факторы, влияющие на выбор профессии.

В первую очередь, будущая профессия должна быть интересна. Необходимо выбирать тот род деятельности, который действительно по душе.

Немаловажным фактором, существенно влияющим на выбор профессии, является материальная составляющая, поскольку каждый человек желает получать за свой труд достойную зарплату и найти высокооплачиваемую работу.

Третьим, важным, фактором при выборе будущей профессии является ее востребованность на современном рынке труда и возможность дальнейшего трудоустройства.

Четвертый фактор − соответствие возможностям и способностям будущего абитуриента (умственным, физическим и др.).

Пятый, немаловажный для молодых людей, фактор − популярность будущей профессии.

Шестой фактор − влияние на выбор профессии мнения родителей, друзей, педагогов.

Желая помочь ребенку в профессиональном самоопределении, многие школы проводят распределение по классам с углубленным изучением тех или иных предметов, организуя профильные классы (гуманитарные, физико-математические, химико-биологические, художественно-эстетические, социально-экономические, информационно-технологические). Несомненно, проблема выбора профессии особенно заботит родителей. При этом задача родителей − предоставить ребенку как можно больше возможностей и дать ему жить своей жизнью и своими интересами.

Большую профориентационную работу с потенциальными абитуриентами проводят сегодня и образовательные организации высшего образования. Это и ежемесячные «Дни открытых дверей», выступление студенческих агитбригад в общеобразовательных школах, проведение различных конкурсов и олимпиад для выпускников школ на базе образовательных организаций высшего образования, форумы молодых исследователей, научно-практические конференции, проводимые для учащихся школ и обучающихся образовательных организаций высшего образования. Особой популярностью пользуется реализуемый в Гуманитарно-педагогической академии проект «Студент на один день», позволяющий увидеть образовательный процесс своими глазами, окунуться в студенческую жизнь с помощью гида-студента.

Одним из важных проблемных вопросов в профессиональном самоопределении является такой: «Что надо учитывать при выборе профессии?»

Помогая выпускнику в выборе будущей профессии, необходимо, прежде всего, учитывать склонности и таланты ребенка. Как утверждают психологи, гуманитарием можно считать ребенка, который рано начал говорить и читать, его речь − образная, эмоционально окрашенная, богатая метафорами; при этом он с трудом решает головоломки, ему не даются игры в лото и шашки. О техническом складе ума ребенка свидетельствует его постоянный интерес к технике, ее устройству, конструкторам, точность во всем, хорошо развитое пространственное и временное мышление. О творческом мышлении ребенка свидетельствует стремление выразить свои чувства в рисунке, умение разбираться в цветах и оттенках, стремление придумать что-то свое, предложить оригинальный вариант решения. При этом творческий ребенок не любит схем и правил. О научном мышлении ребенка свидетельствует то, что он задает большое количество вопросов, активно изучает окружающий мир, любит экспериментировать.

После выявления склонностей и талантов ребенка ему необходимо предоставить как можно больше информации о разных профессиях; провести экскурсию непосредственно на рабочее место родителей, показав, как работают люди разных специальностей на одном предприятии или в одной организации. Помогая ребенку в выборе профессии, необходимо отдавать предпочтение его выбору.

Традиционно схема описания профессий включает четыре аспекта: социально-эконо-

мический (история профессии, ее место в системе экономики, подготовка кадров, перспективы, зарплата); производственно-технический (технологический процесс, орудия, предмет труда, рабочее место, форма организации труда); санитарно-гигиенический (микроклиматические условия, характер освещения, санитарные факторы, режим труда, медицинские противопоказания); психофизиологический (требования профессии к особенностям психических процессов и свойствам личности).

Существенное значение при выборе будущей профессии играет профессионализация личности, которая приводит к формированию особых качеств и черт, присущих представителям данной профессии. Именно эти особые черты облегчают выполнение профессиональной деятельности и приводят к выработке оптимальных способов и приемов ее осуществления. Личностно-профессиональное развитие − это процесс формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения, овладение профессионализмом и осуществляемый в саморазвитии личности, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях. Профессиональное становление закономерно сопровождается личностно-профессиональным развитием специалиста, являясь одновременно его результатом.

От выбора профессии в значительной степени зависит профессиональная карьера, которая предполагает активное достижение успехов в профессиональной деятельности, является осознанной позицией и поведением, сложным социально-экономическим процессом непрерывного возобновления количественных и качественных характеристик компетенции специалиста.

Личностно-профессиональное развитие трактуется как профессиогенез (В. А. Бодров, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников) [1; 2; 3; 4]. Данная дефиниция свидетельствует не только о личном развитии и становлении, но и носит общественный характер. Профессиогенез характеризуется совершенствованием качества профессионального труда, общественным признанием статуса профессионала, утверждением профессии как социального института, в рамках которого происходит систематизация практического опыта, распространение профессиональных приемов и инновационных технологий, накопление и передача следующим поколениям знаний, сохранение морально-нравственных ценностей труда. Теория профессиогенеза описывает характер, особенности и психологическое содержание процессов взаимодействия человека, общества и государства в профессиональном труде. В профессиональной ситуации данный вид взаимодействия строится на паритетных началах.

Выделим этапы профессионально-личностного становления. Первый этап приходится на дошкольное детство. Именно в этом возрасте ребенок в сюжетно-ролевой игре отдает предпочтение будущей профессии, делая свой первый выбор. Из множества возможных игр в разные профессии он отдает предпочтение одной игре, которая становится наиболее значимой и привлекательной для дошкольника и замещает недоступную для ребенка желанную деятельность.

Второй этап профессионально-личностного становления совпадает с поступлением ребенка в школу и соответствует младшему школьному возрасту. Младший школьник, продолжая играть в любимую игру, уже четко осознает, что для него в школе есть свое место и свое дело.

Третий этап приходится на подростковый возраст, для которого характерно преимущественное развитие личностной, потребностно-мотивационной сферы, формирование сценария жизненного пути.

Четвертый этап − начало профессиональной активности, овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, профессиональная пригодность.

Пятый этап − первые два-три года профессиональной деятельности, обеспечивающий дальнейший личностно-профессиональный рост.

Шестой этап − достижение профессиональной зрелости, совершенствование знаний,

умений и навыков, необходимых для высокопрофессиональной работы.

Рассмотрим взаимосвязь этапов профессионально-личностного становления и профессиогенеза. Первая стадия профессиогенеза совпадает с четвертым этапом профессионально-личностного становления и соответствует возрасту 17−19 лет. На этом этапе происходит первоначальное знакомство с трудовым коллективом и трудовым пространством, период адаптации в профессиональной деятельности. В процессе наблюдения за взаимоотношениями в трудовом коллективе и их оценки у будущего специалиста происходит планирование собственного поведения. Данный этап способствует формированию мотивации будущих специалистов к профессиональной деятельности. Данный этап очень важен в профессионально-личностном развитии, поскольку именно на этом этапе наблюдается отрицательное влияние на успешность адаптации к профессиональной деятельности, что выражается в неуверенности или, наоборот, в излишней самоуверенности, барьерах в общении, недостаточной помощи и поддержке со стороны руководства.

Вторая стадия профессиогенеза совпадает с пятым этапом профессионально-личностного развития. В этот период осуществляется первая оценка правильности выбора профессии, становление профессиональной культуры, развитие профессионального самосознания, формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Следующая стадия профессиогенеза является переходной. Именно на этом этапе подводятся промежуточные итоги профессиональной успешности и достижений в профессиональной карьере. Неудовлетворенность в профессиональных знаниях, полное погружение в трудовую деятельность может привести к конфликту между семьей и профессией, а в дальнейшем − к смене профессии.

Заключительная стадия профессиогенеза совпадает с заключительным этапом профессионально-личностного развития. Для данного этапа важен анализ своего положения в профессии, степень удовлетворенности собственной профессиональной деятельностью, планирование дальнейшего профессионального роста и профессиональной карьеры, осознание своей личностной зрелости.

С позиций личностного подхода выделяют четыре стадии профессионального самоопределения, охватывающего весь период профессиональной деятельности человека: от возникновения профессиональных намерений до завершения трудовой деятельности:

− возникновение и формирование профессиональных намерений и первоначальная ориентировка в различных сферах труда (старший школьных возраст);

− профессиональное обучение как освоение выбранной профессии;

− профессиональная адаптация, характеризующаяся формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему производственных и социальных отношений;

− самореализация в труде.

Таким образом, выбор профессии является сложным и ответственным шагом в жизни каждого человека, требующим специальной подготовки, знаний о разных профессиях и специфике профессиональной деятельности, времени на обдумывание и принятие решения. Каждый хочет, чтобы его профессиональная деятельность совпадала с его интересами и возможностями, достойно оплачивалась, поскольку значительную часть времени человек посвящает профессиональной деятельности. Правильный выбор профессии способствует планированию успешной профессиональной карьеры, сложного социально-экономического процесса, направленного на непрерывное возобновление количественных и качественных характеристик компетенции специалиста.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыта сущность проблемы выбора будущей профессии. Охарактеризованы различные подходы к выбору факторов, влияющих на выбор профессии. Определены четыре стадии профессионального самоопределения, охватывающего весь период профессиональной деятельности человека.

Ключевые слова: выбор профессии, факторы выбора профессии, профессио-

нальная карьера, профессиогенез, профессионально-личностное развитие и становление.

SUMMARY

The article reveals the essence of the problem of choosing a future profession. The different approaches to the selection of the factors influencing the choice of profession characterized. Four stages of professional self-determination covering the whole period of professional activity of the person identified.

Key words: choice of profession, the profession choice factors, career development, professiogenesis, professional and personal development and formation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – М., 2001. – 511 с.

2. Климов Е. А. Как выбирать профессию. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д, 1996. – 158 с.

4. Пряжников Н. С, Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М., 2001. – 480 с.

5. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии. – М.: Флинта, 1998. – 48 с.

6. Леонтьев А. Деятельность, сознание, личность / А. Леонтьев, Д. Леонтьев, Е. Соколова. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.

Е. А. Дерябина

УДК 336.144:37.04

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ПО СОЗДАНИЮ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ»

На современном этапе развития общества образование определяется характером социально-политических изменений в социальной жизни и установкой на новые приоритеты, необходимые для реформирования всего образовательного пространства. Динамично развивающийся рынок труда предъявляет новые требования к подготовке специалистов, владеющих не только профессиональными знаниями, но и прочно сформированными умениями. Только при этом условии будущий специалист позиционируется как конкурентоспособный, мобильный, способный совмещать различные трудовые функции и успешно переключаться с одного вида деятельности на другой.

При этом следует отметить, что государственная система профориентации, существовавшая в период СССР, разрушена, а проводимые в современных условиях мероприятия в области подготовки детей и молодежи к выбору профессии подтверждают наличие следующих системных проблем:

1. Отсутствует государственная координация профессионального самоопределения, в силу чего ситуация на региональном, муниципальном и локальном уровнях формируется стихийно. В результате этого качественные профориентационные услуги остаются недоступными для подавляющего большин-

ства обучающихся, независимо от уровня и типа образовательных учреждений.

2. Отсутствует нормативно-правовая база по вопросам оказания профориентационных услуг, гарантирующая возможность получения помощи от компетентных специалистов; не регламентирована ответственность образовательных учреждений за подготовку обучающихся к осознанному выбору профессии.

3. Устаревшие подходы и имитация практики. В тех образовательных учреждениях, муниципальных образованиях и регионах, где профориентационная работа с обучающимися ведется, она нередко осуществляется на основе устаревших, педагогически неэффективных подходов.

4. Кадровые проблемы профориентационной сферы связаны, прежде всего, с неопределенной принадлежностью функций по сопровождению профессионального самоопределения.

5. Недостаточная обеспеченность специалистов, осуществляющих сопровождение профессиональной ориентации детей и молодежи, качественным программно-технологическим, информационно-методическим, научно обоснованным инструментарием.

Разрешению данных проблем должно способствовать создание координирующего центра, осуществляющего научно-методическое, организационно-педагогическое сопровождение систем профессионального самоопределения детей и молодежи.

Целью статьи является определение содержательного аспекта реализации проекта по созданию консультационного центра сопровождения профориентационной работы «Профессиональное самоопределение» в Евпаторийском институте социальных наук (филиале) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского».

Для достижения стратегической цели Программы развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» на 2015–2024 годы [2] одним из приоритетных мероприятий является развитие современных форм профориентационной работы в целях привлечения талантливых абитуриентов, в том числе с высоким баллом единого государственного экзамена. В условиях Западного Крыма Евпаторийский институт социальных наук имеет необходимое ресурсное обеспечение для реализации проекта «Создание консультационных центров сопровождения профориентационной работы», который будет пользоваться несомненным спросом у примерно 1200 выпускников образовательных организаций г. Евпатории (9–11 классы) и более 2000 тысяч выпускников прилегающих районов (Сакский, Черноморский, Раздольненский, Первомайский, Красногвардейский районы).

Деятельность центра сопровождения профориентационной работы «Профессиональное самоопределение» направлена на обеспечение достижения ряда стратегических целей Правительства Российской Федерации, которые нашли отражение в следующих нормативно-правовых документах:

– Федеральный Закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Статьи 42.2; 66.3; 75.1) [10];

– Указы Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г.: № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике», № 597 «О мероприятиях по реализации социальной государственной политики», № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [9];

– Распоряжение Правительства РФ 15 мая 2013 г. № 792-р «Об утверждении Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» (в части поддержки региональных программ модернизации профессионального образования, начатой в 2011 году в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.) [3];

– Распоряжение Правительства РФ 3 марта 2015 г. № 349-р «Об утверждении комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 годы» (Мероприятие 13 – «Реализация комплекса мер, направленных на совершенствование профессио-

нальной ориентации обучающихся в общеобразовательных организациях и развитие системы среднего профессионального образования, с учетом совмещения теоретической подготовки с практическим обучением на предприятии») [4];

− Распоряжение Правительства РФ от 05 марта 2015 г. № 366-р «Об утверждении Плана мероприятий, напр авленных на популяризацию рабочих и инженерных профессий» [5];

− Совместный приказ Минтруда РФ и Минобрнауки РФ от 27 августа 2013 г. № 90/985 «О межведомственном координационном совете по профессиональной ориентации молодежи» [6];

− Приказ Минтруда РФ от 23 августа 2013 г. № 380н «Об утверждении федерального государственного стандарта государственной услуги по организации профессиональной ориентации граждан в целях выбора сферы деятельности (профессии), трудоустройства, прохождения профессионального обучения и получения дополнительного профессионального образования» [1];

− Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2010 года (одобрена Коллегией Минобрнауки России, протокол от 18 июля 2013 г. № ПК-5вн) [8].

В то же время, согласно проекту Стратегии развития системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в 2015−2020 гг. [7], разработанной в центре профессионального образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования», на федеральном уровне по-прежнему отсутствует единая государственная политика в области управления кадровыми ресурсами и профессиональной ориентацией. Федеральная нормативная база фрагментарна и имеет выраженную ведомственную направленность.

Из вышеизложенного следует, что внедрение нового поколения образовательных стандартов обеспечит более широкие возможности для формирования и развития готовности школьников и молодежи к профессиональному самоопределению. Образовательным организациям необходимо открывать такие специальности, которые будут востребованы на рынке труда. Именно поэтому актуальным является развитие современных форм профориентационной работы в целях привлечения талантливых абитуриентов, в том числе с высоким баллом единого государственного экзамена.

В свою очередь, молодые люди, поступающие в образовательные организации среднего профессионального и высшего образования, должны иметь возможность после завершения обучения работать по специальности.

Получая соответствующее образование, они должны не только связывать с будущей профессией (специальностью) свои профессиональные планы, но и реализовывать их, а не просто повышать свой культурный уровень в процессе обучения.

Проблема может быть разрешена при выполнении следующих условий:

− система профориентационной работы Западного региона Республики Крым будет обеспечивать условия для профессионального самоопределения личности с последующей ее самореализацией в условиях территориального проживания;

− общеобразовательная организация будет ориентирована на формирование социально грамотной и социально мобильной личности, ясно понимающей ценность образования для своего личностного и профессионального развития, четко представляющей спектр имеющихся на сегодняшний день возможностей и ресурсов;

− в результате образовательного процесса, построенного сообразно динамике возрастного развития, учащийся будет обладать соответствующими компетентностями, определенным социальным опытом, умениями делать осознанный выбор (на уровне имеющейся информации и опыта) и нести ответственность за него, успешно реализовать избранную позицию в том или ином социальном пространстве;

− выпускник образовательных организаций будет уметь учиться и овладевать новы-

Таблица 1

Результаты проекта и качественные показатели

Задача	Наименование результата проекта и его качественное описание
1. Оборудование консультационного центра	Новый сервис профориентационной работы консультационный центр сопровождения профориентационной работы
2. Разработка виртуального кабинета профориентации	− открытая информационная среда профориентационной работы; − обеспечение информированности 100 % обучающихся и молодежи о республиканском и региональном рынке труда и перспективах экономического развития области;
3. Реализация профориентационных мероприятий центра	− увеличение доли выпускников, продолжающих обучение в профессиональных образовательных организациях; − увеличение доли обучающихся, определившихся с выбором профессии (специальности) к окончанию школы до 100 %; − увеличение доли обучающихся, выбравших рекомендованные им профессии до 100 %; − увеличение доли обучающихся, добившихся реализации своих планов, при условии, что намеченные ранее планы отвечают потребностям Западного региона Крыма, страны в кадрах определенных профессий и требуемого уровня квалификации до 90 %; − увеличение показателей трудовых достижений выпускников образовательных организаций или других учебных заведений, связанных с профориентацией; − увеличение доли обучающихся, удовлетворенных сделанным выбором.

ми смежными профессиями в зависимости от конъюнктуры рынка труда.

Таким образом, решение обозначенной проблемы требует определения в качестве одного из ключевых направлений образовательной деятельности формирование профессионального самоопределения обучающихся. Этого требуют и условия перехода общеобразовательной организации к предпрофильной подготовке и профильному обучению.

На основании приказа № 600 от 14 августа 2015 года «О реализации проекта «Профессиональное самоопределение» в рамках мероприятий 2015 года по реализации Программы развития ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» на 2015−2024 годы» в Евпаторийском институте социальных наук (филиале) ФГАОВО «КФУ им. В. И. Вернадского» начал свою реализацию проект создания Консультационного центра сопровождения профориентационной работы «Профессиональное самоопределение».

Цель проекта − развитие современных форм профориентационной работы в целях привлечения талантливых абитуриентов, в том числе с высоким баллом единого государственного экзамена.

Задачи проекта:

− обеспечение обучающихся и их родителей (законных представителей) актуальной информацией о состоянии рынка труда и образовательных услугах;

− оказание обучающимся профориентационной диагностико-консультационной помощи;

– оказание обучающимся педагогической и психологической помощи в обнаружении и преодолении проблем в планировании продолжения образования;

– подготовка педагогов и психологов образовательных организаций к оказанию психолого-педагогической и информационной поддержки обучающихся в их профессиональном самоопределении.

Ожидаемые результаты проекта представлены в Таблице 1 (в соответствии с целями и задачами Программы развития).

За период реализации проекта К1.3/2015/КЦ1/1 «Профессиональное самоопределение» проведен ряд работ:

– разработаны локальные акты (положение, концепция, устав, отчетная документация);

– подобраны материалы для изготовления рекламной продукции для проведения рекламной кампании вуза;

– разработаны методические рекомендации к практическим и контрольным занятиям по дисциплине «Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся» для бакалавров направления 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль подготовки Психология и социальная педагогика;

– подготовлены и проведены профориентационные мероприятия (День открытых дверей ЕИСН (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», Ярмарка учебных мест, профориентационное мероприятие для будущих педагогов и воспитателей «Дай руку успеху!»);

– разработан профориентационный маршрут выходного дня;

– разработана Рабочая программа дисциплины «Самоопределение и профориентация» для студентов направления подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование Профили подготовки: Психология и социальная педагогика Квалификация (степень) выпускника: академический бакалавр;

– подготовлены материалы для СМИ, для сайта (статья, пресс-анонсы, пресс-релиз и т. д.);

– заключены соглашения о совместной работе;

– разработан и внедрен в эксплуатацию виртуальный кабинет профориентационной подготовки;

– проведены консультации по вопросам профессионального самоопределения;

– подготовлена и проведена Психолого-педагогическая олимпиада обучающихся 9–11 классов общеобразовательных организаций и студентов учреждений СПО Республики Крым;

– созданы компьютерные презентации направлений подготовки, реализуемых в Евпаторийском институте социальных наук (филиале) ФГАО ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»;

– подготовлен пакет отчетных документов (промежуточных, итоговых);

– разработаны элективные курсы по выбору оптанта;

– разработаны программы непрерывного профессионального просвещения;

– оказана информационно-справочная поддержка учащимся, педагогам, родителям (законным представителям).

В данный момент в центре сопровождения профориентационной работы «Профессиональное самоопределение» ведется комплектование материально-технической базы, разрабатываются планы профориентационной работы, организации и проведения профориентационных мероприятий с детьми и молодежью г. Евпатории и Западного Крыма, ведется разработка модели оказания дистанционных форм профессиональной ориентации, создание методического пособия, посвященного особенностям профессиональной ориентации лиц с ОВЗ.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются цели, задачи и этапы реализации проекта по созданию консультационного центра сопровождения профориентационной работы «Профессиональное самоопределение» в Евпаторийском институте социальных наук (филиале) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». Определяются актуальность, соответствие стратегическим целям Правительства Российской Федерации, содержание и технологии реализации профориентационного проекта.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, самоопределение, система профессиональной ориентации, формирование профессионального самоопределения.

SUMMARY

The article considers purposes, objectives and stages of the project to establish a counseling center support career guidance "Professional self-determination" at Yevpatoria Institute of Social Sciences (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Determine the relevance of the conformity with the strategic objectives of the Government of the Russian Federation, the content and technologies of professional orientation of the project.

Key words: professional orientation, self-determination, the system of vocational guidance, formation of professional self-determination.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении федерального государственного стандарта государственной услуги по организации профессиональной ориентации граждан в целях выбора сферы деятельности (профессии), трудоустройства, прохождения профессионального обучения и получения дополнительного профессионального образования: приказ Минтруда РФ от 23 августа 2013 г. № 380н [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rg.ru/2013/11/13/prof-dok.html.

2. Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» на 2015−2024 годы [Электронный ресурс]. − URL: http://www.cfuv.ru/programma razvitiya-2.

3. Об утверждении Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013−2020 годы: распоряжение Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р [Электронный ресурс]. − URL: минобрнауки. рф/документы/3409.

4. Об утверждении комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015−2020 годы: распоряжение Правительства РФ от 3 марта 2015 г. № 349-р [Электронный ресурс]. − URL: минобрнауки. рф/проекты/комплекс-мерсовершенствованияспо.

5. Об утверждении Плана мероприятий, направленных на популяризацию рабочих и инженерных профессий: распоряжение Правительства РФ от 05 марта 2015 г. № 366-р [Электронный ресурс]. − URL: http://government.ru/docs/17129/.

6. О межведомственном координационном совете по профессиональной ориентации молодежи: совместный приказ Минтруда РФ и Минобрнауки РФ от 27 августа 2013 г. № 90/985 [Электронный ресурс]. − URL: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/105.

7. Стратегии развития системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в 2015−2020 гг. [Электронный ресурс]. − URL: http://www.irro.ru/files/797341.pdf.

8. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2010 года [Электронный ресурс]. − URL: http://youngscience.rupages/ main/ documents/5124/14761/index. shtml.

9. О долгосрочной государственной экономической политике: указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 596 [Электронный ресурс]. − URL: http://www.rg.ru/2012/05/09/gospolitika-dok.html.

10. Об образовании в Российской Федерации: закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: в редакции от 21 июля 2014 г. − URL: http://минобрнауки.рф.

Л. И. Редькина

УДК 173.3:378-053.5

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА РОДИТЕЛЕЙ НА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Если рассматривать современное высшее образование как услугу, предоставляемую государством, то важно знать требования к нему потенциального потребителя. В этой связи задачи высшего образования можно рассматривать как его потребительские характеристики. Возникает вопрос: «кто является потребителем образовательной услуги, кто выступает заказчиком?». С одной стороны, заказчиком выступает общество в лице потенциальных работодателей для будущих специалистов. Однако платить за подготовку специалиста этот заказчик сегодня не заинтересован. Молодые люди самостоятельно оплачивать образование не в состоянии, поэтому за образование, в основном, платят родители. Таким образом родители, собственно, и являются покупателем образовательной услуги. Следовательно, при разработке рекламно-маркетинговой кампании вуза следует ориентироваться на их запросы, ожидания и ценности, определяющие выбор.

Цель статьи – определить, какие установки на получение высшего образования считают приоритетными родители выпускников школ, будущих абитуриентов.

Студентами научного общества кафедры педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте проведено исследование социально-педагогических установок родителей при выборе высшего учебного заведения для дальнейшего обучения своего ребенка.

Как известно, поведение человека определяется особенностями его сознания. Так как мы живем на стыке времен, в период глобальных трансформаций, сознание современно крымского потребителя имеет сложный характер. Образование как сфера услуг должно реагировать на сложный характер ценностей, определяемых тройственной природой современного общества, сочетающей в себе ценности традиционные, модерна и постмодерна. Причем разные аспекты поведения одного и того же человека определяются ценностями и установками, соответствующими разным культурам: традиционной, культурами индустриального и постиндустриального общества. Важно постоянно учитывать этот факт как в организации учебно-воспитательного процесса, так и в построении диалога с потребителем образовательных услуг. Разным культурам соответствуют разные задачи образования. Так, например, повышение социального статуса – традиционная ценность, получение профессии – индустриальная, а самореализация – постиндустриальная.

В этой связи интересно рассмотреть, какие задачи высшего образования считают приоритетными родители выпускников, будущих абитуриентов. Приобретение специальности – главная задача высшего образования для 36% родителей. К группе индустриальных ценностей можно отнести также задачу выполнения социального заказа на подготовку специалиста – 8%. На втором месте значимости находятся постиндустриальные ценности: подготовка к самореализации личности – 34%. Традиционные ценности – на третьем месте и имеют сравнительно небольшой удельный вес. Иными словами, вуз должен дать специальность и подготовить к самореализации. Эти два направления, с точки зрения родителей, должны стать приоритетными для учебно-воспитательного процесса.

Наблюдается зависимость между уровнем образования родителей и преобладающими ценностями. Для мужчин и женщин с высшим образованием подготовка их детей к самореализации в жизни важнее, чем просто овладение специальностью. Для родителей со

средним образованием – наоборот. Таким образом, именно люди с высшим образованием ориентированы на развитие личностного, а не социального потенциала. Самореализация как психологическое явление имеет более глубинный личностный характер, чем овладение специальностью как социальной функцией. Для них важно, чтобы дети приобрели специальность, востребованную в обществе.

Поскольку в сознании потенциальных заказчиков доминируют индустриальные ценности, желательно демонстрировать и рекламировать практические умения преподавателей, студентов и выпускников вуза. Информация о творческих успехах, личностных качествах выпускников вуза была бы полезной для родителей абитуриентов с постиндустриальными ценностями.

Общеизвестно, что высшее образование призвано выполнять социальный заказ на подготовку высококвалифицированных специалистов. В то же время по результатам исследования оказалось, что эта задача высшего образования рассматривается как наименее значимая для респондентов. Вероятнее всего, такое положение вещей связано с заметным увеличением доли индивидуальных ценностей в обыденном сознании. Отсюда следует необходимость индивидуализации образования, акцентирование на ценностях личностного достижения, личностного успеха.

Высшее образование оценивается чуть лучше, чем среднее. Косвенно это свидетельствует, во-первых, об оптимизме родителей, во-вторых, – о приписывании успехов собственных детей и своих (не все школьники доучиваются до 11 класса) в системе образования.

В целом качества школьного и высшего образования в среднем по выборке принципиально не отличаются. Вместе с тем женщины ниже оценивают качество образования, чем мужчины. Женщины как раз и отвечают в семьях за воспитание и обучение детей, их взгляды более реалистичны. С другой стороны, они склонны приписывать учебному заведению большую ответственность за образование. Женщины во многом ориентированы на обещание, что в вузе «хорошо научат их детей».

Интересно, что родители, имеющие одного ребенка, оценивают качество школьного и высшего образования выше, чем родители 2-х и более детей. Если ребенок один, то у родителей больше возможностей уделять ему внимание, помогать в учебе, и результаты успешности ребенка, следовательно, выше. Родители 2-х и более детей затрачивают больше сил и средств на обучение детей и меньше на каждого отдельно, поэтому у них формируется более негативное представление о качестве образования (особенно школьного).

Оценка спроса на те или иные специальности – ключевая составляющая успешной маркетинговой политики вуза. Одним из надежных индикаторов того, какие специальности будут пользоваться большим спросом среди поступающих, выступают представления родителей о востребованности тех или иных профессий. Наибольшей популярностью пользуются экономические (47%), юридические (41%) и медицинские (35%) специальности. Популярность экономических специальностей объясняется, по нашему мнению, дефицитом экономических знаний в обществе. Практически каждый работающих человек нуждается в этих знаниях. В связи с этим университет мог бы предлагать широким слоям населения дополнительные услуги (курсы, лекции, и т.д.) в области экономического образования. То же касается и юридических специальностей.

Часть популярных специальностей входят в сферу услуг. Специалисты этих профессий в условиях рыночной экономики могут реализовать себя в частной практике. Развитие сферы услуг является характерной тенденцией развития мировой экономики, что связано с ценностной структурой постмодерного общества (самореализация человека, свободное время, высокая технологичность, информационная открытость, индивидуальная свобода, социальная ответственность). Для Крыма, хоть и не в полной мере, также характерны все эти процессы. Каждая из профессиональных сфер притягивает к себе представителей разных культур. Поэтому для желающих поступать на разные факультеты необ-

ходимо составлять специфические рекламные сообщения.

Наименьший рейтинг имеют физико-математические специальности. Очевидна необходимость в специальных рекламных и пропагандистских мероприятиях, направленных на продвижение указанных специальностей в условиях современного рынка. Люди, которые ориентированы на современные физику и математику, – представители постмодерной культуры. Диалог с ними проще вести, пользуясь современными информационными технологиями. Это может быть реклама, размещенная в разнообразных компьютерных сетях, интернет-кафе, игротеках и т.д. Если университет предлагает свои программные продукты на рынке информационных услуг, то важно, чтобы там также были размещены сведения о факультетах, связанных с современными информационными технологиями. Трудность состоит в том, что родители имеют традиционно ориентированное экономическое сознание, небезосновательно полагая, что физикой и математикой трудно прокормить семью в современных украинских условиях. Возможный путь популяризации – заключение целевых договоров о трудоустройстве с различными организациями, институтами и предприятиями. Недостаточно разработанной является тема участия студентов и аспирантов в международных проектах. Сведения о высокой технической оснащенности учебного процесса, современном оборудовании лабораторий и классов, научных разработках сотрудников, донесенные непосредственно до родителей и учителей, могут позитивно повлиять на выбор факультета. При наличии возможности можно снять научно-популярный фильм о математическом и физическом факультетах и демонстрировать его учителям, родителям и школьникам.

Образование – это не только обучение, но и воспитание. Эта идея хорошо известна родителям, и они ее разделяют. Отсюда очевидна необходимость более детального изучения представлений родителей о важности воспитания тех или иных качеств и свойств личности, так как родители хотят видеть своих детей уверенными в себе, трудолюбивыми, ответственными, умеющими уважать других, имеющими хорошие манеры людьми.

Интересно, что качества, которые традиционно считаются важными и необходимыми для достижения успеха в такой сфере, как бизнес, родителями выпускников оцениваются как менее значимые. Это относится к таким качествам, как предприимчивость, настойчивость, независимость, решимость и бережливость. На первый взгляд, этот результат кажется противоречивым. Между тем разрешение указанного противоречия определяется тем, что респонденты по-разному отвечают на вопросы в зависимости от того, обращены ли они к сфере знаний или смыслов. Если вопросы касаются сферы собственного опыта, быта человека, то ответы носят психологический эмоциональный характере. Вопрос о том, что необходимо воспитывать в детях, касается непосредственного опыта родителей, поэтому ответы скорее эмоциональны. Для нас это означает, что характеристики предлагаемых университетом услуг должны соответствовать мнениям родителей о системе высшего образования, а характеристики выпускника – эмоциональным установкам. Прослеживается зависимость воспитательных приоритетов родителей от таких демографических факторов, как «полная-неполная семья», «количество детей в семье». Так, родители из неполных семей считаются приоритетными для воспитания таких качеств, как хорошие манеры, чувство ответственности, уважение к другим людям.

Что касается полных семей, то в них больше ценят бережливость, решительность и настойчивость. Семьи с двумя детьми стремятся воспитывать такие качества, как хорошие манеры, независимость, бережливость, с одним – предприимчивость. Таким образом, полные семьи и семьи с двумя детьми более традиционны, чем неполные и имеющие одного ребенка.

Исследования показали, что большинство родителей считают необходимым оказывать помощь и поддержку своим детям в первые годы взрослой жизни, даже за счет

собственного благополучия. Причем своим благополучием готовы пожертвовать в большей степени родители со средним образованием и имеющие одного ребенка, что свидетельствует об их сильной опекающей позиции и наличии компенсаторных стремлений. Это не что иное, как беспокойство родителей о будущем детей. В связи с этим отдельный интерес представляет вопрос о том, какого рода помощь и поддержку родители готовы оказывать детям в первые годы после окончания школы и каково место высшего образования в системе представлений родителей относительно собственного вклада в социализацию ребенка. Они готовы также оказывать материальную и финансовую помощь, что говорит о принятии родителями ответственности за поддержку детей в процессе получения образования.

Одним из вопросов исследования стало изучение мотивации родителей относительно будущего образования детей, а также представления о трудностях в связи с этим.

Переход общества от тоталитарного устройства к демократическому, от полной зависимости человеческой судьбы, от государства к самостоятельному выбору, связан с кардинальными изменениями в массовом сознании, перестройкой системы ценностей и представлений. В условиях рыночной экономики человек выступает строителем собственной жизни, самостоятельно принимая решения и реализуя свои потенциальные возможности. Выработанные десятилетиями ожидания в отношении материальной помощи со стороны государства сейчас привели к появлению чувств социальной и экономической беспомощности, нежелании принять на себя ответственность за свое материальное благополучие. Такие особенности выражаются в пессимистической позиции к достижениям и реализации планов – почти треть опрошенных считают, что реализовать свои планы в отношении высшего образования детей будет «очень трудно, практически невозможно».

Вместе с тем большинство родителей считают, что они, несмотря на трудности, в состоянии выучить своих детей. Этот факт свидетельствует о преобладании среди родителей абитуриентов людей с активной жизненной позицией, готовых и способных к преодолению трудностей. В обращениях к этим людям необходимо признавать и подчеркивать важность их собственного вклада в образование детей.

В связи с этим необходимо проанализировать причины, которые, по мнению родителей, могут помешать осуществиться их планам на будущее образование детей.

Родители склонны описывать получение образования как процесс, требующий больших финансовых и материальных средств, не учитывая возможность бюджетной формы обучения. Весомым субъективным фактором оказалось состояние здоровья как экономическая категория и витальная характеристика. Для нашего промышленного региона это актуальный и весомый фактор. Становится очевидной необходимость профилактики и рекламы здорового образа жизни среди старшеклассников и студентов. Для родителей важно знать, что вуз делает для здоровья студентов.

Немаловажной особенностью нашего общества является такая традиционная черта, как «клановость» – опора на семью и родственников при реализации жизненных планов. Высокий процент респондентов (33%) рассчитывают на некоторую помощь со стороны родственников. В психологии такая позиция непосредственно связывается с внешним локусом контроля или экстернальностью личности. Более половины опрошенных не ждут помощи, т.е. рассчитывают на свои собственные силы, что свидетельствует об их внутреннем локусе контроля или интернальности. Локус контроля определяется тем, на кого и на что человек возлагает основную ответственность за происходящие события, если основную ответственность за происходящие события человек большей частью принимает на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями, то это показывает наличие у него внутреннего (интернального) контроля.

Если же человек имеет склонность приписывать ответственность за все внешним факторам, находя причины у него внешнего (экстернального) контроля. Экстернальность-

интернальность локуса контроля является достаточно устойчивым свойством личности. В многочисленных социально-психологических исследованиях по локусу контроля выявлена взаимосвязь этого свойства с другими психологическими особенностями личности. Например, установлено, что интерналы в отличие от экстерналов имеют более высокие баллы по степени уверенности в себе, решительности, доминантности (лидерства), толерантности, интеллектуальной подготовленности, способности что-либо решать путем согласия и т.п.

Экстернальным людям в большей мере свойственны подозрительность, тревожность, депрессивность, агрессивность, конформизм, догматизм, авторитарность, беспринципность, склонность к цинизму. В экспериментальных исследованиях установлена связь между уровнем интернальности-экстернальности и различными формами поведения: интерналы в отличие от эктерналов менее склонны подчиняться давлению других людей, сильнее реагируют на утрату личной свободы, активнее ищут информацию, более уверены в себе.

Изучение факторов выбора родителями вуза – важный элемент стратегического маркетинга. Знать критерии выбора, факторы, влияющие на выбор, – значит создавать политику учебного заведения в соответствии с потребностями потенциальных клиентов.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные факторы, определяющие выбор родителями вуза для своего ребёнка. Критерии выбора и факторы, влияющие на выбор, должны быть учтены при создании политики учебного заведения в соответствии с потребностями потенциальных клиентов.

Ключевые слова: высшее образование, родители, высшее учебное заведение, абитуриент.

SUMMARY

The article examines the main factors that determine the parents' choice of high school for their child. Selection criteria and the factors influencing the choice must be taken into account when creating a policy of the institution according to the needs of potential customers.

Key words: higher education, parents, higher education establishment, enrollee

Т. А. Кот

УДК 371.13:373.2:001.895

«ИННОВАЦИЯ» И «НОВАЦИЯ» КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня развитие инновационной деятельности – одно из стратегических направлений в дошкольном образовании. Связано это с обсуждением и введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 года № 655, в соответствии с законом «Об образовании» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.

Инновационные преобразования на современном этапе приобретают системный характер, т. к. в сферу инновационной деятельности включена практически каждая дошкольная образовательная организация. Доктор психологических наук, профессор В.Т. Кудрявцев в ходе дискуссии «Дошкольное образование: проблемы стандартизации» отмеча-

ет, что на сегодняшний день можно с уверенностью констатировать факт формального или содержательного перехода большинства дошкольных образовательных организаций в режим поиска, что является переходным этапом на пути к качественным изменениям и переводу педагогических коллективов дошкольной образовательной организации (ДОО) в режим развития [6].

Исходя из сказанного профессором В.Т. Кудрявцевым, понятие «режим развития» следует отождествлять с понятием «инновации в образовании», которое в современной методике рассматривают как разработку и внедрение новых средств, методов, технологий воспитания и обучения. По мнению Н. М. Линник, инновационная деятельность (введение нововведений в образовательный процесс образовательной организации) является особым видом педагогической деятельности и жизнедеятельность современной ДОО, немыслима без серьезной опоры на научные достижения в области педагогики, внедрения новых технологий, ведения экспериментальной деятельности. Это обусловлено тем, что не зависимо от вида образовательной организации, деятельность педагогов всегда направлена на поиск качества образования [3].

К.Ю. Белая выделяет следующие причины нововведений:

– необходимость вести активный поиск путей решения существующих в дошкольном образовании проблем;

– стремление педагогических коллективов повысить качество представляемых населению услуг, сделать их более разнообразными и тем самым сохранить детские сады, в которых осуществляют свою профессиональную деятельность;

– перенимая опыт других ДОО, закрепить представление педагогов о том, что нововведения улучшат деятельность всего коллектива;

– потребность в причастности к большому, значительному делу. Желание отдельных педагогов улучшить достигнутые результаты;

– стремление выпускников педагогических вузов, слушателей курсов повышения квалификации реализовать полученные знания;

– возрастающие запросы отдельных групп родителей;

– конкуренция между дошкольными образовательными организациями.

Потребность в инновациях, по мнению К. Ю. Белой, возникает тогда, «когда появляется необходимость разрешить какую-то проблему, создается противоречие между желаемым и реальным результатами» [1].

В «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 08.12.2011 г. № 2227-р, выделены ряд общественных тенденций, способных привести к возникновению инноваций, в нашем случае, в системе дошкольного образования:

– гуманизация образовательного процесса;

– высокий уровень требований к качеству образования и развитию детей в связи с внедрением ФГТ (ФГОС);

– ориентация на культурно-нравственные ценности;

– конкурентные отношения между образовательными организациями;

– активное реагирование руководства ДОО на многообразие интересов, потребностей детей и их родителей;

– значительные потенциальные возможности, выражающиеся в инновационной образовательной инициативе педагогов.

Инновационная инфраструктура, отмечается в «Стратегии», создается в целях обеспечения модернизации и развития сферы образования с учетом перспектив и основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период, реализации приоритетных направлений государственной политики России в сфере образования, интеграции системы образования в Российской Федерации в международное образовательное пространство, более полного удовлетворения образовательных потребностей граждан.

Российский ученый-педагог В. А. Сластенин отмечает, что инновация применительно

Таблица 1

Понятия «новация» и «инновация» (по В.И. Слободчикову)

Критерии	Новация	Инновация
Масштаб целей и задач	Частный	Системный
Методологическое обеспечение	В рамках существующих теорий	Выходит за рамки существующих теорий
Научный контекст	Относительно легко вписывается в существующие «нормы» понимания и объяснения	Может вызвать ситуацию непонимания, разрыва и конфликта, т. к. противоречит принятым «нормам» науки
Характер действий (качество)	Экспериментальный (апробирование частных нововведений)	Целенаправленный поиск и максимально полное стремление получить новый результат
Характер действий (количество)	Ограниченный по масштабу и времени	Целостный, продолжительный
Тип действий	Информирование субъектов практики, передача «из рук в руки» локального новшества	Проектирование новой системы деятельности в данной практике
Реализация	Апробация, внедрение как управленческий ход («сверху» или по договоренности с администрацией)	Проращивание, культивирование (изнутри), организация условий и пространства для соответствующей деятельности
Результат, продукт	Изменение отдельных элементов в существующей системе	Полное обновление позиции субъектов практики, преобразование связей в системе и самой системы
Новизна	Инициатива в действиях, рационализация, обновление методик, изобретение новой методики	Открытие новых направлений деятельности, создание новых технологий, обретение нового качества результатов деятельности
Последствия	Усовершенствование прежней системы, рационализация ее функциональных связей	Возможно рождение новой практики/новой парадигмы исследований и разработок

к педагогическому процессу означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения, воспитания, организацию совместной деятельности педагога и учащегося [4].

Инновационный процесс заключается в формировании и развитии содержания, организации нового. В научной литературе различают термины «новация» и «инновация». Для выявления сущности этих понятий рассмотрим сравнительную таблицу, помещенную в статье В.И. Слободчикова «Инновации в образовании: основания и смысл» [7].

По мнению В. И. Слободчикова, *новация* – кратковременная деятельность, которая не носит целостного и системного характера и ставит своей задачей обновление (изменение) лишь отдельных элементов некой системы. Если же деятельность осуществляется на основе некоторого концептуального подхода и её следствием становятся развитие данной системы, её принципиальное преобразование, то такой вид деятельности называется *инновацией*.

В педагогике инновация рассматривается как процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т.п.). Данный процесс характеризует поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление.

Таким образом, инновационный процесс – это «комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств» [5].

В.Т. Кудрявцев выделяет четыре ведущих направления инноваций дошкольной образовательной организации:

1. Рассмотрение дошкольного образования в качестве не подготовительной к школе ступени, а относительно самостоятельной, ценной, развивающейся и развивающей системы, направленной на обогащение детского развития за счет возможностей, присущих дошкольным видам деятельности (творческий характер игры, активное восприятие сказок, разнообразная продуктивная деятельность и т. д.). Культивируя творчество на занятиях и вне их, педагоги тем самым способствуют не только общему психологическому созреванию дошкольника, но и созданию фундамента полноценной школьной готовности на основе развития творческих возможностей, интеллектуальных сил детей. Необходимо внимательно относиться к главной психологической особенности дошкольного возраста — продуктивному/творческому воображению, которое должно развиваться во всем многообразии деятельности дошкольников. Развитие воображения связано с обретением человечности в самом широком смысле этого слова путем приобщения ребенка к культуре. Поэтому педагогам дошкольной образовательной организации необходимо создавать образовательные программы, направленные на развитие воображения детей дошкольного возраста.

2. Утверждение гуманных субъект-субъектных отношений в процессе равнопартнерского взаимодействия, сотрудничества детей и взрослых в педагогическом процессе посредством диалога.

3. Развитие связи между практиками и теоретиками в области инноватики.

4. Широкая поисковая и экспериментальная деятельность, организуемая с позиции исследовательского подхода [2].

Участники инновационного процесса должны помнить, что новое добивается признания, пробивает себе дорогу с большим трудом; носит конкретно-исторический характер и может быть прогрессивным лишь для определенного отрезка времени, а на более позднем этапе может устареть и даже стать тормозом в развитии.

По мнению К.Ю. Белой, новое может выступать в различных формах:

– принципиально неизвестное новшество (абсолютная новизна);

– условная (относительная новизна);

– «оригинальничанье» (не лучше, но подругому), формальная смена названий, заигрывание с наукой;

– изобретательские мелочи [1].

Таким образом, масштабные преобразования в системе дошкольного воспитания должны стимулировать руководителей и педагогов дошкольной образовательной организации к активной инновационной деятельности, поиску ресурсов развития организации, повышению ее привлекательности и конкурентоспособности в образовательной среде.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты причины, цели введения инноваций в образовательный процесс дошкольной образовательной организации, выделены ведущие направления нововведений дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: инновации, новации, нововведение, инновационный процесс, дошкольная образовательная организация.

SUMMARY

The article deals with the causes, aims to innovate in the educational process of preschool educational establishment, major areas of innovation of preschool educational organizations are highlighted.

Key words: innovation, novation, novelty, innovation process, preschool educational establishment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белая К. Ю. Дошкольное образовательное учреждение – управление по результатам: учебно-методическое пособие. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 68 с.

2. Кудрявцев В. Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 12. – С. 61–68.

3. Линник Н.М. Инновационная деятельность в контексте ФГТ // Дошкольная педагогика. – 2011. – № 10. – С. 8.

4. Сластенин В. А. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 492 с.

5. Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В. Развитие школы как инновационный процесс. – М.: Новая школа, 1994. – 64 с.

6. http://сайт Владимира Кудрявцева.

7. http://www.researcher.ru.



А. В. Кузнецов, Ю. В. Кузнецов

УДК 378.6 : 629.7

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В РОССИИ

В настоящее время в отечественной авиационной промышленности сложилась критическая ситуация для сохранения накопленного за долгие годы научно-технологического задела и производственно-технического потенциала. Главными причинами этой ситуации являются недостаточная преемственность поколений специалистов в образовательной, научно-исследовательской, опытно-конструкторской и производственно-технологической деятельности и недостаточный приток молодых специалистов при слабом их закреплении на рабочих местах. Произошел серьезный разрыв теоретической и практической подготовки, образовательной и научной деятельности. Актуальной и неотложной задачей является создание условий для скорейшего восполнения дефицита высококвалифицированных летных, инженерных, технических и рабочих кадров. Появление новых, современных, направлений производства (сложное технологическое оборудование с микропроцессорами и программным управлением; информационные системы автоматизированного проектирования, производства и управления; сертификация и управление качеством; функционально-стоимостной анализ; маркетинг и менеджмент), не обеспеченных кадрами, еще сильнее осложняет ситуацию и требует срочного разрешения кадровых проблем и обуславливает актуальность исследуемой проблемы. В статье доказывается необходимость непрерывности, разноуровневости, преемственности, мобильности и вариативности их подготовки; научно обосновывается «система эффектов» многоуровневой модели авиационного образования: для отрасли, для студента, для рынка труда и для образовательного учреждения.

Цель статьи – выявление условий восполнения дефицита высококвалифицированных летных, инженерных, технических и рабочих кадров в авиационной отрасли. К основным задачам исследования относится решение проблемы разрыва теоретической и практической подготовки, образовательной и научной деятельности на различных уровнях непрерывного авиационного образования, а также анализ противоречий, сложившихся в отечественной системе подготовки авиационных специалистов в условиях рыночной экономики.

В середине 1990-х годов произошел резкий спад объемов работ гражданской авиации в России: пассажирооборота и грузооборота, налета часов по обслуживанию отраслей экономики РФ. Это было обусловлено рядом причин: экономическим кризисом, охватившим все регионы и обслуживаемые отрасли экономики; отсутствием средств у заказчика авиационных работ; приостановкой освоения новых районов Сибири и Дальнего Востока; внутренними проблемами авиапредприятий, эксплуатирующих самолеты и вертолеты. Аналогичные процессы происходили и в сфере подготовки членов летных экипажей гражданских воздушных судов. Прием в летные училища сократился в несколько раз, принятые на обучение студенты и курсанты не могли получить необходимый учебный налет. В летных училищах не было средств на покупку авиационного топлива, ремонт самолетов и вертолетов и содержание наземной инфраструктуры обеспечения полетов. В 1990-е годы на выполнение летной подготовки образовалась очередь в несколько сот выпускников учебных заведений гражданской авиации без свидетельства пилота гражданской авиации. В результате появился более чем 10-летний провал в выпуске пилотов, а, следовательно, и подготовке квалифицированных специалистов в авиапредприятиях [6]. Необходимость совершенствования подготовки и переподготовки специалистов авиационной отрасли обусловлена продолжающейся тех-

нической реконструкцией гражданской авиации.

Решение выявленных проблем требует создания новой специальной системы непрерывной профессиональной подготовки и переподготовки авиационных кадров с учетом сложившихся условий, гарантирующей направление и закрепление специалистов на конкретных рабочих местах. В настоящее время в России существует серьезная потребность в профессиональных авиационных кадрах летного состава и диспетчерах, а также в научных, рабочих, инженерных, технических кадрах. До сих пор главной проблемой российской авиации остается «старение отрасли». Абитуриенты неохотно идут в авиационные техникумы и вузы, в результате чего огромный потенциал авиационной отрасли и сегодня бездействует из-за отсутствия притока молодежи [4].

Все подходы к проблемам образования, в основном, связаны с отношением к трем аспектам: уровню знаний, получаемых выпускниками, временем обучения и стоимостью обучения. Это дает возможность сформулировать на языке оптимизационных задач три совершенно *равноправные* стратегии в области образования:

1. При заданном сроке обучения и заданных средствах на обучение обеспечить наивысшее качество подготовки специалистов.

2. При заданном сроке обучения и заданном уровне качества подготовки специалистов минимизировать средства на обучение.

3. При заданных средствах на обучение и заданном уровне качества подготовки специалистов минимизировать срок обучения.

Анализ сложившейся ранее системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации кадров в отрасли вскрывает следующие противоречия: между традиционной системой подготовки и необходимостью в ее разноуровневости, мобильности, гибкости, непрерывности, преемственности и вариативности; между потребностью общества, отрасли и региона в специалисте как самоорганизующейся личности и преобладанием ориентации высших учебных заведений на функциональную подготовку.

Разрешение этих противоречий активизируют процесс поиска многоуровневой социально-образовательной модели, позволяющей создать следующую «систему эффектов»: *для отрасли* − возможность получения специалиста за короткие сроки, с требуемыми квалификационными параметрами; *для личности* − возможность выбора образовательной траектории, удовлетворяющей ее интеллектуальным, социальным и экономическим потребностям; *для студента* − возможность освоения дополнительных профессиональных образовательных программ, получения дополнительной квалификации, что будет являться некоторой страховкой личности на случай изменения конъюнктуры и связано с достижением необходимого разнообразия траекторий образования; повышается конкурентоспособность выпускника через спектр дополнительных квалификаций и специальностей; *для выпускника* − возможность результативного завершения образования на каждом уровне; для тех, кто не готов пока получить образование более высокого уровня, создается возможность вернуться к обучению на следующий уровень после работы на производстве; *для рынка труда* − новые связи профессионального образования с потребностями рынка труда; *для образовательного учреждения* − возможность наиболее полной реализации научно-педагогического потенциала, разработка разных модификаций учебных планов с учетом специфики отрасли и региона.

В отечественной гражданской авиации внешняя среда становится все более конкурентной, а конкуренция все более глобальной. Чтобы достичь успеха, образовательные учреждения должны не просто повышать уровень образования, но и обеспечить международную сопоставимость его результатов. Не уделяя постоянного серьезного внимания интеграции в мировую систему образования, образовательная система обречена на отставание. Необходимо создание единой нацио-

нальной системы подготовки летных и технических кадров для авиации.

В современном западном мире действует единая классификация профессий технических специалистов для гражданской авиации и авиационной промышленности и стандартные требования к образованию и профессиональной подготовке специалистов каждой из этих профессий. Авиационно-технические учебные заведения должны поддерживать отраслевые стандарты профессиональной подготовки специалистов, действующих в гражданской авиации и авиационной промышленности [1].

В настоящее время необходим перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при сохранении ее достоинств и важности) на ожидаемые результаты образовательного процесса в компетентностном формате − это отражение важнейшей мировой тенденции в развитии высшего образования. Компетенции и результаты образования рассматриваются как главные целевые установки в реализации ФГОС ВПО нового поколения. Поэтому подготовка пилотов гражданской авиации в соответствии со стандартами 3-го поколения должна проводиться в летных образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования, так как они обеспечивают кадрами разные сегменты гражданской авиации. Поэтому концептуальным ядром ФГОС ВПО уровней бакалавриата и магистратуры должен выступать компетентностный подход. Однако отсутствие необходимых условий (кадров, материально-технической базы, учебно-методического обеспечения и др.) для подготовки квалифицированных специалистов как бакалавров, так и магистров, для удовлетворения различных потребностей авиационной отрасли сдерживается различными факторами, обуславливающими специфику функционирования учреждений авиационного образования. Проблему различия учебно-образовательных стандартов можно решить с помощью создания учебно-методических объединений, образовательных комплексов, а также авиационных учебных центров, объединяющих усилия в подготовке конкурентоспособных специалистов для различных направлений авиационной отрасли [3].

Важнейшей проблемой является и проблема защиты высших учебных заведений как от существующего сегодня острого бюджетного дефицита, так и от опасности коммерциализации высшего образования. Защитить высшее учебное заведение − это значит, прежде всего, защитить работающих в нем специалистов, ибо именно они формируют лицо вуза. Руководители вузов оказались в центре клубка противоречий: с одной стороны, как выразители интересов государства, они должны выполнять государственные задачи, а с другой, как выразители интересов коллектива, они должны обеспечить ему нормальное жизненное существование. Превалирование интересов государства при невозможности материально обеспечить коллектив ведет к его развалу. Превалирование личных интересов работников коллектива ведет к коммерциализации вуза, к подмене его государственных функций на другие, часто далекие от основных, функции.

Нужно отметить, что подготовка коммерческих пилотов в учебных заведениях гражданской авиации Российской Федерации полностью проводится за счет федерального бюджета. Думается, что систему подготовки пилотов необходимо развивать через интеграцию подготовки пилотов по программам ВПО и ДПО в рамках одного образовательного цикла. Учебный процесс можно разбить на две части: бюджетную, в течение которой студент освоит основную образовательную программу в соответствии с ФГОС и получит свидетельство коммерческого пилота, и внебюджетную − полугодовую производственную практику, в течение которой студент пройдет подготовку на конкретный тип воздушного судна и получит сертификаты 4-го уровня знаний английского языка по шкале Международной организации гражданской авиации ИКАО, на полеты в условиях допуска к полетам в европейскую зону (RVSM, BRNAV и т. д.), т. е. на те виды подготовки, которые авиакомпания должна проводить за свой счет. Но

для этого компания должна заказать обучение пилота именно на конкретный тип воздушного судна, подписать с ним контракт и профинансировать подготовку по программам ДПО [1; 5].

Все проблемы профессионального образования в гражданской авиации − отрасли, которая отличается существенной спецификой в деле подготовки авиационных специалистов, − связаны, прежде всего, с жесткими требованиями по обеспечению безопасности на воздушном транспорте и повышенными требованиями к профессиональным качествам авиационного персонала, обусловленным определенными рисками в профессиональной деятельности. Действительно, сегодняшний криминальный мир стал «крылат»: террористы и экстремисты используют одно из самых эффективных средств передвижения − воздушный транспорт, что объясняется следующими причинами: захват и угон воздушного судна (ВС) представляют минимальную опасность для преступника и огромную угрозу для пассажиров и экипажа; осуществление преступных действий возможно при использовании минимальных сил и средств; захват любого ВС осуществим одним или несколькими террористами; захват ВС расценивается преступниками как одно из самых результативных средств достижения поставленной цели; наличие реальной возможности использования ВС в качестве оружия. Взрывая воздушные суда, террористы привлекают огромное внимание всех слоев населения, внушают страх, вселяют нервозность в общество.

При подготовке авиаперсонала по дисциплине «Авиационная безопасность» в учебных заведениях по программам дополнительного профессионального образования можно выделить следующие проблемы: недостаточное количество нормативных правовых документов и учебно-методических материалов по дисциплине «Авиационная безопасность»; недостаток подготовленных преподавателей и инструкторов практического обучения по дисциплине «Авиационная безопасность»; отсутствие методик индивидуальной психологической подготовки сотрудников службы авиационной безопасности (САБ) и членов экипажа с целью обеспечения адекватного воздействия на преступников при захвате (угоне) ВС и проведения спецподразделениями операции по освобождению заложников; недостаточное оснащение учебных аудиторий по дисциплине «Авиационная безопасность» современными техническими средствами обучения, в частности, не используются компьютерные программы, моделирующие обстановку, близкую к реальной на борту ВС в случае чрезвычайной ситуации, компьютерные тесты для контроля знаний обучаемых, слайды, схемы, видеофильмы.

Важнейшим фактором, обеспечивающим безопасность полетов, является высокий уровень профессиональной подготовки членов летных экипажей. Из анализа Международной организации гражданской авиации (ИКАО) следует, что около 70 % авиационных происшествий можно было бы предотвратить правильными и своевременными действиями авиационного персонала. Катастрофы самолетов последнего поколения высветили недостаточное понимание взаимодействия человека с автоматическими системами управления самолетом. Поверхностное понимание работы автоматических систем управления, неумение своевременно распознать отказы и неисправности, неглубокие знания законов динамики полета и навыков ручного пилотирования явились причинами авиационных происшествий [1]. Для решения проблем обеспечения безопасности полетов необходима определенная доработка квалификационных характеристик некоторых должностей службы авиационной безопасности, а также приказа Федеральной антимонопольной службы (ФАС) России № 310 «О профессиональной подготовке по авиационной безопасности авиационного персонала, учащихся учебных заведений, работников гражданской авиации Российской Федерации».

Кроме того, несмотря на высокую стоимость оборудования, особенно технических средств досмотра, крайне необходимо оснастить учебные аудитории по дисциплине «Авиационная безопасность» современными техни-

ческими средствами обучения (ТСО) (интроскопами, металлоискателями, детекторами паров взрывчатых веществ и т. д.). Необходимо также финансировать научные исследования по совершенствованию учебного процесса по авиационной безопасности, проводимые в авиационных учебных заведениях (разработка типовых учебных программ, автоматизированных обучающих и контролирующих систем по авиационной безопасности и т. д.). Совершенствование учебного процесса по дисциплине «Авиационная безопасность» возможно только при совместных усилиях авиационных учебных заведений и соответствующих этому профилю руководящих органов гражданской авиации и других ведомств [7].

В настоящее время наблюдается всплеск аварийности из-за человеческого фактора, поэтому повышенное внимание необходимо уделять вопросам тщательной подготовки летного состава с использованием современных авиационных тренажеров, позволяющих обеспечить возможность отработки режимов сложного пространственного положения и снизить риск авиационных происшествий.

Спецификой высшего образования в России является его неразрывная связь с практической подготовкой, но их совместная реализация в рамках одного стандарта в условиях кризиса образовательной системы − не эталон совместимости. Возникает соблазн вывода практической составляющей из образовательного стандарта. Избежать этого можно, используя дополнительный ресурс отраслевого сопровождения практической подготовки. Но для этого университет, а правильнее − вертикально интегрированный университетский комплекс, в котором осуществляется подготовка пилотов для гражданской авиации России, обязательно должен быть отраслевым. Авиакомпании должны разработать процедуры участия студентов в линейном техническом обслуживании самолетов, гарантирующие безопасность полетов, но не ограничивающие роль студента до безучастного созерцателя этого процесса [2].

Большой проблемой для многих руководителей является текучесть авиационных кадров. Сегодня авиационная отрасль, прежде всего авиапром, системно проигрывает банковской сфере, сфере торговли, нефтегазовому комплексу по уровню зарплат, при этом уровень требований к персоналу в авиации значительно выше, чем во многих других отраслях. Существует проблема дефицита инженерно-технических кадров по авиатопливообеспечению в Российской Федерации; с этой целью необходимо организовать обучение курсантов и студентов-заочников по профилю подготовки бакалавров «Авиатопливное обеспечение воздушных перевозок и авиационных работ». Для этого необходимо тесное взаимодействие с основным на сегодняшний день потенциальным работодателем − ЗАО «Газпромнефть-Аэро», а также организация центров подготовки специалистов по авиатопливообеспечению, в которых должна осуществляться первоначальная подготовка и повышение квалификации специалистов младшего и среднего звена. В центрах должны быть созданы необходимые элементы учебно-материальной базы: специализированные аудитории и учебные места на практической базе, в том числе с использованием современных компьютеризированных комплексов [4]. Важнейшими вопросами являются координирующая роль государства и модель финансирования инфраструктуры авиационного учебного процесса, включая выделение земельных площадок для развития учебного авиационного центра на территории аэропорта.

Существуют и другие важные в авиационном образовании проблемы. Так, в настоящее время среднее специальное образование в системе гражданской авиации России переживает самый сложный период реформирования за всю историю существования. Необходимо осуществлять учебный процесс по взаимоувязанным программам среднего и высшего профессионального образования, что обеспечит преемственность различных образовательных уровней и исключит дублирование учебных дисциплин.

Остается высокой стоимость обучения летного состава в высших и средних учебных заведениях гражданской авиации (стоимость

обучения одного курсанта по специальности «Летная эксплуатация летательных аппаратов» в среднем учебном заведении составляет 2 млн. 900 тыс. руб., в высшем учебном заведении составляет 3 млн. 800 тыс. руб.). Мало практикуется широко распространенная ранее целенаправленная подготовка специалистов на основе государственного заказа. Одна из наиболее острых проблем современной российской авиации − нехватка квалифицированных специалистов − вызвана недостаточным контактом между выпускными классами школ и авиационными учебными заведениями, и далее − между вузами и работодателями. Необходимо восстановление этих связей. Важно повышать престиж авиационных профессий, однако ресурс «эксплуатации» темы романтики авиации не бесконечен, и прагматичному выпускнику вуза нужны другие стимулы, чтобы связать свою судьбу с авиационной отраслью на долгие годы. Есть и альтернативные решения отдельных проблем, в частности, проблемы подготовки по летным специальностям не только в учебных заведениях, но и в частных авиационных учебных центрах, а также переподготовки специалистов, имеющих высшее техническое образование, чтобы они могли освоить летную профессию и вступить в ряды гражданских пилотов.

Происходящие в гражданской авиации социально-экономические изменения обуславливают необходимость разработки концепции основных направлений профессионального авиационного образования и принятия конкретных практических мер, направленных на его обновление. Реализация политики Правительства по преобразованию авиапромышленного комплекса предполагает образование и развитие таких корпоративных структур, которые удовлетворяли бы требованиям, диктуемым как новыми условиями хозяйствования, так и потребностями по обеспечению национальной безопасности страны. Для решения подобных задач недостаточно опыта и интуиции руководства. Необходимо привлечение теоретического аппарата, который с научных позиций позволял бы ставить и решать задачи организации корпоративных структур, их согласованного и эффективного функционирования в рыночных условиях.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются проблемы обеспечения кадрами различных сегментов гражданской авиации, подготовки пилотов гражданской авиации в летных образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования в соответствии со стандартами 3-го поколения. Доказывается необходимость непрерывности, разноуровневости, преемственности, мобильности и вариативности их подготовки.

Ключевые слова: единая национальная система авиационного образования; компетентностный подход; международная организация гражданской авиации ИКАО; государственный заказ; коммерческие пилоты; авиационный персонал; безопасность полетов.

SUMMARY

The problems of staffing the civil aviation various segments, training of civil aviation pilots in flight educational institutions of secondary and higher vocational education in accordance with the standards of the third generation are revealed. The article proves the necessity of continuity, multilevel, succession, mobility and variability of their training.

Key words: unified national system of aviation education; competence approach; International Civil Aviation Organization, ICAO; government order; commercial pilots; aviation personnel; safety.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алдамжаров К. Б. Стратегия перехода к международным стандартам в системе непрерывного авиационного образования Республики Казахстан: материалы международной научно-практической конференции Состояние и перспективы подготовки авиационных специалистов. – Рига, 2008. – С. 7−11.

2. Дмитриев В. И. Об эффективности деятельности учебных заведений гражданской авиации России: доклад на выездном заседании Коллегии Федерального агентства воздушного транспорта г. Санкт-Петербург.

28 октября 2009 года [Электронный ресурс]. – URL: http://www.svavia.ru.

3. Елисов Л. Н. Компетентностный подход в системе качества образовательного учреждения гражданской авиации / Л. Н. Елисов, А. В. Шмельков. – Егорьевск: ЕАТК им. В. П. Чкалова, 2007. – 162 с.

4. Логачев В. П. Об основных требованиях к подготовке инженерно-технического персонала гражданской авиации в свете реализации Болонской декларации: материалы международной научно-практической конференции Состояние и перспективы подготовки авиационных специалистов. – Рига, 2008. – С. 45−47.

5. Оборин Е. А. Законодательная база Европейского Союза в области профессиональной подготовки авиационных специалистов: материалы международной научно-практической конференции Состояние и перспективы подготовки авиационных специалистов. – Рига, 2008. – С. 59−63.

6. Проблемы подготовки специалистов для гражданской авиации: материалы Международной научно-практической конференции. Ульяновск. 20−21 ноября 2008 г. / под ред. Н. У. Ушакова. − Ульяновск: УВАУ ГА, 2008. – 274 с.

7. Смуров М. Ю. Об основных направлениях развития профессионального образования в гражданской авиации в условиях инновационного становления и модернизации российской экономики. Становление и развитие отраслевой науки и образования на российском воздушном транспорте: сборник тезисов докладов научной конференции, посвященной 90-летию со дня создания гражданской авиации России. – М: ФГУП ГосНИИ ГА, 2013. – С. 19−23.

Л. А. Хамидуллина

УДК 378.046.4

К ИСТОРИИ ВОПРОСА О ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Сегодня нет ни одной страны в мире, где бы ни осознавалось особое значение дошкольного периода в жизни человека для становления его личности в последующие годы. Специфика развития в дошкольном возрасте определяется первостепенной важностью развития базиса личностной культуры человека, обеспечением эмоционального благополучия, созданием психолого-педагогических условий для развития способностей и склонностей. К ценностям дошкольного возраста относят тот спектр психологических новообразований, которые оформляются на данном возрастном этапе. Это формирование произвольности поведения, моральных представлений, преодоление познавательного эгоцентризма и многое другое. Достижением первых семи лет является становление самосознания: ребенок выделяет себя из предметного мира, начинает понимать свое место в кругу близких и знакомых людей, осознанно ориентироваться в окружающем предметно-природном мире, вычленять его ценности.

Фундаментальная роль дошкольного периода развития в процессе становления человеческой личности определяет соответствующие требования к специалисту дошкольного профиля. Очень важно, чтобы с детьми работали люди, не только понимающие степень ответственности, которую они берут на себя, но и знающие сущность педагогического воздействия на детей, умеющие ясно видеть близкие и далекие цели в воспитании, способные ориентироваться в постоянно изменяющемся потоке научной информации, и

самое главное – творчески мыслить и находить новые оригинальные способы решения профессиональных задач. Профессионализм педагога, его квалификация, уровень его личностного развития, установки, убеждения во многом определяют направление и качество дальнейшего развития ребенка.

Материалы археологических раскопок, данные этнографии позволили ученым сделать предположение, что воспитание как объективный процесс начал складываться в период перехода первобытного человека от животнообразных форм деятельности к собственно трудовой, орудийной. Орудийная деятельность влияла на биоморфологическое развитие человека, способствовала изменению его сознания, появлению членораздельной речи. Эволюция в хозяйственной деятельности сказалась на общих условиях жизни людей. В обществе стала формироваться объективная потребность в воспитании: появилась необходимость в передаче детям опыта орудийно-трудовой деятельности с тем, чтобы, с одной стороны, сохранить этот опыт, а с другой − подготовить их к будущей самостоятельной жизни.

Первоначально эта потребность удовлетворялась в совместной деятельности детей и взрослых. Взрослые направляли и поведение детей, приучая соблюдать сложившиеся в общине правила, требования, запреты. Это знаменовало зарождение собственно форм воспитания, целью которого становилась не только передача опыта трудовой деятельности, но и развитие у детей таких качеств, форм поведения, которые соответствовали требованиям общества, особенностям хозяйствования.

С упорядочением брачных отношений, появлением парного брака зарождаются домашне-семейные формы воспитания, где функцию воспитания выполняют родители, родственники. Усложнение хозяйственной деятельности, социальных связей повлекло за собой изменения в воспитании детей и подростков. Возникает первая в истории человечества форма воспитания и обучения − инициация, под которой понималось совершение ритуальных обрядов посвящения юношей и девушек в класс взрослых. Это был своеобразный экзамен, для успешной сдачи которого необходимо было усвоить обширную программу, состоявшую из определенных знаний, практических умений, физической, ритуальной, социально-нравственной подготовки.

Значительную часть требуемых инициацией умений дети приобретали в семье, в общине. Но непосредственно перед инициацией мальчиков и девочек собирали в специальные дома или лагеря молодежи, где шла поэтапная подготовка. Эти дома и лагеря можно считать прообразом школы. Тогда же в общине выделились лица, посвятившие свою жизнь обучению и воспитанию молодежи. Конечно, это еще не учителя в полном смысле слова, но они, несомненно, являлись историческими предшественниками педагогов-профессионалов.

Слово «педагог» возникло в Древней Греции, где в состоятельных семьях попечение о детях возлагали на более или менее образованного раба, который сопровождал ребенка своего господина в школу, нес все необходимое для учебы, а после занятий провожал своего подопечного до дома. Дома раб следил за ребенком, за его поведением, охранял от разного рода опасностей. Такого раба звали педагогом, что в переводе с греческого дословно означает «детоводитель».

Позднее из обычного раба педагог превратился в домашнего воспитателя. Таким образом, слово «педагог» утратило свое первоначальное значение. Педагогами стали называть профессиональных воспитателей, а затем и преподавателей, учителей. Сегодня слова «учитель», «педагог», «воспитатель» очень близки по своему значению, поскольку ими называют людей, которые посвятили себя педагогической деятельности, выбрали служение педагогической профессии.

В Современном словаре по педагогике значение слова «педагог» определяется как «лицо, ведущее преподавательскую или воспитательную работу: школьный учитель; воспитатель дошкольного учреждения; школы-интерната; работник внешкольного учреждения; преподаватель среднего специального

учебного заведения, вуза и др.» [3, с. 571]. Из определения видно, что в современном понимании педагог − это профессия, содержанием которой являются обучение и воспитание.

В самой деятельности педагога заложено гуманистическое начало. Оно реализуется в стремлении воспитывать в человеке человеческое, проявляется в отношении ко всем участникам воспитательного процесса (ребенок, его семья, коллеги и др.). Педагоги, содействуя формированию человека как созидателя всех материальных и духовных ценностей и как основной духовной ценности общества, прямым образом влияют на развитие производительных сил общества, приобщают подрастающее поколение ко всем достижениям мировой культуры и создают тем самым предпосылки для дальнейшего прогресса человечества.

В веере тесно переплетающихся педагогических профессий достойное место занимает специалист дошкольного профиля. К специалистам дошкольного профиля относят воспитателей − лиц, осуществляющих воспитание, принимающих на себя ответственность за условия жизни и развития личности другого человека.

Профессия воспитателя возникла в XVII−XVIII вв., когда появились первые дошкольные учреждения. В Европе, в том числе и в России, такие учреждения первоначально предназначались для детей-сирот. Позже были учреждены благотворительные заведения в помощь семьям неимущих слоев общества («Убежища» во Франции, «Школы защиты детей» в Германии, ясли-приюты в России). Затем возникли частные платные детские учреждения, куда приходили играть и заниматься дети состоятельных родителей. Лица, которые осуществляли присмотр за детьми, проводили с ними игры, занятия, т. е. выполняли воспитательную работу, в разных странах именовались по-своему: нянями, руководительницами, наставницами, воспитателями.

28 июня 1840 года Ф. Фребель открыл первый детский сад в Бланкербурге с целью обучить матерей с помощью практического руководства и показа приемов правильному воспитанию детей. Идеи Ф. Фребеля о развитии природных способностей ребенка, творчески переосмысленные русскими педагогами К. Д. Ушинским и его последователями Е. Н. Водовозовой, Е. И. Конради, А. С. Симонович, а также разработанные Ф. Фребелем рекомендации по содержанию воспитательной работы с детьми получили большое распространение в дошкольных учреждениях многих стран мира.

В России первые детские сады были открыты в 60-х гг. XIX века. Они были частными и дорогостоящими, поэтому были не доступны для простых людей. В период с 1866 по 1870 гг. было открыто несколько платных детских садов частными лицами в Иркутске, Воронеже, Москве, Смоленске, Тбилиси, Санкт-Петербурге. Первый бесплатный детский сад был открыт в России в 1866 г. Это было благотворительное учреждение при «Обществе дешевых квартир для детей работниц Петербурга».

К началу XX века в России было открыто большое число как платных дошкольных учреждений для интеллигенции, так и бесплатных детских садов, площадок, приютов, очагов для детей низших слоев населения, а также для детей-сирот.

В 1918 г. при Наркомпросе был организован специальный дошкольный отдел, открылись отделения в профессиональных педагогических училищах по подготовке детских садов. Начал свою работу и дошкольный институт на базе Московских высших женских курсов под руководством К. И. Корнилова. Важной вехой создания государственной системы подготовки дошкольных работников стал первый Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию, состоявшийся в Москве в 1919 году. В это время был определен основной тип дошкольного учреждения − 6-часовой детский сад.

В 1921−1940 гг. наблюдается значительное увеличение числа дошкольных учреждений. Сады и очаги стали переходить на 11−12-часовой рабочий день. При домоуправлениях

организовывались детские комнаты, куда матери могли привести детей в вечернее время. В селах открывались летние детские площадки. Значительное число детских садов стали ведомственными. Они открывались на базе крупных предприятий и производств. Усилилась целенаправленная подготовка кадров. С 1928 года начал выходить ежемесячный научно-методический журнал «Дошкольное воспитание».

В 1937 г. была сделана первая попытка разработать проект программы в дошкольном учреждении. В первой части определялись основные виды деятельности (общественно-политическое, трудовое и физическое воспитание, музыкальные и изобразительные занятия, математика, грамота). Во второй части давались рекомендации по основам планирования деятельности.

В 1938 г. были разработаны и опубликованы «Устав детского сада», определявший задачи работы, структуру и особенности функционирования дошкольных учреждений, а также программно-методические указания под названием «Руководство для воспитателей детского сада». Оно включало семь разделов: физическое воспитание; игра; развитие речи; рисование; лепка и занятия с другими материалами, музыкальные занятия; знакомство с природой и развитие первоначальных математических знаний.

Военные годы приостановили деятельность по развитию дошкольной педагогики и становлению дошкольного воспитания. Тем не менее в 1944 г. были приняты новый Устав и новое Руководство для воспитателей, существенным улучшением которого было то, что виды деятельности детей указывались в соответствии с возрастными группами.

Начиная с 1980-х гг., было создано и апробировано множество комплексных и парциальных образовательных программ по воспитанию и обучению детей дошкольного возраста по различным направлениям дошкольной педагогики.

Следует отметить, что воспитание ответственности подрастающего поколения как за судьбу человеческой общности, так и за сохранение окружающего мира приобретает все большее значение для российского образования. В этой связи особенное звучание приобрело естественнонаучное образование, основной целью которого является развитие активной личности, ее способности не только сохранять и разумно преобразовывать окружающую среду, но и, понимая всеобщность и сложность взаимосвязей процессов и явлений, происходящих в окружающем мире, ощущать ответственность за эти преобразования. Это, в свою очередь, определяет ряд требований к уровню подготовки специалистов дошкольного профиля. В настоящее время общество запрашивает педагога, не только знающего свой предмет в совершенстве, но и способного создать все необходимые психолого-педагогические условия для саморазвития личности ребенка. В своей деятельности такой педагог использует предметные знания как средство развития, опираясь на целостное видение картины мира. Чтобы педагог удовлетворял этим требованиям, необходимо, прежде всего, создать ему соответствующие условия. Одно из важнейших условий − обеспечение педагогу права на непрерывное образование и периодическое повышение своей квалификации.

Обратимся к истории вопроса повышения квалификации педагогических работников для дошкольных образовательных учреждений. В дореволюционной России подготовкой кадров для немногочисленных дошкольных учреждений занимались такие общественные организации, как Петербургское Фребелевское общество в Петербурге и Фребелевский институт в Киеве, одногодичное отделение по подготовке руководительниц детских садов при Женских курсах имени Д. И. Тихомирова. Еще одним центром подготовки педагогов были открытые П. Ф. Лесгафтом в 1896 году двухгодичные курсы руководителей физических упражнений. Слушатели, помимо теоретических и практических занятий по физическому образованию, знакомились с работой яслей, приютов, детских садов. Однако темпы подготовки кадров были невысоки. Поэтому уже 29 октября

1917 года нарком по просвещению выпускает специальное обращение «О народном просвещении», где среди прочего отмечалась необходимость устройства сети специальных учебных заведений, которые «как можно скорее дали бы могучую армию народных педагогов». На конференции заведующих губернскими подотделами дошкольного воспитания в сентябре 1919 года заведующая дошкольным отделом СНК Д. А. Лазуркина так сформулировала задачи курсовой подготовки: «Во-первых, дошкольные курсы должны научить руководительниц уменью создавать в Детском саду среду, которая способствовала бы правильному развитию ребенка; во-вторых, научить руководительниц уменью наблюдать и понимать ребенка и, в-третьих, подготовить не узкого специалиста-педагога, а человека, который осознавал бы, насколько важна его работа» [4].

В годы военного коммунизма в среду дошкольного воспитания оказались втянутыми тысячи людей, не занимавшиеся этим ранее. Подготовка дошкольных работников происходила, во-первых, путем устройства местных дошкольных курсов с различными сроками подготовки, начиная от месячного; во-вторых, путем делегирования слушателей с мест на Центральные курсы для инструкторов и для руководителей учреждений; в-третьих, путем введения преподавания дошкольного воспитания в педагогических учреждениях новой школы. При Московском институте дошкольного воспитания были открыты годичные курсы, выпускники которых назначались инструкторами.

Процессы усиления идеологического давления и классового подхода в вопросах кадровой политики в 20-х годах отразились на системе курсовой подготовки воспитателей. 14 сентября 1921 года коллегия дошкольного отдела НКП провозгласила лозунг «Только воспитатель из народа может хорошо воспитывать детей народа». Причины такого подхода крылись в разворачивающейся компании, направленной против «старой интеллигенции» и «спецов». На II съезде по дошкольному воспитанию Р. Е. Орлова, представительница Московского отдела народного образования, так сформулировала требования к воспитателю: «Наш кадр − это просто грамотная работница, умеющая только читать и писать, чтобы изложить свои мысли на бумаге, знающая четыре правила арифметики, но зато – политическая и общественная квалификация … обязательна» [1].

Увеличение сети дошкольных учреждений потребовало большого числа педагогических работников, умеющих реализовывать передовые педагогические идеи своего времени. Ни педвузы, ни педтехникумы не могли решить эту проблему. Поэтому курсы попрежнему оставались основным средством подготовки и повышения квалификации специалистов для детских садов.

Докурсовые и курсовые занятия, получившие распространение в 20−30-е годы XX в., в определенной мере обеспечивали непрерывность повышения квалификации, связывали теоретические знания с педагогической практикой, создавали условия для дифференциации содержания занятий с учетом уровня подготовки и интересов слушателей. Рассуждая об эффективности курсовых занятий, С. Т. Шацкий в своем исследовании отмечал: «За теоретической частью, заканчивающейся постановкой задачи, идет практическая часть − выполнение решения ее − вот так: практика − теория, практика − теория, практика-теория» [5]. Иными словами, результаты занятий на курсах измерялись и оценивались практической работой. Выделение ряда тем для самообразования разгружало программу курсов, освобождало время для усвоения сложных вопросов в процессе групповых занятий. Для педагогов создавались определенные мотивационные установки о важности самообразовании, отрабатывались навыки самостоятельной работы, рекомендовалась литература для самообразования.

В 40−50-е годы в разработке вопросов теории и практики дошкольного воспитания значительную роль играли научные и практические конференции по дошкольному воспитанию. Хотя деятельность педагога дошкольного учреждения в научном плане специ-

ально не рассматривалась, представления о его труде, многообразии его функций значительно расширились и углубились.

К началу 60-х годов педагог дошкольного учреждения становится объектом научных исследований. В работах некоторых авторов (Е. А. Гребенщекова, О. А. Фролова, М. М. Скудина, Т. Р. Каштанова) рассматриваются личностные качества воспитателя детского сада, подчеркивается необходимость владения воспитателем широким кругом знаний, педагогических навыков и умений. Позднее В. И. Логиновой выделяются такие качества педагога, как педагогическая направленность, эрудированность, знание своего предмета, любовь к детям, педагогические способности.

В 70−80-е годы остро ставится вопрос о необходимости совершенствования подготовки специалистов дошкольного профиля, на научной основе определяется содержание их деятельности. Несомненный вклад в изучение особенностей деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений внесли работы Е. А. Панько, Л. Г. Семушиной, В. И. Логиновой, Р. С. Буре и др.

Так, Е. А. Панько, рассматривая педагогическую деятельность специалиста дошкольного профиля, выделяет функции, позволяющие исчерпывающе отразить содержание и сущность этой профессиональной деятельности:

1. Обеспечение охраны жизни, укрепления здоровья детей. Данная функция предполагает создание комплекса условий для безопасного пребывания ребенка в детском саду, обеспечение положительного эмоционального состояния детей в группе, чувства психологической защищенности, доверия к миру, радости существования.

2. Создание педагогических условий для успешного воспитания детей и осуществление воспитательно-образовательной работы. Эта функция направлена на организацию педагогического процесса, обеспечивающую его эффективность.

3. Участие в педагогическом просвещении родителей и регулирование, согласование воспитательных воздействий семьи и дошкольного учреждения.

4. Диагностическая функция предполагает наблюдение, глубокий анализ и оценку уровня развития, воспитанности и обученности каждого ребенка и группы в целом [2].

Итак, сложившаяся в середине XX века система подготовки специалистов дошкольного профиля позволила решить проблему повышения квалификации дошкольных работников. Однако обновление содержания дошкольного образования, вариативность методов и форм работы с детьми, внедрение инновационных педагогических идей потребовали изменений сложившейся модели повышения квалификации. В последние годы актуальным является поиск путей обеспечения непрерывности и качества образования педагогов, повышение эффективности методической службы и системы дополнительного профессионального образования. Актуализируется проблема повышения квалификации специалистов дошкольного профиля на рабочем месте в соответствии с особенностями и целями конкретной дошкольной организации, личностными и профессиональными потребностями дошкольных работников.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ развития дошкольного воспитания в России. Дана характеристика исторически сложившихся форм воспитания детей. Раскрываются функции, отражающие содержание и сущность профессиональной деятельности специалиста дошкольного профиля. Рассмотрены особенности становления отечественной системы подготовки и повышения квалификации педагогических работников для дошкольных образовательных учреждений. Выявлено, что подготовка и повышение квалификации дошкольных работников происходила, во-первых, путем устройства местных дошкольных курсов с различными сроками подготовки, во-вторых, путем делегирования слушателей с мест на Центральные курсы для инструкторов и для руководителей учреждений, в-третьих, путем введения преподавания дошкольного

воспитания в педагогических учреждениях новой школы.

Ключевые слова: дошкольный возраст, воспитание, педагог, специалист дошкольного профиля, подготовка, курсы, повышение квалификации.

SUMMARY

Analysis of development of pre-school education in Russia is presented. Characteristics of historically developed forms of children's upbringing is given. Functions, representing content and main points of professional activity of a pre-school specialist, were revealed. Particular features of native training system and raising the level of pedagogical specialists for infant schools are considered. It is revealed that training and raising the level of pre-school specialists took place, firstly, through organising of local pre-school courses with different periods of training, secondly, through delegation of specialists to the Central courses for instructors and for officials of institutions, thirdly, through including of teaching of pre-school upbringing into pedagogical institutions of new school.

Key words: pre-school age, upbringing, teacher, pre-school specialist, training, courses, raising the level.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грибоедова Т. П. Проблемы повышения квалификации педагога-воспитателя: материалы IV международной научно-практической конференции Проблемы и перспективы развития образования взрослых. 13−15 июня 2001 г. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2001. – С. 83−86.

2. Качество образования − качество жизни: материалы междунар. семинара / под ред Р. Н. Авербуха, Н. П. Литвиновой, Г. И. Лукина. – Гатчина: Изд-во ЛОИЭФ, 2003. – 210 с.

3. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

4. Чечулина О. Г. Особенности становления системы подготовки и повышения квалификации кадров дошкольного образования // Повышение качества современного образования. – Новосибирск, 2001. – С. 134−137.

5. Шацкий С. Т. Курсы как организующая сила в педагогическом деле // Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 297−311.

М. Н. Попов

УДК 371.477 (09)

ПОДГОТВКА ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ТЬЮТОРСКОЙ РАБОТЕ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

В современном мире увеличивается значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества не только экономики, общества, но и человечества в целом. Его роль постоянно растет вместе с ростом влияния человеческого капитала, обгоняя при этом значимость средств производства и природных ресурсов.

Новые условия определяются такими факторами, как глобализация экономики, экономическая, культурная, общественная кооперация различных стран, постоянно меняющиеся техника и технологии, по сути, революция в информационных и коммуникационных технологиях и, как следствие, вызванные ими темпы социальных перемен. В свою очередь, эти перемены сопровождаются ростом мобильности труда, капитала и созданием общества, основанного на знаниях.

В результате формируется новый тип общества, в котором феномен знаний в XXI веке становится реальностью.

В этом русле трансформации образовательного пространства особое значение приобретает переподготовка работников сферы образования в контексте современных тенденций образования, в частности становится актуальным вопрос подготовки педагогических кадров к организации тьюторской работы в дошкольных учреждениях.

Основы тьюторской деятельности, ее формы и методы раскрыты в работах А. А. Барбарига, Л. А. Богданович, С. В. Дудчик, К. Маклафлина, Т. М. Ковалёвой, И. Д. Проскуровской, Н. В. Рыбалкиной, Т. А. Строковой, И. В. Фёдорова, П. Г. Щедровицкого, Б. Д. Эльконина и др. Особенности педагогической и психологической поддержки детей и молодежи раскрыты в работах А. Маслоу, К. Роджерса, О. С. Газмана, Т. В. Фуряевой и др. Выстраивание индивидуальных образовательных траекторий, разработка, реализация и сопровождение программ профессионально-личностного развития слушателей в педагогическом вузе освещены недостаточно полно.

Цель статьи − проанализировать компоненты теоретической переподготовки воспитателей дошкольных учреждений к организации тьюторского сопровождения в дошкольном образовании.

Для отечественной педагогической науки понятие «тьютор» как отдельный термин совсем не новое, как может показаться на первый взгляд, так как по своей сущности тьютор − это не кто иной, как наставник. Как известно, институт наставничества успешно существует в отечественной системе воспитания с XI века, так на пример в «Словаре древнерусского языка XI−XIV вв.» [6, с. 198] приводиться следующая трактовка данного понятия «наставник» − тот, кто указывает жизненный путь, проводник, вожатый. Он осуществлял «наставление» − указывал жизненный путь, направлял деятельность и мысли воспитанника, вел к определенному результату. Таким образом, можно сказать, что феномен тьюторства существует в отечественной педагогике с XI века, что же касается самого термина «тьютор», то впервые практику отечественных учебных заведений оно введено Е. Л. Марковым (1835−1903 гг.) в Симферопольской мужской казенной и Симферопольской женской казенной гимназиях. На заседании педсовета Симферопольской мужской казенной гимназии 22 апреля 1866 г. директор гимназии Е. Л. Марков предложил на обсуждение коллегам составленную им «Записку о тьюторстве» [1].

Цель переподготовки воспитателей дошкольных учреждений к организации тьюторского сопровождения заключается в формировании у слушателей представлений о теоретических основах организации тьюторства в дошкольном учреждении; ознакомлении слушателей с современными формами, средствами и методами организации тьюторства в дошкольном учреждении; ознакомлении с методическим руководством и организацией тьюторства в дошкольном учреждении; формировании потребности в самообразовании в области организации тьюторства в дошкольном учреждении.

Требования к «входным» знаниям, умениям и навыкам обучающегося, необходимым для освоения курсов:

− слушатели должны знать сущность процессов обучения и воспитания в условиях непрерывного образования и индивидуализации образовательного процесса; опыт тьюторства в отечественной и зарубежной образовательной практике в прошлом и настоящем; технологию и методики тьюторского сопровождения с разной категорией обучающихся в дополнительном образовании; формы, средства и техники тьюторского сопровождения с разной категорией обучающихся в дополнительном образовании; особенности содержания и структуры учебных планов и образовательных программ образовательных учреждений; особенности разработки и реализации индивидуальных учебных планов и индивидуальных образовательных программ обучающихся в дополнительном образовании; систему мониторинга и диагностики качества образования при реализации обучаю-

щимися индивидуальных образовательных программ и индивидуальных учебных планов в дополнительном образовании; технологии, методы и техники формирования навыков самоопределения, свободного и ответственного выбора, самостоятельной работы и развития творческих способностей и логического мышления учащихся; возможности информационно-коммуникационных технологий в тьюторском сопровождении;

– слушатели должны уметь проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою деятельность по тьюторскому сопровождению продвижения обучающихся разной категории в дополнительном образовании; планировать взаимодействие с обучающимися, направленное на разработку и реализацию индивидуальных образовательных программ в условиях дошкольного образования; обеспечивать широкое поле культурно-предметного выбора для обучающихся в дополнительном образовании; обеспечивать широкое поле социального выбора для обучающихся в дополнительном образовании; обеспечивать широкое поле антропологического выбора для обучающихся в дополнительном образовании; разрабатывать и проводить различные формы тьюторского сопровождения в условиях дошкольного образования; создавать условия для осуществления обучающимися ответственного выбора в собственном образовании, опираясь на опыт самих обучающихся; отбирать и использовать соответствующие учебные средства при осуществлении тьюторского сопровождения в условиях дошкольного образования; организовывать самостоятельную образовательную деятельность обучающихся, развивать умения и навыки обучающихся по самостоятельному управлению и оценке результатов собственной, в том числе самостоятельной, образовательной деятельности; развивать сознательный познавательный интерес обучающихся, их умение выстраивать собственное самообразование в условиях дошкольного образования; создавать условия для удовлетворения каждым обучающимся потребности в самоактуализации, в самовыражении через различные виды творческой деятельности;

– слушатели должны владеть способами анализа образовательной и тьюторской деятельности; основными тьюторскими методами решения актуальных образовательных проблем обучающегося и образовательного учреждения; основными методами решения проблем развития современного дошкольного образования; способами работы с различными источниками педагогических знаний; основными видами образовательной деятельности в условиях дошкольного образования; способами и методами решения задач инновационного развития образовательного учреждения дошкольного образования; основными способами прогнозирования, проектирования и моделирования тьюторской деятельности.

Учебный курс раскрывает следующие темы: Тьюторство в системе дошкольного образования РФ. Особенности развития системы общего образования в Российской Федерации на современном этапе. Структура системы общего образования РФ: дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее (полное) общее образование.

Содержание общего образования. Государственные образовательные стандарты общего образования. Современные подходы к содержанию общего образования. Место тьюторства в системе общего образования. Тьютор – новая фигура в системе общего образования. Функции тьютора. Этика тьютора. Особенности организации образовательного процесса в условиях тьюторского сопровождения. Принципы демократизации, индивидуализации, открытости и вариативности и тьюторское сопровождение.

Взаимодействие тьютора с представителями других педагогических профессий. Модели тьюторского сопровождения в уникальных условиях конкретного образовательного учреждения. Управление общим образованием в условиях тьюторского сопровождения. Общественно-государственная система управления образовательным учреждением и тьюторское сопровождение. Тьюторское сопровождения как ресурс реализации Комплексного проекта модернизации общего образования.

Результаты обучения по курсу, соотнесенные с результатами освоения образовательной программы

Коды компетенции(й)	Результаты освоения основной образовательной программы (компетенция или содержание достигнутого уровня освоения компетенции)	Результаты обучения
ОК-2	Готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач	Знать основные закономерности развития тьюторства, этапы его исторического научного развития, способы управления тьюторской системой. Уметь демонстрировать понимание системных взаимосвязей внутри дисциплины и междисциплинарных отношений в современной науке; критически использовать методы современной науки в конкретной психолого-педагогической деятельности, направленной на создание среды тьюторского сопровождения. Владеть навыками проектирования, конструирования, организации и анализа своей деятельности по тьюторскому сопровождению продвижения обучающихся разной категории в дополнительном образовании.
ПК-1	Способность применять современные методики и реализации образовательного процесса в различных образовательных учреждениях	Знать методы и формы организации тьюторского сопровождения. Уметь осваивать и использовать базовые методы тьюторского сопровождения, самостоятельно осваивать новые сферы деятельности. Владеть методикой выбора и применения базовых методов тьюторского сопровождения, планировать взаимодействие с обучающимися, направленное на разработку и реализацию индивидуальных образовательных программ в условиях дошкольного образования, обеспечивать широкое поле культурно-предметного выбора для обучающихся в дополнительном образовании.
ПК-14	Готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов	Знать: технологию и методики тьюторского сопровождения с разной категорией обучающихся в дополнительном образовании; формы, средства и техники тьюторского сопровождения с разной категорией обучающихся в дополнительном образовании. Уметь проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою деятельность по тьюторскому сопровождению продвижения обучающихся разной категории в дополнительном образовании. Владеть способами анализа образовательной и тьюторской деятельности; основными тьюторскими методами решения актуальных образовательных проблем обучающегося и образовательного учреждения.

ПК-14	Готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов	Знать: технологию и методики тьюторского сопровождения с разной категорией обучающихся в дополнительном образовании; формы, средства и техники тьюторского сопровождения с разной категорией обучающихся в дополнительном образовании. Уметь проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою деятельность по тьюторскому сопровождению продвижения обучающихся разной категории в дополнительном образовании. Владеть способами анализа образовательной и тьюторской деятельности; основными тьюторскими методами решения актуальных образовательных проблем обучающегося и образовательного учреждения.

Тьюторство как ресурс инновационного развития дошкольного образования.

Роль и место тьюторства в системе дошкольного образования. Тьютор − новая фигура в дополнительном образовании. Функции тьютора системы дошкольного образования.

Особенности организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования в условиях тьюторского сопровождения. Принципы демократизации, индивидуализации, открытости и вариативности и тьюторское сопровождение и специфика их реализации в дополнительном образовании.

Взаимодействие тьютора с представителями других психолого-педагогических профессий дошкольного образования. Модели тьюторского сопровождения в уникальных условиях конкретного образовательного учреждения дошкольного образования. Управление дополнительным образованием в условиях тьюторского сопровождения.

Особенности организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Предметность деятельности тьютора в дошкольном образовании. Тьюторское сопровождение развития познавательного интереса дошкольника. Проблема фиксации стихийных познавательных интересов дошкольников.

Формирование поля выбора в образовательной среде. Результат и результативность тьюторской деятельности в дошкольном образовании. Особенности сотрудничества тьютора с родителями дошкольника.

В результате освоения курсов слушатель должен знать сущность процессов обучения и воспитания в условиях непрерывного образования и индивидуализации образовательного процесса; опыт тьюторства в отечественной и зарубежной образовательной практике в прошлом и настоящем; технологию и методики тьюторского сопровождения с разной категорией обучающихся в дополнительном образовании; формы, средства и техники тьюторского сопровождения с разной категорией обучающихся в дополнительном образовании; особенности содержания и структуры учебных планов и образовательных программ образовательных учреждений, особенности разработки и реализации индивидуальных учебных планов и индивидуальных образовательных программ обучающихся в дополнительном образовании; систему мониторинга и диагностики качества образования при реализации обучающимися индивидуальных образовательных программ и индивидуальных учебных планов в дополнительном образовании; технологии, методы и техники формирования навыков самоопределения, свободного и ответственного выбора, самостоятельной работы и развития творческих способностей и логического мышления учащихся; возможности информационно-коммуникационных технологий в тьюторском сопровождении.

Уметь проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою деятельность по тьюторскому сопровождению

продвижения обучающихся разной категории в дополнительном образовании; планировать взаимодействие с обучающимися, направленное на разработку и реализацию индивидуальных образовательных программ в условиях дошкольного образования; обеспечивать широкое поле культурно-предметного выбора для обучающихся в дополнительном образовании; обеспечивать широкое поле социального выбора для обучающихся в дополнительном образовании; обеспечивать широкое поле антропологического выбора для обучающихся в дополнительном образовании; разрабатывать и проводить различные формы тьюторского сопровождения в условиях дошкольного образования; создавать условия для осуществления обучающимися ответственного выбора в собственном образовании, опираясь на опыт самих обучающихся; отбирать и использовать соответствующие учебные средства при осуществлении тьюторского сопровождения в условиях дошкольного образования; организовывать самостоятельную образовательную деятельность обучающихся, развивать умения и навыки обучающихся по самостоятельному управлению и оценке результатов собственной, в том числе самостоятельной, образовательной деятельности; развивать сознательный познавательный интерес обучающихся, их умение выстраивать собственное самообразование в условиях дошкольного образования; создавать условия для удовлетворения каждым обучающимся потребности в самоактуализации, в самовыражении через различные виды творческой деятельности.

Владеть способами анализа образовательной и тьюторской деятельности; основными тьюторскими методами решения актуальных образовательных проблем обучающегося и образовательного учреждения; основными методами решения проблем развития современного дошкольного образования; способами работы с различными источниками педагогических знаний; основными видами образовательной деятельности в условиях дошкольного образования; способами и методами решения задач инновационного развития образовательного учреждения дошкольного образования; основными способами прогнозирования, проектирования и моделирования тьюторской деятельности.

Результат прохождения переподготовки воспитателей дошкольных учреждений к организации тьюторского сопровождения заключается в формировании у слушателей представлений о теоретических основах организации тьюторства в дошкольном учреждении; ознакомление слушателей с современными формами, средствами и методами организации тьюторства в дошкольном учреждении; ознакомление с методическим руководством и организации тьюторства в дошкольном учреждении; формирование потребности в самообразовании в области организации тьюторства в дошкольном учреждении.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы компоненты теоретической переподготовки воспитателей дошкольных учреждений к организации тьюторского сопровождения в дошкольном образовании.

Ключевые слова: тьютор, тьюторство, дошкольное образование, воспитатель, обучение.

SUMMARY

The article analyzes the theoretical components of training preschool teachers to the organization of tutor support in preschool education.

Key words: tutor, tutoring, preschool education, teacher, teaching.

ЛИТЕРАТУРА

1. Симферопольская мужская гимназия училищная дисциплина. 1868 // ГААРК. Ф. 104. Оп. 1. Ед. хр. 134.

2. Рыжов А. Н. К истории содержания термина «тьютор» в России в XVIII – начале XX вв. // Тьюторское сопровождение. 2012. № 3 (4). – С. 11–15.

3. Пилипчевская Н. В. Изучение социальной активности студентов педагогического вуза: теория и практика» // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск. 2008. Выпуск 2 (76). – С. 15–19.

4. Багачук А. В., Гаврилов И. К., Пилипчевская Н. В. Воспитательное пространство педагогического вуза как условие формиро-

вания ключевых компетентностей // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2008. – Выпуск 3 (77). – С. 25–28.

5. Долгоруков А. М. Практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. – М.: ЦИТО, 2002.

6. Словарь древнерусского языка XI–XIV вв. / гл. ред. Р. И. Аванесов. – М., 2002. – Т. 5. – 530 с.

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ





С. В. Жолован

УДК: 376.37

РАЗРАБОТКА ПОЛИТИКИ И СТРАТЕГИИ УЧРЕЖДЕНИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИЗМЕРЕНИЙ И ИССЛЕДОВАНИЙ

Цели, задачи Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования в «глобальном» смысле определены и закреплены в ее Уставе. Они являются основой для выбора миссии и направлений развития учреждения, которые формируются на основе действующего Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (Распоряжение Правительства РФ от 22 ноября 2012 года № 2148-р), государственной программы Санкт-Петербурга «Развитие образования в Санкт-Петербурге» на 2015–2020 годы (постановление Правительства Санкт-Петербурга от 04.06.2014 № 453), распоряжений Комитета по образованию о Государственном задании Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования и локальных актов. Каждая «глобальная» цель делится на составляющие. Их структура зависит от содержания реализуемых программ и проектов.

Принцип непрерывного образования взрослых осуществляется на основе международных программ с участием российских и зарубежных университетов. Обратим внимание на то, что государственная программа «Развитие образования» основывается на принципе инновационной деятельности, а региональная программа «Развитие образования» требует внедрения практико-ориентированных технологий, направленных на поддержку и развитие профессионального уровня учителя. Поэтому столь важно, чтобы при подведении итогов работы за определенный период в учреждении постдипломного педагогического образования, рассматривались не только достигнутые, часто очень значимые результаты, но и перспективные проекты. Именно они стали приоритетными в процессе подведения итогов работы за год в Санкт-Петербургской академии постдипломного образования (далее Академия). Кафедры и институты Академии, находясь в постоянном развитии, ведут корректировку целей и направлений совершенствования работы. Рассмотрим в статье, на чем основывается это динамическое, поступательное развитие. Опыт Академии, на наш взгляд, может быть использован и другими учреждениями постдипломного педагогического образования, конечно, с корректировкой на региональный компонент.

Стратегической целью выступает становление Академии как научно-координационного центра развития дополнительного профессионального педагогического образования и системообразующего фактора образования Санкт-Петербурга, обеспечивающего опережающее развитие педагогических кадров для реализации инноваций в системе образования Санкт-Петербурга.

Направления подпрограмм определяют механизмы реализации приоритетных направлений посредством системного развития ключевых ресурсов, в том числе, системного развития: образовательной деятельности; научных исследований; экспертной и инновационной деятельности; педагогического сообщества на основе профессионально-личностного развития педагога новой школы; инфраструктурного комплекса для обеспечения образовательной, научно-методической, экспертной и информационной деятельности; систем управления и механизмов взаимодействия с российскими и международными партнерами.

Значимым для этого является определение существующих потребностей и ожида-

ний заинтересованных сторон для разработки политики и стратегии деятельности Академии.

Необходимо отметить, что Академия как образовательная организация имеет потребителей образовательных услуг, которые условно делятся на две группы: внутренние и внешние потребители. Основные потребности и ожидания заинтересованных в деятельности Академии сторон в общем виде приведены в табл. 1.

При разработке политики и стратегии организации деятельности учреждения для руководства, профессорско-преподавательского состава важное (необходимо отметить, особое) значение должно иметь изучение мнения слушателей курсов повышения квалификации, программ профессиональной переподготовки и послевузовского образования, а также работодателей − руководителей образовательных учреждений разных типов и видов, информационно-методических центров и др.

Поэтому Программа развития Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования на период 2016–2020 годы «Новой школе − проактивная академия» основывается на методологии проактивного управления, и рассматривать ее необходимо как организационную инновацию, предполагающую наличие специфического инструмента управления этой инновацией − проактивное управление. Всякая организационная инновация фактически выступает социальным проектом, то есть должна изначально разрабатываться и проектироваться как социальный (социокультурный) процесс. Это почти императивное требование к инновациям современности, потому что обширный опыт их реализации показал, что, по сути, все решает «низовая активность» − повседневная человеческая практика.

Выработанная парадигма мотивации персонала Академии заключается в том, что реализация стратегии развития организаций не может быть осуществлена без обеспечения интересов работников, умеющих и желающих работать с высокой трудовой отдачей. Создание условий, способствующих реализации инициативы работника и актуализации его личных целей в процессе трудовой деятельности, является залогом успешной работы организации и способствует решению ее стратегических задач.

Проактивность управления Академией заключается в способности изучать себя и окружающую среду, изменяться, используя эти знания, чтобы обеспечить упреждающее развитие по отношению к динамике потребностей и вызовам конкурентов на основе баланса интересов сторон.

Под проактивностью понимается предвидение событий, инициирование перемен, стремление «держать в своих руках» судьбу организации.

Проактивный характер управления означает соблюдение следующих принципов:

Первый принцип вводит в проактивное управление интегративную цель развития дополнительного профессионального образования как части системы непрерывного образования. Одним из основных системообразующих факторов непрерывного педагогического образования служат государственные и общественные потребности в постоянном развитии личности педагога.

Второй принцип − решение задач развития Академии. Его реализация возможна при условии согласования действий и объединения усилий всех заинтересованных субъектов, поэтому проактивное управление опирается на инициативу каждого сотрудника организации.

Третий принцип − создание новых организационных кластеров, позволяющих объединять ресурсы для решения тактических и стратегических задач развития.

Обратим внимание на то, что определение существующих и будущих потребностей и ожиданий заинтересованных сторон для разработки политики и стратегии организации деятельности Академии осуществляется двумя способами: на основе изучения аналитических материалов развития рынка труда и на основе мониторинга результативности обучения слушателей. В статье представлен краткий анализ содержательного элемента этих способов.

Таблица 1

Потребители услуг Академии, их основные потребности и ожидания

1	Потребители	Основные потребности и ожидания
I	*Внутренние потребители*	
1.	Слушатели по программам повышения квалификации, профессиональной переподготовки, послевузовского образования	Знания, навыки, возможности достижения личных и профессиональных целей, комфорт от обучения, дополнительные услуги (питание, проживание и т. п.), оперативные и полные ответы на возникающие вопросы
2.	Персонал Академии, включая ППС, учебно-вспомогательный состав и обслуживающий персонал	Достойная заработная плата, непрерывный профессиональный, научный и административный рост, удовлетворение от работы и интерес к ней, обеспеченность необходимыми ресурсами всех рабочих процессов
3.	Руководители институтов, кафедр, центров и др. структурных подразделений, обеспечивающих реализацию образовательных программ	Системное руководство и помощь со стороны ректората Академии, непрерывное улучшение качества работы и имиджа, обмен информацией, кооперация и взаимодействие
4.	Ректорат Академии	Качество образовательных услуг и научно-исследовательской деятельности, их соответствие установленным критериям, нормам и стандартам
II	*Прямые внешние потребители*	
1.	Учредитель − Комитет по образованию Санкт-Петербурга, работодатели слушателей: образовательные учреждения разных типов и видов	Качественное выполнение государственного задания, подготовка компетентных, социально-адаптированных работников, способных к реализации образовательных и воспитательных задач
2.	Учреждения высшего образования, научные учреждения, учреждения социальной сферы, учреждения культуры и др., направляющие сотрудников на повышение квалификации	Обеспечение непрерывности профессионального образования и подготовки сотрудников к выполнению практической работы и продолжению образования
III	*Косвенные внешние потребители*	
1.	Государство и общество в целом	Компетентные работники, социально-адаптированные и политически активные граждане, лидеры в профессиональной деятельности
2.	Органы законодательной и исполнительной власти	Подготовка специалистов для обеспечения функционирования социально-экономических систем, соответствие результатов деятельности запросам общества

Продолжение таблицы 1

1	Потребители	Основные потребности и ожидания
III	*Косвенные внешние потребители*	
3.	Министерство образования и науки РФ, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки	Соответствие предоставляемых образовательных услуг требованиям, установленным Государственными образовательными стандартами, лицензионными и аккредитационными показателями
4.	Бывшие слушатели Академии	Гордость за Академию, возможность продолжить образование или совершить успешную профессиональную карьеру
5.	Партнеры	Осознание качества деятельности Академии, уважение в обществе за сотрудничество

Анализ потребностей рынка труда в образовательных услугах осуществляет Центр маркетинга и платных услуг, который в 2015 году отметил рост потребности в учителях до 3,5 тысяч человек. Прежде всего, оказались свободными рабочие места учителей начальных классов, русского языка и литературы, математики, воспитателей детских садов, методистов. Результатами такого анализа стали решения о разработке на кафедрах Академии дополнительных профессиональных программ (ДПП), чаще всего программ повышения квалификации, учитывающих быстро меняющиеся требования работодателей и потребителей.

Мониторинг результатов обучения проводится кафедрой социально-педагогических измерений (СПИ). Начиная с 2012 года, данные об эффективности работы подразделений предоставляются за текущий год с возможностью проследить динамику результатов обучения слушателей в каждом подразделении и востребованность реализуемых программ обучения, а также пожелания слушателей о новых программах обучения.

Объектом исследования являются слушатели-выпускники образовательных программ повышения квалификации.

Основной целью мониторингового исследования является выявление социально-педагогической ситуации, диагностика удовлетворенности слушателей и оценка качества образовательной деятельности, а также получение информации для планирования работы школ-лабораторий.

Анкета и инструкция по ее заполнению помещается на сайте СПб АППО, что позволяет проводить онлайн-анкетирование и автоматизировать процессы сбора и контроля информации. Для оптимизации работы в этом направлении на сайте Академии на страницах, отражающих деятельность структурных подразделений, публикуются все реализуемые в текущем году образовательные программы.

Раздел «Системы управления учебным процессом «Академия»» (далее − СУОП «Академия») позволяет потенциальным слушателям получить информацию об образовательных программах и подать заявку на обучение. Необходимо обратить внимание на то, что в случае возникновения проблем с комплектованием групп на курсы при наборе на обучение по конкретной образовательной программе, данная программа не рассматривается при планировании государственного задания на следующий год. Также при планировании государственного задания обязательно учитываются результаты ежегодных опросов, проводимые среди сотрудников ИМЦ, которые направлены на выявление востребованности отдельных программ в разных районах Санкт-Петербурга. Формируемые автоматически в

рамках СУОП «Академия» базы данных обученных слушателей при наличии соответствующего запроса доступны для работодателей как на уровне района, так и на уровне образовательного учреждения.

Далее рассмотрим, каким образом используется информация, полученная в результате измерений, исследований, познавательной и творческой деятельности, для разработки политики и стратегии деятельности Академии.

Для текущих корректировок образовательных программ и планирования актуальных изменений в деятельности Академии при проведении ежегодного (постоянного) анкетирования выпускников образовательных программ повышения квалификации в анкету включаются вопросы о потребностях в дальнейшем повышении квалификации. Опора делается на выбор наиболее актуальных с точки зрения педагогов будущих направлений своей подготовки.

Для формирования перспективных направлений повышения квалификации сотрудников регулярно (один раз в три − пять лет) Академия проводит специальное масштабное исследование потребностей педагогов и их отношения к деятельности профессорско-преподавательского состава (ППС). По полученным результатам анализируются тенденции в деятельности Академии, тенденции педагогических запросов и принимаются решения о приоритетных направлениях дальнейшего развития учреждения.

Так, в результате исследования, проведенного в 2015 учебном году (в качестве компетентных экспертов проанкетировано более 900 педагогов-новаторов, победителей конкурсов профессионального мастерства), определены основные затруднения педагогов, связанные с оцениванием метапредметных и личностных результатов учеников, формированием универсальных учебных действий, организацией проектной деятельности. Мы обращаем внимание на результаты исследований, так как они могут являться определенным ориентиром для всех учреждений постдипломного педагогического образования.

По результатам анкетирования в Академии выделены основные трудности, возникающие у педагогов на современном этапе: участие в инновационной работе ОУ; использование ИК-технологий в учебном процессе; организация внеурочной деятельности; оценка личностных результатов учеников; диагностика индивидуальных особенностей развития обучающихся; работа с документацией; работа с родителями; организация проектной деятельности учащихся; организация групповой работы учащихся; формирование универсальных учебных действий; проведение традиционных уроков по предмету.

Хотелось бы обратить внимание на то, что, по мнению экспертов, готовность большинства педагогов к введению новых стандартов недостаточная, почти половина экспертов отметила, что у учителей отсутствует четкое понимание происходящих реформ и ожидаемых изменений в образовании.

Следовательно, восполнение этих дефицитов становится первоочередной задачей повышения квалификации в Академии. Кроме того, инновационное развитие образовательных учреждений диктует требования повышения компетентности учителей в своей предметной области, включая знания, выходящие за рамки учебников и касающиеся самых современных научных открытий и перспективных исследований. Это нашло отражение в ответе экспертов на вопрос о том, что должна сегодня давать педагогам система повышения квалификации. Среди них повышение своего общекультурного уровня; приобщение к исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности; умения бесконфликтного межличностного общения; овладение методами самоанализа профессиональной деятельности; ознакомление с передовым педагогическим опытом; овладение передовыми педагогическими технологиями, в том числе, с применением ИКТ; освоение разнообразных (в том числе безотметочных) методов оценивания учащихся; освоение методов формирования УУД, метапредметных компетенций учащихся; комплексное освоение требований и системы работы по новым ФГОС; получе-

ние передовых научных знаний в своей предметной области.

По мнению экспертов, актуальными формами являются мастер-классы; посещение открытых занятий педагогов-мастеров; индивидуальные и групповые стажировки; обучение команд педагогов одного образовательного учреждения с использованием дистанционного образования педагогов.

Экспертами отмечается высокий уровень профессиональной подготовки сотрудников Академии; доброжелательная атмосфера и отлаженная система межличностных отношений в Академии; богатые традиции методической службы (методического сопровождения) педагогов. В то же время наиболее часто упоминаемый недостаток − это преимущественно теоретическая направленность обучения, недостаточная ориентация на практические нужды учителей.

Чтобы избежать излишней теоретизации деятельности Академии, Ученым советом ежегодно формируются технические задания для школ-лабораторий, которые создаются при кафедрах по актуальным вопросам профессионального развития учителей. Как правило, руководителями школ-лабораторий назначаются доктора наук, большая часть занятий и мероприятий проводится на базе школ с участием педагогов, обучающихся и нередко их родителей.

Если мы видим необходимость в создании новых направлений в деятельности, то принимаем соответствующие решения. Так, в 2014 году была создана кафедра педагогики семьи, которая сегодня принимает активное участие во многих городских мероприятиях, проводимых в социальной сфере и молодежной политике.

В 2014 году большинство тем для школ-лабораторий было связано с реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и общего образования. Принятие профессионального стандарта педагога внесло коррективы, и значительные усилия кафедры педагогики и андрагогики были направлены на организацию научной и методической работы по компетентностному подходу в развитии педагогов.

В целом эксперты отмечают, что наиболее важную роль Академия играет в следующих направлениях: подготовка образовательного учреждения к введению новых ФГОС общего образования; научно-методическая поддержка работы опытно-экспериментальных площадок; научно-методическое руководство образовательными учреждениями; подготовка педагогов образовательных учреждений к участию в профессиональных конкурсах; методическая поддержка в создании инновационных продуктов.

Более 80 % экспертов удовлетворены деятельностью Академии, при этом позитивная динамика за последние годы отмечена по таким направлениям, как информативность сайта, возможность использования педагогами медиатеки, оснащенность техническими средствами обучения.

В ходе анализа среди перспективных и дополнительных направлений деятельности Академии нами выделены организация экскурсий и культурно-познавательных мероприятий для педагогов и других специалистов; организация научных исследований (социологических, психологических, педагогических); обучение эффективному использованию информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе; разработка и проведение курсов повышения квалификации в дистанционной форме; организация мастер-классов победителей конкурсов педагогов; приглашение известных специалистов по заявкам слушателей; подготовка учебно-методических и дидактических материалов (в печатном и электронном виде); издание курсов лекций.

Важно учитывать выявленные в исследованиях ожидания, предпочтения и пожелания при разработке политики и стратегии деятельности Академии.

Хотелось бы обратить внимание на значимость постоянного анкетирования слушателей, оканчивающих обучение. Именно они становятся значимыми респондентами для выявления динамики общей удовлетворенности содержанием и организацией курсов повышения квалификации. Опросы также выяв-

ляют основные тенденции в содержательном наполнении курсового обучения. Так, наиболее востребованными на современном этапе повышения квалификации специалистов, по мнению слушателей Академии, являются знания по внедрению ФГОС нового поколения и программы методической подготовки, а наименее востребованными − курсы по управлению образованием, по воспитательной работе и здоровьесберегающим технологиям. Не предпринимая в статье анализа этих тенденций в развитии профессиональных компетенций в постдипломном образовании, все же обратим на них внимание. Основные тенденции последних лет связаны с введением новых образовательных стандартов и с общей перестройкой системы образования от трансляции готовых предметных знаний к организации самостоятельной работы обучающихся. Все это требует не только подготовки педагогов к переходу на новые ФГОС, но и большего внимания к образовательному менеджменту, процедурам оценки качества и осмыслению качества образования с новых позиций. Востребованы и психологические знания, поскольку современный учитель должен уметь работать как с одаренными детьми, так и с отстающими, неблагополучными в социальном отношении или по состоянию здоровья. В связи с этим должны быть в дальнейшем усилены области, связанные с педагогическими технологиями, в том числе, на базе ИКТ.

Для понимания существующих возможностей учреждений постдипломного педагогического образования и динамики их развития необходимы материалы для самоанализа кафедр, осуществляемого по разработанным критериям и картам оценки качества, таким как качество реализации дополнительных профессиональных программ; качество научно-методического обеспечения учебного процесса; качество планирования учебной деятельности кафедр; использование в учебном процессе современных технических средств.

Резюмируя, хотелось отметить, что в контексте обновления системы образования перед педагогической наукой и практикой стоит проблема интегративного сочетания профессионально-творческой деятельности отдельного субъекта с требованиями стандартизации образования, постепенно переходящего в самообразование на основе инновационных концепций и подходов (И. Ю. Алексашина, Э. В. Ванина, О. Г. Прикот, В. Н. Волков, В. Н. Виноградов и др.). Это актуализирует задачи по разработке политики и стратегии, инновационных моделей и технологий построения системы постдипломного профессионального образования.

Современное постдипломное педагогическое образование призвано по-новому осмыслить себя в окружающем мире: свое место, роль, позицию, содержание и способы существования (С. Г. Вершловский, А. Н. Шевелев, А. С. Горшков, И. В. Муштавинская, И. И. Жуклинец и др.).

Мы приглашаем ознакомиться с нашим сайтом www.spbappo.ru, с надеждой на то, что он будет полезен для педагогов, преподавателей учреждений постдипломного педагогического образования и специалистов системы образования.

АННОТАЦИЯ

Успешность развития учреждений дополнительного профессионального образования зависит от качества образовательных услуг и удовлетворения требований потребителя. В рыночных условиях это возможно путем обеспечения опережающего развития и применения эффективных технологий проактивного управления. В статье раскрывается механизм формирования политики и стратегии развития через изучение потребностей рынка труда и предложение потребителям новых дополнительных профессиональных программ, а также мониторинги удовлетворения результатами обучения. Изучение потребности и выявление удовлетворенности позволяют ежегодно обновлять программы, внедрять новые педагогические технологии и обеспечивать обновление учебной базы.

Ключевые слова: программа развития, проактивное управление, рынок труда, федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт, квалифи-

кация работника, потребители услуг, мониторинг результатов обучения, объект исследования, научно-методическая работа, школы-лаборатории.

SUMMARY

The success of the development of additional professional education depends on the quality of educational services and meet customer requirements. In market conditions as possible by providing advanced development and application of effective proactive management technologies. The article reveals the mechanism of formation of policy and strategy development through the study of labor market needs and offer customers new additional professional programs, as well as monitoring to meet learning outcomes. The studying of the needs and identification of satisfaction allow you to update the program every year, introduce new teaching technologies and provide updated training base.

Key words: development program, proactive management, the labor market, the federal state educational standard, professional standard, employee qualification, service users, monitoring of learning outcomes, the object of research, scientific and methodical work, school-laboratory.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрагогическая компетентность педагога: практические аспекты: монография / под науч. ред. С. Г. Вершловского, А. Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2013.

2. Ванина Э. В. Методология социально-педагогических измерений (синергетический подход): монография. – СПб.: СПб АППО, 2014.

3. Вершловский С. Г. Андрагогика: учеб.-метод. пособ. – СПб.: СПб АППО, 2014.

4. Государственная программа Санкт-Петербурга «Развитие образования в Санкт-Петербурге» на 2015–2020 годы: постановление Правительства Санкт-Петербурга от 4 июня 2014 г. № 453 [Электронный ресурс]. – URL: https://gov.spb.ru/law?d&nd=822403530&prevDoc=822403530&mark=00000000000000000000000000000000000000000000000000007DC0K7#I0.

5. Жолован С. В. «Открытая школа» как вектор развития современной системы образования // Академический вестник. Вестник СПб АППО. – 2013. – № 2 (21). – С. 9–12.

6. Жуклинец И. И. Финансовый менеджмент в бюджетном учреждении: монография. – СПб.: СПб АППО, 2013.

7. Инновационные подходы к управлению образовательной организацией в условиях концептуальных изменений в российском образовании: монография / под науч. ред. В. Н. Волкова. – СПб.: СПб АППО, 2015.

8. Интеграция как методология естественно-научного образования: монография / под науч. ред. И. Ю. Алексашиной. – СПб.: СПб АППО, 2013.

9. Лапидус В. А. Проактивная компания. Модели менеджмента [Электронный ресурс]. – URL: http://centr-prioritet.ru/knowledge-base/ 134-smena-paradigmy-upravlencheskih-tehnologiy/ 2991-lapidus-v-a-metody-menedzhmenta-kachestva-6-2012.html.

10. Менеджмент качества образования в полиэтнических школах: опыт России и Австрии: материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2013 г. / под общ. ред. И. В. Муштавинской. – СПб.: СПб АППО, 2013.

11. Новые институты для новой школы. Концепция развития институтов дополнительного профессионального педагогического образования [Электронный ресурс]. – URL: http://www.spbappo.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=ID_438.

12. Прикот О. Г., Виноградов В. Н., Морозов А. Н. О системных приоритетах современной образовательной политики // Академический вестник. – Вестник СПб АППО. 2014. – № 4 (23). – С. 9–16.

13. Проблемы оценки качества образования в контексте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 27 марта 2014 г. / под общ. ред. А. С. Горшкова. – СПб.: СПб АППО, 2015.

14. Программа развития Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования на период 2016–2020 годы «Новой школе – проактивная академия»

[Электронный ресурс]. – URL: http://www.spbappo. ru/plan-raboti-na-god.

15. Профессиональная компетентность современного руководителя в системе образования: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 20 июня 2013 г. / под общ. ред. С. В. Жолована. – СПб.: СПб АППО, 2014.

Н. В. Кармазина

УДК 378.046.4

КОНКУРЕНТОСПОСОБНАЯ И СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016−2020 гг. одной из целевых задач определяет создание и распространение в профессиональном образовании структурных и технологических инноваций, обеспечивающих непрерывную профессиональную подготовку и развитие кадров. Непрерывное образование − это постоянный процесс формирования профессиональных знаний, умений и компетенций на протяжении всей жизни, который начинается в общеобразовательном учреждении, продолжается при получении высшего и (или) среднего профессионального образования, а также направлен на поддержание в специалисте профессиональной мобильности, высокой готовности к самообучению.

Традиционно университеты выступают авангардом социально-экономических изменений в регионе и локомотивом изменений в системе образования в целом. Реагируя на вызовы времени, современные образовательные учреждения высшего образования берут на себя социальную ответственность за создание системы непрерывного образования. В соответствии с Программой развития ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» на 2015−2024 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 27.04.2015 г. № 745-р) позиционирование университета как научно-образовательного центра Причерноморского региона должно гарантировать современное качество профессионального образования, формирование системы непрерывного образования с учетом специфики региона.

Объектом и предметом анализа является система непрерывного образования, тенденции ее развития в Республике Крым.

Цель исследования − выявить и обосновать тенденции, закономерности формирования и развития, а также обусловленные ими принципы формирования Крымским федеральным университетом им. В. И. Вернадского системы непрерывного профессионального образования.

Вопросы непрерывного профессионального образования в целом рассматриваются Б. С. Гершунским, Э. Н. Габдулиной, В. М. Зуевым, К. К. Колиным, Ю. А. Кустовым, П. Н. Новиковым, А. М. Новиковым, В. Г. Онушкиным, Л. Г. Семушиной, О. В. Перфильевой, Ю. А. Черниковой и др. Однако тенденции становления системы непрерывного образования в Республике Крым в условиях интеграции в российское образовательное пространство не стали объектом исследования и обобщения.

Непрерывное образование − понятие, появившееся сравнительно недавно, в конце

XX в. Оно быстро заняло центральное место в социальных и педагогических проблемах многих государств. Сегодня непрерывное образование трактуется как единая система государственных и общественных образовательных учреждений, которая обеспечивает организационное, содержательное единство и преемственность всех звеньев образования. Решение задач воспитания и обучения, политехнической и профессиональной подготовки человека должно, с одной стороны, учитывать актуальные и перспективные общественные потребности, с другой стороны − удовлетворять стремление человека к самообразованию, всестороннему и гармоничному развитию на протяжении всей жизни.

Первоначально обучение взрослых людей трактовалось как компенсаторное: оно устраняло недостатки образования или давало возможность освоить нечто новое, чего не было в период их обучения. Эту роль образование не утратило и сейчас.

Позже приоритетным стало повышение квалификации специалистов в тех областях, где знания особенно стремительно обновлялись. Появились курсы, факультеты и институты повышения квалификации.

В 1970-х гг. возникла идея непрерывного образования для каждого, независимо от возраста и профессии. Изменилась цель образования: не компенсаторное, не повышение квалификации, а дающее человеку возможность приспособиться к жизни в постоянно меняющихся условиях. Лозунг «образование на всю жизнь» заменяется новым − «образование через всю жизнь» [1, с. 292].

Необходимость повышения эффективности региональной системы непрерывного профессионального образования обусловлена сложившимися традициями: отсутствием заказа на подготовку кадров со стороны работодателей и несоответствием структуры и содержания профессионального образования потребностям регионального рынка труда; ростом интереса молодежи к получению высшего образования, а также увеличением доли подготовки по правовым и экономическим направлениям; устареванием основных фондов образовательных учреждений, технологического и учебного оборудования и др.

В ФГАОУ ВО КФУ им. В. И. Вернадского сегодня создается система непрерывного профессионального образования на базе структурных подразделений и филиалов университета, которые отличаются разнопрофильностью, обладают многолетним опытом реализации программ повышения квалификации и переподготовки в профессиональной сфере, специализированной материально-технической базой (в т. ч. лабораторным оборудованием), что позволяет создать уникальные центры для реализации широкого спектра дополнительных профессиональных программ.

Сегодня модель системы дополнительного профессионального образования формируется на основе кластерного подхода. В ее структуру входят Центры непрерывного педагогического образования, инженерно-строительного образования, агрообразования, переподготовки и повышения квалификации в сфере экономики и управления, индустрии гостеприимства.

Система дополнительного профессионального образования Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского − это:

− программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки;

− возможность получения дополнительной квалификации по целому спектру специальностей;

− десятки востребованных на рынке труда программ опережающего обучения;

− документы установленного образца, свидетельствующие о полученной профессиональной квалификации;

− безупречное качество образования, гарантированное международными образовательными стандартами и применением инновационных образовательных технологий;

− гарантия овладения актуальными знаниями, навыками и профессиональными компетенциями, которые обеспечивают конкурентоспособность на современном рынке труда и являются залогом уверенного карьерного продвижения.

Условиями для развития непрерывного образования являются понимание роли не-

прерывного профессионального образования как средства повышения конкурентоспособности университета на рынке образовательных и консультационных услуг; осознание значимости системы дополнительного профессионального образования как важнейшего источника финансирования деятельности образовательной организации высшего образования и средства сохранения интеллектуального и кадрового потенциала; консолидация усилий подразделений системы непрерывного профессионального образования и служб университета для повышения качества услуг в сфере дополнительного профессионального образования; понимание роли системы менеджмента качества в сфере дополнительного профессионального образования как основы для формирования систем общественной и профессионально-общественной аккредитации.

Одними из наиболее важных особенностей в организации образовательного процесса дополнительного профессионального образования в университете являются индивидуальный подход к каждому слушателю, организация гибкой системы оплаты образовательных услуг, оптимальные способы приобретения дополнительного образования. Знания, которые передаются слушателям, должны носить прикладной характер. К числу особенностей дополнительного профессионального образования можно отнести невысокую стоимость; необходимость осуществления обратной связи с потребителями услуг (в целях внешнего PR); высокий уровень мотивации слушателей на получение компетентностей; продвижение услуг в условиях свободной конкуренции (процедура конкурсных тендеров корпоративными заказчиками).

В отличие от базового профессионального образования программы повышения квалификации краткосрочны, ориентированы на конкретного заказчика и мобильно реагируют на требования рынка. Для полного соответствия тенденциям рынка труда университет активно сотрудничает с государственными муниципальными органами власти, организациями и учреждениями; постоянно расширяет спектр образовательных услуг по дополнительным профессиональным программам.

Программы дополнительного профессионального образования разрабатываются с использованием дистанционных образовательных технологий, электронных ресурсов. На разработку инновационных технологий направлены программы повышения квалификации и переподготовки, которые разрабатываются в структурных подразделениях и филиалах университета в рамках Программы развития ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» на 2015–2024 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 27.04.2015 г. № 745-р).

Они принесут университету как финансовые, так и статусные преимущества, повышая роль образовательной организации в качестве регионального центра подготовки и переподготовки высококвалифицированных кадров для государственных и муниципальных органов, для формирования единой системы непрерывного образования, интегрированной в общероссийское научно-образовательное пространство, и способной решать практические задачи развития региона в стратегическом партнерстве с органами власти регионального и федерального уровней, академическим сообществом и бизнес-сообществом, что определено стратегической задачей Программы развития.

Новые образовательные программы должны создать в Крымском федеральном университете им. В. И. Вернадского точки роста, на базе которых станет возможным создание научно-образовательных центров актуальных проблем Крымского Федерального округа и Российской Федерации.

К реализации дополнительных профессиональных программ привлекается высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав, среди которого большинство имеют ученые степени кандидатов наук, докторов наук. Многие из научно-педагогических работников активно включаются в деятельность профессионального сообщества и социума в качестве экспертов, проектировщиков, разработчиков документов, программ

и др., определяющих стратегию развития профильных систем непрерывного образования, что позволяет прогнозировать актуальные направления для дополнительного образования.

Основным требованием к преподавателям дополнительных профессиональных программ является умение удовлетворить потребности слушателей, которые приходят обновить теоретические и практические знания в соответствии с необходимостью освоения инновационных методов решения профессиональных задач и современными требованиями к уровню квалификации [2, с. 26]. Таким образом, в приоритете практический опыт работы, знание реальных процессов производства, актуальность преподаваемого материала, наличие собственных методических материалов и образовательных курсов.

Образование сегодня понимается как процесс, продолжающийся в течение всей жизни, обеспечивающий поддержание и совершенствование профессиональной компетентности кадров. Потребность в постоянном обновлении знаний, умений и компетенций приводит к развитию дополнительного профессионального образования.

Для повышения эффективности системы непрерывного профессионального образования необходимо обеспечить на региональном уровне реализацию ряда организационно-управленческих условий: а) дальнейшее создание и внедрение с учетом потребностей регионального рынка труда модели системы непрерывного профессионального образования; б) разработка нормативно-методического сопровождения функционирования региональной системы непрерывного профессионального образования; в) формирование инфраструктуры системы профессионального образования, обеспечивающей взаимодействие образовательных организаций с рынком труда; г) усовершенствование системы прогнозирования кадровых потребностей региональной экономики в части подготовки среднесрочного прогноза кадровых потребностей региона и формирования регионального заказа на подготовку и переподготовку кадров.

Таким образом, в КФУ им. В. И. Вернадского развитие системы непрерывного образования и дополнительного профессионального образования как важнейшей части этой системы является одним из приоритетных направлений деятельности. При этом система дополнительного профессионального образования формируется на основе кластерного подхода.

Главными ее особенностями стали динамично обновляющаяся палитра программ, ориентированность на запросы рынка труда, мониторинг потребности в программах, проектирование на основе профстандартов, широкомасштабный маркетинг продвижения образовательных услуг по дополнительным профессиональным программам.

Для развития непрерывного образования в университете сформированы основные стратегические направления деятельности по совершенствованию системы непрерывного профессионального образования, которые предусматривают модернизацию образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам, укрепление материально-технической базы, совершенствование механизма управления системой дополнительного профессионального образования, развитие кадрового потенциала, социального партнерства в этой сфере.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрено становление системы непрерывного профессионального образования, тенденции ее развития в Республике Крым. Выявлены и обоснованы тенденции, закономерности формирования и развития, а также обусловленные ими принципы формирования Крымским федеральным университетом им. В. И. Вернадского системы непрерывного профессионального образования. Проанализирована роль дополнительного профессионального образования как фактора, способствующего социально-экономическому развитию региона и росту интеллектуального потенциала общества.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование.

SUMMARY

The article describes the evolution of the system of lifelong professional education, ten-

dencies of its development in the Republic of Crimea. Identified and justified by trends, regularities of formation and development and the consequent principles of formation of the Crimean Federal University system of continuous professional education. The role of additional vocational training as a factor contributing to social and economic development and growth of intellectual potential of society.

Key words: lifelong learning, additional professional education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Милорадова Н. Г. Психология и педагогика: учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 335 с.

2. Проблемы развития дополнительного профессионального образования. Информационный бюллетень. – М.: НИУ ВШЭ, 2013. – 40 с.

А. А. Пулина

УДК: 37.091

МОДЕРНИЗАЦИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Каждое дело – с пользой, иначе – зачем?
Каждое дело – людям, иначе – зачем?
Каждое дело – творчески, иначе – зачем?
И. П. Иванов

Школа изменяется во все времена, реагируя на преобразования в обществе. Реакция школы обычно несколько запаздывает, поэтому критика в ее адрес звучит постоянно. Несомненно, развитие общества приводит к формированию новых социально-экономических условий, новообразований культуры, иных ценностных ориентиров, а значит − к изменению социального заказа образованию.

В условиях модернизации образование рассматривается как стратегический ресурс развития общества в целом, обеспечивающий реализацию государственной политики развития и социализации каждого человека.

Введение Федеральных государственных стандартов дошкольного, начального, основного общего образования по своей сути является инновационным процессом, так как ориентировано на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и предусматривает значительную свободу и ответственность каждого педагогического коллектива [4].

Уникальность ситуации заключается в том, что режим функционирования любого

образовательного учреждения Республики Крым сейчас инновационен, так как связан с подготовкой и реализацией стратегических документов: образовательной программы, программы развития, а также проблемой формирования нового педагогического мышления. Если учитель не воспринимает происходящие вокруг изменения как необходимость собственных изменений, он не сможет выполнить государственный заказ, не сформировав у себя инновационный педагогический тип мышления и новую практику действий.

Проблема условий и ресурсов образовательных учреждений города решается как на федеральном, так и на муниципальном уровне. Дошкольные учреждения, школы, учреждения дополнительного образования оснащаются новым учебным оборудованием. Но это условия. Мы сколько угодно можем набивать кабинеты всевозможными технологическими новинками, но если мы не превратим их в ресурсы, не начнем ими пользоваться и получать конкретный продукт и результат, безусловно, мы не добьемся успеха. Поэтому важнейшая задача − обратить условия в современные образовательные ресурсы.

Ожидаемым результатом явится развитие ученического творческого потенциала, превращение творчества в необходимость. Использование интегрированного взаимодействия, желание и возможность демонстрировать достигнутые результаты помогают ученику расти качественно, а педагогу − профессионально.

Во вступающем в действие Профессиональном стандарте отмечается, что главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становятся умение учиться, готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений [1].

Профессиональное развитие учителя имеет разносторонний, многоаспектный характер и критерии и показатели профессионального развития учителя носят интегрированный характер; профессиональное развитие учителя осуществляется как в профессиональной деятельности, так и связано с воздействием среды, разнообразных внешних факторов [5]. Рассматривая систему профессионального развития учителя, можем выделить следующие взаимосвязанные компоненты: цель, предмет, задачи профессионального развития, контекст, в котором оно происходит, личностные и профессиональные характеристики участников; модели, техники, процедуры внедрения; процесс оценивания эффективности профессионального развития для разных категорий; определение инфраструктуры для поддержки профессионального развития.

Особая роль нами отводится организации эффективной системы методического сопровождения учителей на первых этапах профессиональной деятельности, когда процесс профессионального развития неразрывно связан с личностными изменениями, нормативной регуляцией деятельности. Именно в это время закладывается мотивационная основа на саморазвитие и профессиональные достижения, формируются теоретические и практические аспекты процесса рефлексивной самоорганизации и раскрытия творческого потенциала личности, профессиональной и нравственной системы регуляции поведения, деятельности и отношений.

Необходимым условием, на наш взгляд является создание разноуровневой системы условий и факторов, стимулирующих профессиональное и личностное развитие молодых учителей. Целью разработанной нами и внедренной в практику методической работы в г. Симферополе экспериментальной системы является содействие формированию базовых профессиональных компетентностей молодых и малоопытных учителей, росту профессионального самосознания, позитивной самооценки, выражению активной жизненной позиции.

Основными задачами системы методической работы с данной категорией учителей являются преодоление формализма в работе через введение комплекса практических мероприятий; диагностика педагогических затруднений начинающих учителей и содействие в

их разрешении; повышение персональной ответственности наставника; формирование системы поощрений в общеобразовательных учреждениях города; совершенствование внутришкольного контроля деятельности молодых специалистов в течение учебного года. Особенностью системы является максимально деятельностная основа с упором на рефлексию по формированию профессиональных компетентностей, предъявление и интердисциплинарный, полипрофессиональный анализ образцов педагогической деятельности. Основными структурно-функциональными компонентами данной системы являются: Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Информационно-методический центр» г. Симферополя, городская двухгодичная надпредметная Школа для молодых и малоопытных учителей «Постигаем профессию», творческие лаборатории молодых учителей-предметников, проблемные, проектные группы учителей-предметников по разработке методического обеспечения формирования профессиональных компетентностей, профессиональный конкурс молодых учителей «Педагогический дебют».

Наиболее эффективными формами работы с молодыми учителями являются конференции, семинары-практикумы, мастер-классы учителей-методистов, межпредметные тренинги профессионального мастерства, разработка рефлексивного портфолио молодого учителя. На уровне общеобразовательных учреждений особая роль нами отводится функционированию системы наставничества, проведению внутришкольного мониторинга профессионального развития учителей, психологической поддержке и сопровождению молодых учителей и их наставников, внутришкольному мониторингу, стимулированию и поощрению молодых учителей и наставников.

В рамках работы надпредметной школы осуществляется взаимодействие преподавателей высших учебных заведений со вчерашними студентами − молодыми учителями, с методистами, с учителями-методистами школ. Всего за время функционирования двухгодичной школы «Постигаем профессию» прошло обучение 214 молодых учителей. Определенным этапом в процессе профессионального развития является участие молодых учителей в профессиональном конкурсе «Педагогический дебют». Основные задачи конкурса: стимулирование профессионального становления молодых учителей; повышение качества учебно-воспитательного процесса; внедрение современных образовательных технологий; выявление и поощрение творчески работающих молодых педагогов; активизация деятельности администрации школ, учителей-наставников по оказанию помощи молодым специалистам. В конкурсе участвуют учителя общеобразовательных учреждений города, педагогический стаж которых не превышает 5 лет, и молодые специалисты. Порядок проведения конкурса следующий: I тур − заочный − предоставление портфолио − март текущего учебного года; II тур − очный − открытые уроки − апрель текущего учебного года; III тур (надпредметный суперфинал) − итоговый − презентация опыта − четвертая неделя апреля текущего учебного года. Для организации и проведения конкурса создается оргкомитет, для экспертизы представленных материалов, посещения открытых уроков создаются предметные жюри, в состав которых входят учителя-методисты, учителя-победители профессиональных конкурсов разных лет. Для оценивания материалов суперфинала создается надпредметное жюри. В 2014 году в конкурсе «Педагогический дебют» участвовало 48 молодых учителей, в 2015 − 60 молодых учителей, в 2016 − 85, что подтверждает востребованность конкурса среди молодых и малоопытных учителей и их активную профессиональную и жизненную позицию.

Данная экспериментальная система работы с молодыми учителями направлена на сопровождение профессионального развития учителя, на поэтапное, целенаправленное, непрерывное, скоординированное взаимодействие субъекта профессионального развития (учителя) и сопровождающей стороны (методиста, руководителя методического объединения, заместителя директора по учебно-воспи-

тательной работе и др.), без чего невозможно эффективное внедрение новых государственных образовательных стандартов. Анализируя последние, можно сделать вывод о том, что стратегическая линия развития педагогического профессионализма состоит в усложнении и развитии труда учителя. Основным качеством профессионализма учителя становится умение работать с разнообразием: в содержании образования, в индивидуальных проявлениях темпов обучения, способностей учащихся, в запросах родителей, в технологиях, методах обучения и т. д.

Профессиональное развитие учителя следует рассматривать как процесс направленных, закономерных личностных и деятельностных изменений, проявляющихся в профессионализме, творческих достижениях, повышении мотивации к самообразованию, квалификационном разряде учителя, обученности и воспитанности обучающихся как непосредственном результате профессиональной деятельности учителя. Для этого современный учитель должен быть профессионалом − специалистом, готовым включаться в полипрофессиональное взаимодействие при решении сложных комплексных проблем, что возможно только на основе формирования личностного профессионального опыта, профессиональной рефлексии, непрерывного профессионального развития [2].

Современное качество и гибкость образования, несомненно, могут достигаться только при активном участии всех заинтересованных лиц: педагогов, обучающихся и их родителей, работодателей. Поэтому важным системным приоритетом является информационная открытость образования, создание возможностей для инициативы и активности самих получателей образовательных услуг: обучающихся, их семьей, работодателей и местных сообществ через вовлечение их как в управление образовательным процессом, так и непосредственно в образовательную деятельность, на что направлен проект администрации города Симферополя «Электронная школа», реализуемый в 10 общеобразовательных учреждениях города.

Инновация вовсе не означает изобретать каждый раз колесо; инновация может означать совершенно новый взгляд на давно всем известное. Отрицательной особенностью внедрения инновационных процессов является недостаточное распространение уже ранее накопленного уникального опыта, его адаптация, пропаганда, PR. Именно поэтому необходимо создание инновационных команд на базе каждого учреждения образования. Инновация отличает лидера от догоняющего.

В 20 ст. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» дано четкое определение инновационной деятельности как ориентированной на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования в форме реализации инновационных проектов и программ [6]. Там же отражена суть взаимодействия образовательных учреждений и органов государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, которые в рамках своих полномочий создают условия для реализации инновационных образовательных проектов, программ и внедрения их результатов в практику. В рамках работы муниципальной системы образования действует положение об инновационной и экспериментальной деятельности образовательных организаций города, согласно которому образовательному учреждению, реализующему инновационный проект (программу), имеющий существенное значение для развития муниципальной системы образования, может присваиваться в установленном порядке статус «муниципальное учреждение, реализующее инновационную программу (проект)». Что, несомненно, престижно как для педагогического, так и ученического коллективов.

Стратегическое планирование, конкуренция, коучинг, реинжиниринг − вот лишь некоторые экономические термины, ворвавшиеся в сферу образования в последнее время. Конкуренция очень скоро станет для нас бы-

том, и поэтому инновационные проекты должны перейти из разряда экзотики в разряд неотъемлемого атрибута. Образование, превращаясь в конкурентную сферу, постепенно переходит из просто социального сектора в производственный [3]. Привлечь потребителей − учащихся и их родителей − можно только придумав и организовав у себя в школе что-то новое, отличающее ее от других. Сегодня необходимо говорить о фирменном стиле школы − о внешних атрибутах (логотипе, эмблеме), способствующих формированию благоприятного имиджа и о внутренних (стиле преподавания, общения, традициях), повышающих доверие и способствующих росту репутации на рынке образовательных услуг. Каждый руководитель должен находиться в поиске усиления конкурентоспособности своего образовательного учреждения. С нашей точки зрения, конкуренция и инновации − две стороны одной медали, так как оба процесса способствуют развитию, раскрывают новые перспективы и возможности.

В условиях, когда существенные изменения в образовании связаны с переходом на новые образовательные стандарты, позиции личностно-ориентированной педагогики и на раскрытие творческого потенциала всех участников педагогического процесса, слова Лидии Яковлевны Гинзбург о том, что высокий профессионализм − это обращенное в профессию творчество, звучат своевременно и актуально.

Система научно-методического сопровождения педагогов в межкурсовой период и повышения квалификации в курсовой период, сложившаяся в г. Симферополе, стала составной частью системы дополнительного профессионального педагогического образования Российской Федерации, ориентированной на непрерывное образование и формирование инновационного поведения человека, способствующей постоянному профессиональному развитию и росту компетентности специалистов в условиях быстро изменяющихся запросов рынка труда.

Создание современной, высокоэффективной системы методической работы, обеспечивающей качественный уровень индивидуальной и коллективной творческой деятельности методистов и педагогов общеобразовательных учреждений, развитие их профессионального творческого потенциала − такова основная задача деятельности методической службы г. Симферополя. К традиционным функциям методической службы − аналитической, информационной, организационно-методической и консультационной − добавились новые: разработка образовательных программ, организация обучения различных категорий слушателей, профессиональная подготовка учителей к использованию новых средств обучения, целенаправленному использованию инновационных информационных технологий, а в перспективе − внедрение дистанционных форм повышения квалификации.

Как результат − повышение профессиональной продуктивности педагога, т. е. степени его соответствия социально-профессиональным требованиям (на что направлен новый порядок аттестации педагогических кадров); развитие профессиональной идентичности как значимости профессии и профессиональной деятельности для развития своего индивидуального ресурса (на что направлены курсы и конкурсное педагогическое движение); понимание профессиональной зрелости как умения педагога соотносить свои профессиональные возможности и потребности (что отражено в профессиональных портфолио педагогов) [3].

Образование является важным фактором обеспечения конкурентоспособности и национальной безопасности России − одной из немногих стран в мире, где абсолютное большинство школьников (около 80 %) стремится поступать в вузы, и где наибольший процент населения имеет высшее образование. Однако потенциал различных уровней образования используется не в должной мере. Каждый уровень образования не может и не должен быть конечным, тупиковым, ведь он обеспечивает инновационный сценарий развития страны на долгосрочную перспективу. Поэтому особое значение в современной действительности приобретает преемственность до-

школьного, общего и высшего профессионального образования. А инновационное поведение является результатом непрерывного образовательного процесса.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются изменения муниципальной системы образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Описываются мероприятия, проведенные в данном направлении в г. Симферополе.

Ключевые слова: образование, школа, инновация, учитель, ФГОС.

SUMMARY

The article discusses the changes of a municipal education system in terms of the implementation of the federal state educational standards. It describes the activities carried out in this area in Simferopol.

Key words: education, school, innovation, teacher, FSES.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог»: приказ Мин. труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544 [Электронный ресурс]. − URL: http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html (дата обращения: 12.04.2016).

2. Поздняков А. В. Концептуальные основы решения проблемы устойчивого развития. − Томск: КТИ Оптика СО РАН, 1995. − 150 с.

3. Ройтблат О. В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников: дисс. … д-ра пед. наук. − Тобольск: 2015. − С. 19−21.

4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: ФГОС: Начальное общее образование: приказ Минюста России от 22 декабря 2009 г., рег. № 177856 [Электронный ресурс] – URL: http://Informacia/fgos_noo.html (дата обращения: 12.04.2016).

5. Об образовании в Российской Федерации: закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: в редакции от 21 июля 2014 г. [Электронный ресурс]. − URL: http://минобрнауки.рф.

6. Ямбург Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? − М.: Просвещение, 2014. − С. 89.

Н. В. Кропотова

УДК 378.1

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

До недавнего времени по традиции, идущей от Дж. Локка, обучение, понимаемое как насыщение сознания ученика знаниями, принято было сравнивать с заполнением «чистого листа» − tabula rasa, а воспитание передавать метафорой «лепка», «формование» (отсюда − «формирование личности учащегося»). Новая метафора образовательного процесса − «рост», «развитие». Образование все более начинает осознаваться как сложный культурный процесс, как личностно ориентированная культурная деятельность, направленная на создание условий для становления и саморазвития личности. В категориальный аппарат педагогики активно вводятся новые понятия, в том числе педагогическая среда, обучающая среда, учебно-развивающая среда, культурно-образовательная среда и др., глубоко исследуются различные их аспекты (В. В. Авдеев, Г. Ю. Беляев, С. Л. Братченко, С. Д. Дерябо, Н. Б. Крылова, А. А. Леонтьев,

С. Ф. Сергеев, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.).

Меняются представления о характере деятельности педагога, его взаимоотношений с обучающимися, трактовка самого образовательного процесса. Так как данные концептуально-терминологические новации предполагают наличие активного взаимодействия личности с окружающей ее средой, то, несомненно, они имеют глубокие корни в тех смысловых сдвигах, которые осуществляются сегодня в научном понимании природы человека и процессов познания.

В связи с этим представляется интересным проследить внутреннюю связь между основными концептами, определяющими образовательный процесс, и общими положениями постнеклассической рациональности.

Цель данной статьи − выявление и анализ смысловой структуры феномена культурно-образовательной среды на основе методологии постнеклассической науки.

Формирующийся в настоящее время *постнеклассический тип научной рациональности*, адаптированный к комплексным исследованиям сложных саморазвивающихся систем, значительно расширяет поле рефлексии: он учитывает соотнесенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ее ценностно-целевыми структурами. В рамках постнеклассической науки проблема формирования теории и ее понятийного аппарата предстает, в первую очередь, в качестве проблемы генезиса *теоретических схем*, которые создаются вначале как гипотезы, а затем обосновываются опытом. Построение теоретических схем зачастую осуществляется путем перенесения абстрактных объектов из других областей знания и соединения этих объектов в новой «сетке отношений». Этот способ формирования гипотетических моделей может осуществляться в том числе и за счет содержательных операций с понятиями. При построении гипотетических моделей такие понятия, как абстрактные объекты, наделяются новыми признаками, поскольку они вводятся в новой системе отношений, и опираются на новые факты и результаты измерений, для объяснения которых создавалась модель. Такую процедуру предложено называть *методом конструктивного обоснования теоретической схемы* [1]. От «качества» (адекватности) теоретических схем в конечном итоге зависит успешность осуществляемой на их основе практической деятельности.

Методология постнеклассической науки обогащена конкретно-научным опытом естествознания, прежде всего, таких наук, как синергетика и нейробиология, которая достигла определенных успехов в исследовании познавательных способностей человека. В англоязычных странах новое направление выявления генетических основ когнитивной системы человека получило название «эволюционная эпистемология», в немецкоязычных странах его называют «эволюционная теория познания» [2].

Предельно упрощая ситуацию, можно констатировать, что новая педагогическая концепция базируется на таких общенаучных и социально-философских концепциях: эволюционная теория познания, в том числе концепция инактивированного познания У. Матураны и Ф. Варелы; теория коммуникативного действия Ю. Хабермаса; концепция коммуникативных систем Н. Лумана.

Современное социально-гуманитарное знание выявило всеобщий характер *коммуникации* в качестве универсального способа социокультурного взаимодействия, пронизывающего различные сферы общественного бытия. Свое наиболее яркое воплощение коммуникационный подход получил в теории коммуникативного действия Ю. Хабермаса, который отвел коммуникации ведущую роль в рациональной интеграции общества [3]. Коммуникативное действие, по Хабермасу, квалифицируется как межиндивидуальная (межсубъектная) интеракция, направленная на достижение понимания, выработку общей оценки происходящего и соглашений по поводу будущих актов.

Изначально теоретические представления о природе коммуникации формировались вокруг кибернетической идеи передачи (трансляции) информации. Однако время показа-

ло, что метафора «переданной информации», которая зарождается в определенном источнике и, распространяясь по каналу связи, поступает к адресату на другом его конце, не верна. Концепция инактивированного познания и автопоэтических (самовоспроизводящихся) систем (авторами которой являются У. Матурана и Ф. Варела [4]) сформировала новый взгляд на феномен коммуникации: значение имеет не то, что передается, а то, что происходит с получателем передаваемого, так как и отправитель и адресат − субъекты, обладающие характеристиками сложных самоорганизующихся систем [5; 6].

Самоорганизующиеся системы обладают целым рядом особых свойств, определяющих их поведение. Главная особенность подобных систем − автономность − проявляется в *рекурсии* (циркуляции воспринимаемого сигнала по конфигурации внутренних сетей), *операциональной замкнутости* (выборочном восприятии среды, когда изменение системы определяется не возмущающим агентом, а ее собственной структурной динамикой), *рефлексивности* (непрерывном уточнении стратегии и модели взаимодействия со средой), *самореферентности* (способности интерпретировать реальность, строить в сознании ее модель) [7].

Теоретическая концепция инактивированного познания базируется на следующих основных положениях:

− познание инкорпорировано (отелеснено), детерминировано телесностью человека как познающего (когнитивного субъекта) − его способностью видеть, слышать, ощущать;

− познание ситуационно − в когнитивном акте (акте познания) актуализируется одна из множества потенций (возможностей), присущих миру, одновременно отвечающая познавательным устремлениям и потребностям познающего субъекта; каждый конструирует мир по-своему, открывает для себя свой собственный мир;

− познание инактивировано − осуществляется в действии − через действие, двигательную активность формируются когнитивные способности;

− познание неотделимо от общения − индивидуальное познание протекает во взаимной связи, ко-детерминации Я-Другой, их обоюдном и синхронном становлении, коэволюции Я с Другим/Другими;)

− познание динамично − субъект и объект познания взаимно детерминируют друг друга, используют взаимно предоставленные возможности, сотворятся, изменяются в когнитивном действии и благодаря ему.

Н. Луман распространил новые представления на социальные системы, и, благодаря этому, понятие коммуникации стало базисным фактором для определения понятий общества и социальности. Коммуникация трактуется Н. Луманом как *структурное сопряжение*, координированное поведение, которое взаимно запускают друг у друга члены социального единства, находящиеся в отношении кодетерминации, взаимного побуждения [8].

В контексте эволюционно-эпистемологической методологии понимание образовательного процесса как процесса саморазвития личности задает главные параметры новой концептуальной модели. В этой модели образовательный процесс трактуется как коммуникативное взаимодействие в некотором культурно-образовательном пространстве; в центре культурно-образовательного пространства − личность учащегося (ребенка, студента), реализующего свои задатки и способности посредством осуществления индивидуальной траектории своего развития; траектория выстраивается в различных культурно-информационных средах при соответствующей педагогической поддержке.

Понятие «культура» в данном контексте интерпретируется достаточно широко как система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности, обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях. Такая система включает идеи, верования, ценностные ориентации, поведенческие установки, нормы, образцы поведения, знания, умения, навыки, технологии, благодаря которым осуществляется коллективная и индивидуальная жизнь людей, мотивируется, программируется и физически обеспечивается их активность, организуются и развиваются человеческие коллективы.

Трактовка образовательного процесса (обучения и воспитания) как выражения *структурного сопряжения,* обеспечивающего совместимость деятельности организма с его окружающей средой, позволяет выявить ведущую роль в образовательном процессе самого учащегося. Отсюда становится понятным, почему ключевые понятия новой педагогической концепции − это *самореализация, самоактуализация, саморазвитие личности.* Обучающая деятельность педагога трансформируется в *педагогическое управление* (управление образовательным процессом), *педагогическая коммуникация* предстает как взаимная детерминация двух субъектов: учителя и ученика (преподавателя и студента), способствующая самореализации, личностному развитию каждого из них (что особенно важно и естественно вытекает из концептуальной модели).

В контексте новых научно-теоретических представлений важнейшим условием саморазвития является наличие благоприятной среды. В современном понимании благоприятная (активная) среда может быть истолкована как открытая коммуникационная система, поддерживающая развитие личности.

Активная среда может трактоваться и как культурно-образовательная среда учебного заведения, и как корпоративная культура учебного заведения в виду того, что в своем широком понимании благоприятная среда организуется «внутри» определенной культуры, пронизана ею и содействует развитию личности в русле этой культуры.

Обеспечивая педагогическую коммуникацию, культурно-образовательная среда (так же как корпоративная культура) не сводится только и исключительно ни к материальным объектам («артефактам» культуры − «стенам», компьютерам, наглядным материалам и т. п.), ни ценностно-смысловой сфере (целям, ценностным установкам, символам, традициям и пр.).

Будучи коммуникационной системой, она включает такие составляющие:

− содержание коммуникации (ценностно-смысловая сфера − цели, ценностные установки, на которые ориентирована образовательная деятельность и которые определяют ее содержательное наполнение);

− формы и методы коммуникации (поведенческие установки и традиции общения как на учебных занятиях, так и во внеурочное время, включая используемые методы обучения, разнообразные внеклассные мероприятия и др.);

− средства коммуникации (материально-техническое и информационное обеспечение учебного процесса и внеклассных мероприятий).

При интерпретации корпоративной культуры (культурно-образовательной среды) учебного заведения как сложно-дифференцированной системы выявление ее структуры начинается с «поверхностного» уровня («слоя»), включающего видимые внешние факторы − все то, что можно воспринимать непосредственно:

− внешний вид здания, аудиторий, кабинетов и других помещений учебного заведения;

− внешний вид персонала и учащихся (если есть принятая форма одежды);

− наличие особого стиля: символика, ее применение в оформлении помещений и документов (лозунги, плакаты, флажки, эмблемы, значки);

− наблюдаемые образцы поведения, способы коммуникации;

− специальные документы, в которых описаны принятые учебным заведением ценностные установки и морально-этические принципы и др.

Ниже лежит второй, более глубокий, уровень культуры − совокупность фактических ценностей и убеждений, разделяемых педагогами и учащимися (студентами), раскрывающих смысл феноменов внешнего слоя.

Третий, глубинный, слой корпоративной культуры включает фундаментальные представления, с трудом поддающиеся измерению и обобщению. Однако именно они опосредовано управляют конкретной практической деятельностью как отдельных участников образовательного процесса, так и учебного заведения в целом.

Стихийно формирующаяся в учебном заведении корпоративная культура способна как благоприятствовать образовательной (учебно-воспитательной) деятельности, так и подавлять ее.

Важным показателем качества корпоративной культуры (культурно-образовательной среды) учебного заведения является удовлетворенность ею со стороны всех заинтересованных лиц (прежде всего, учащихся, их родителей, педагогов) [9]. Без такой удовлетворенности невозможно формирование привлекательного имиджа учебного заведения и достижение им конкурентных преимуществ на рынке образовательных услуг.

Таким образом, в новой образовательной парадигме − новой системе педагогических смыслов и ценностей − достойное место занимают концепты «культурно-образовательная среда» и «корпоративная культура», синонимичные при определенных допущениях. Оба понятия отражают особенности одного и того же феномена − активной среды для самореализации и саморазвития личности как учащихся, так и педагогов. Тип корпоративной культуры (культурно-образовательной среды), созданной и поддерживаемой в учебном заведении, выступает в качестве важного фактора социальной эффективности его образовательной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется концепт культурно-образовательной среды на основе методологии постнеклассической науки. Тип культурно-образовательной среды (корпоративной культуры), созданной и поддерживаемой в учебном заведении, выступает в качестве важного фактора социальной эффективности его образовательной деятельности.

Ключевые слова: высшее образование, корпоративная культура, культурно-образовательная среда.

SUMMARY

The article deals with the analysis of the concept of the cultural-educational environment on the basis of methodology of a postnonclassical science. The type of the cultural-educational environment (corporate culture) created and supported in an educational institution represents itself as the important factor of social efficiency of its educational activity.

Key words: higher education, corporate culture, the cultural-educational environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стёпин В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. − М.: Прогресс-Традиция, 2000. − 743 с.

2. Аронов Р. А. Происхождение знания: истоки и основы / Р. А. Аронов, О. Е. Баксанский // Вопросы философии. − 2008. − № 4. − С. 98−108.

3. Костенко Н. В. Ценности и символы в массовой коммуникации. − К.: Наукова думка, 1993. − 130 с.

4. Матурана У. Древо познания: биологические корни человеческого понимания / У. Матурана, Ф. Варела. − М.: Прогресс-Традиция, 2001. − 223 с.

5. Князева Е. Н. Творческий путь Франсиско Варелы: от теории автопоэзиса до новой концепции в когнитивной науке // Вопросы философии. − 2005. − № 8. − С. 91−104.

6. Князева Е. Н. Нелинейная паутина познания // Человек. − 2006. − № 2. − С. 21−33.

7. Хиценко В. Е. Несколько шагов к новой системной методологии // Социологические исследования. − 2001. − № 3. − С. 8−15.

8. Луман Н. Понятие общества // Проблемы теоретической социологии / под. ред. А. О. Бороноева. − СПб., 1994. − С. 25−42.

9. Васильева Е. Удовлетворенность студентов качеством образовательного процесса как критерий социальной эффективности функционирования вуза // Alma mater (Вестник высшей школы). − 2007. − № 11. − С. 9−14.

В. А. Вишневский

УДК 82-9:331

ПРОФЕССИОГРАФИЯ КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ И АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИЙ

В современном обществе особенно актуальными являются вопросы, связанные с организацией профессиональной ориентации молодежи. От ее качества и системности во многом зависит будущий карьерный рост специалистов и даже степень удовлетворенности своим рабочим местом. Профессиография как наука о профессиях служит одним из основных информационных источников для организации профориентационной работы, поэтому ее развитие является одним из необходимых условий результативного функционирования рынка труда.

Цель статьи – теоретическое обоснование специфики и важности профессиографии как области научных знаний и описание современных направлений в изучении профессий.

В толковом словаре под редакцией С. Кузнецова профориентация рассматривается в двух значениях: «1. Ознакомление с группой профессий с целью помощи в выборе специальности. 2. Обучение основам какой-л. профессии с целью получения более полных представлений о данной специальности» [2, с. 1036]. В научных исследованиях под профессиональной ориентацией понимают комплексную научно обоснованную систему форм, методов и средств воздействия на человека с целью оптимизации его профессионального самоопределения на основе учета личностных характеристик каждого индивидуума и потребностей рынка труда. Она направлена на достижение сбалансированности между профессиональными интересами, возможностями человека и потребностями общества в конкретных видах профессиональной деятельности.

Профориентационная работа способствует целенаправленному развитию способностей и талантов личности, росту ее профессионализма, работоспособности, сохранению здоровья и выступает одним из важнейших элементов государственной политики в сфере социальной защиты и занятости населения. Такая деятельность обеспечивает эффективное использование трудового потенциала социума, способствует повышению социальной и профессиональной мобильности человека, играет значительную роль в профилактике безработицы. Профориентационные мероприятия стимулируют поиск человеком эффективных средств повышения своего профессионально-квалификационного уровня, развитие социально-экономической инициативы, интеллектуальной и трудовой независимости.

Как известно, в обществе существует разделение труда, то есть отдельные относительно постоянные сферы труда и обособленные области трудовой деятельности, называются профессиям и специальностям. Необходимо дифференцировать понятия «профессия» и «специальность». Понятие «профессия» шире понятия «специальность». На основании изучения справочной и научной литературы можно утверждать, что профессия – это определенный вид трудовой деятельности, возникший в результате общественного разделения труда, и требует для ее выполнения способностей, теоретических знаний и практических навыков. Она определяется характером создаваемого продукта, используемыми орудиями труда и специфическими условиями производства. Профессия, в свою очередь, выступает группой родственных специальностей. Специальность в таком случае – это подтип профессии, который определяется дальнейшим разделением труда в ее пределах (например, профессия – строитель, а уже в ее рамках можем выделить специальности: маляр, бетонщик, монтажник, плотник, штукатур). При выборе профессии желательно кон-

кретизировать вид будущей деятельности в определенной специальности.

Необходимо признать отсутствие общепринятых критериев идентификации и распознавания профессий и специальностей. Часто эти понятия используются как синонимы. В обиходе иногда не различают даже понятия «профессия» и «должность».

Всестороннее и глубокое изучение различных видов профессиональной деятельности является необходимым условием решения и ряда других научно-практических задач, направленных на эффективную занятость населения, надежность работы специалистов, оптимизацию процесса подготовки и переподготовки кадров, рационализацию режимов и условий труда, снижение травматизма и профзаболеваний, обоснования допустимых вариантов переориентации человека с одной профессии на другую и овладение смежными специальностями.

Основная цель изучения различных видов профессиональной деятельности – создать социально-экономическую и санитарно-гигиеническую характеристику профессии, определить требования, которые она предъявляет к психофизиологическим и личностным характеристикам человека, определить совокупность его профессионально важных качеств. Изучением профессий в этом направлении занимается профессиография.

В справочной и научной литературе под профессиографией понимают науку, предметом изучения которой являются профессии и их классификация. Путем объективного исследования она призвана раскрыть всю сложность профессии, выявить ее содержание и структурные особенности, определить разнообразие взаимоотношений личности работника с предметами, средствами и продуктами труда, с окружающими людьми, с рядом специфических и неспецифических явлений, сопровождающих процесс труда, раскрыть присущие ей требования к различным психическим функциям и на основе этого определить весь спектр требований к человеку как субъекту соответствующей профессиональной деятельности.

В силу своей внутренней глубокой наполненности выделим несколько видов профессиографии. Информационная профессиография направлена на обеспечение профориентационной работы, которая охватывает все разнообразные характеристики профессий, но подает их обобщенно, кратко, описательно. Корекционная профессиография направлена на повышение безопасности профессионального труда, детально и аналитически описывает только те характеристики, которые являются основными источниками опасности для человека, задействованного в конкретной трудовой сфере. Диагностическая профессиография обеспечивает организацию профессиональной психодиагностики, ориентированной на изучение технических, правовых, технологических, психологических, психофизиологических и социально-психологических характеристик труда только на тех этапах работы, от которых в большей степени зависит конечный результат и на которых требуются высокие показатели скорости, точности деятельности и ответственности за выполнение задания. Формирующую профессиографию используют в процессе профессионального обучения, так как она охватывает социально-экономические, исторические, правовые характеристики профессии в общих чертах, с подробной аналитической обработкой технических и технологических сторон конкретной профессиональной деятельности.

Отметим, что профессиография содержит комплекс методов изучения профессиональной деятельности, а именно – методы сбора эмпирических данных (изучение документации, наблюдение, опрос, продуктов деятельности и методов биографического и трудового опыта) их анализа (метода и экспертной оценки, анализа эмпирических данных, статистического анализа), а также методы психической интерпретации (структурно-системный анализ и функционально-структурный анализ).

Научное исследование в области культурно-психологических особенностей труда, какие бы теоретические или практические задачи перед ними ни стояли, начинается с изу-

чения конкретной профессиональной деятельности.

Многоаспектный и многообразный процесс анализа профессии начинается со сбора основных сведений о ней, о составляющих ее частях и особенностях, исследование которых актуально для социума. Собранную информацию классифицируют, анализируют, критически оценивают и соответственно систематизируют. На основании этого составляют обзор, имеющий полную характеристику исследованного вида профессиональной деятельности.

Результатом профессиографического изучения является создание профессиограммы – документа, в котором представлено комплексное, систематизированное и всестороннее описание объективных характеристик профессии и совокупности ее требований к индивидуально-психологическим особенностям человека. Главной частью профессиограммы является психограмма, включающая полное описание конкретных психологических характеристик и профессионально важных личностных качеств специалиста.

Процесс создания профессиограмм базируется на определенных принципах, соблюдение которых обеспечивает научную обоснованность результатов исследования. Принципы профессиографии сформулировал исследователь К. Платонов [5]. Основными из них являются комплексность, целеустремленность, личностный подход, надежность (требования к эмоциональной устойчивости личности в условиях помех и шумов), дифференциация, типизация, перспективность и реальность.

Качественный содержательный анализ особенностей любой профессии предусматривает производственную характеристику профессии и ее специальностей, включая экономическое значение, социологическую и социально-психологическую, педагогическую (перечень объема знаний и умений, необходимых для успешной профессиональной работы, срок профессиональной подготовки и т.д.) характеристики профессии, а также санитарно-гигиеническую характеристику условий труда с акцентом на так называемые вредные для здоровья производственные процессы; перечень медицинских противопоказаний для работы в данной профессии; психограмму (перечень психологических требований профессии к специалисту). Все эти аспекты изучения профессии объединены принципом комплексности и должны учитываться, хотя и в разной степени, в зависимости от поставленной цели исследования.

В соответствии с принципом целенаправленности содержание и объем профессиограммы определяются теми практическими задачами, ради которых осуществляется изучение профессии. В частности целью такого изучения могут выступать профконсультация, профотбор, производственное обучение, рационализация производственного процесса, совершенствование условий труда и прочее.

Согласно принципу личностного подхода психограмма должна предусматривать различные психологические требования, рассчитанные на среднего работника и на работника с высоким уровнем развития профессиональных способностей.

Важным принципом, положенным в основу профессиографического исследования, является принцип надежности. Он предполагает учет осложненных условий исследуемой профессии, то есть требований профессии к эмоциональной устойчивости человека в стрессовых ситуациях или в условиях усиленных препятствий. Ведь эмоциональная устойчивость является одним из важнейших аспектов надежности человека в процессе профессиональной деятельности. Этот принцип, прежде всего, учитывается в ходе разработки профессиограмм профессий, связанных с опасностью, риском (профессии водителя, летчика, оператора, машиниста и т.д.).

Принцип дифференциации при разработке профессиограмм требует учитывать специфику различных специальностей, входящих в данную профессию. Например, профессия юриста разветвляется на такие специальности: следователь, судья, адвокат, консультант в юридической консультации или учреждении, юрист-теоретик в научном учреждении и т.д.

Принцип типизации, в свою очередь, предполагает объединение различных профессий в определенные группы по сходству требований к психологической структуре специалиста. Данный принцип полагается в основу психологической классификации профессий. В практической психологии чаще всего используется профориентационная классификация профессий Е. Климова [3] и профориентационная классификация типов личности и типов профессиональной среды Д. Холланда [1].

Принципы перспективности и реальности указывают на необходимость учета в профессиографических исследованиях тенденций развития и изменений в психологической структуре исследуемой профессии.

Соблюдение указанных методологических принципов определяет качество профессиографического исследования и предотвращает ошибки при разработке профессиограмм.

Комплексность и содержательность профессиографии предполагает изучение профессии по нескольким направлениям, рассмотрим их более детально:

1. Производственная характеристика.

Раскрывает информационный материал о совокупности специальностей, относящихся к структуре исследуемой профессии, а также ее основных технологических «узлов» – производственных операций. Этому направлению отвечает также описание основных производственных условий профессиональной деятельности. В этом контексте рассматриваются не все условия конкретной профессиональной деятельности, а только органически связанные с технологией труда, а также с предметом и целями этой деятельности. К этому же направлению относится исследование и описание предмета труда, всех используемых средств.

2. Экономическое значение профессии.

В исследовании по этому направлению раскрывается роль и место профессии в системе народного хозяйства, ее взаимосвязь с другими профессиями, экономическая результативность данной профессиональной деятельности для народного хозяйства в целом и для человека, который ею занимается, в том числе заработная плата, экономические льготы и тому подобное.

3. Социальная и социально-психологическая характеристика профессии.

Этому направлению исследования профессий имманентно раскрытие специальной информации о престиже профессии, личные перспективы специалиста, взаимодействие работников в пределах непосредственного производственного окружения (коллектив кафедры, лаборатории, бюро и т.д.); особенности отношений членов коллектива, их взаимодействие между собой и руководством.

4. Учебно-производственная характеристика профессии.

В этом аспекте раскрываются вопросы об объеме, диапазоне, глубине специальных знаний, умений и навыков, необходимых для оптимальной профессиональной деятельности. Здесь также указываются возможности получения необходимых знаний и умений, условия обучения, учебные заведения, которые готовят специалистов по данной профессии, срок обучения, учебные предметы.

5. Гигиеническая характеристика профессии.

Изучается окружающая среда, определяются климатические условия профессиональной деятельности, освещенность, звуки, шумы, вибрации и т. д. Особое внимание уделяется химическому составу среды, в частности, воздуха, а также таким факторам, как запах, вкус, раздражение кожи. В гигиенической характеристике выделяются факторы, которые при определенных условиях могут оказывать негативное влияние на организм человека, ухудшая состояние его здоровья.

6. Физиологическая характеристика требований профессии к человеку.

В этом направлении исследования рассматриваются физические и нервные нагрузки, возникающие при выполнении производственных операций в профессиональной деятельности человека, в том числе физические нагрузки на отдельные анализаторы. Определяются типичная производственная рабочая поза человека и возможности ее изменения в течение рабочего дня; нервная нагрузка в те-

чение всего рабочего времени и в отдельные периоды работы. Под физической и нервной нагрузкой имеем в виду выявление не только их интенсивности, но и продолжительности. Наряду с этим исследуются типичные особенности темпа и ритма работы: являются ли они заданными, принудительными, неизменными в течение всего рабочего времени или намеченными, вариативными, свободными. Указываются медицинские противопоказания для работы по данной профессии.

7. Психологическая характеристика профессиональной деятельности.

Предусматривает определение требований профессии к психологической сфере личности. Существуют специальные и общие способности, от наличия которых зависит успех деятельности в данном виде профессионального труда. Определяются профессионально значимые свойства личности, ее особенности: интересы, волевые, эмоциональные и мотивационные характеристики, коммуникативные и организаторские, специальные деловые качества (например, оперативность или пунктуальность в решении определенных существенных для данной профессиональной деятельности вопросов). Определяются также существенные для данной профессии характерологические особенности личности. Раскрываются профессионально значимые особенности проявления отдельных психических функций: мышления, памяти, восприятия, воображения, а также сенсомоторики и внимания. Указываются возможности компенсации тех или иных свойств или особенностей проявления личности в процессе профессиональной деятельности. При этом проблема компенсации трансформируется в проблему формирования индивидуального стиля работы, обеспечивает оптимальную профессиональную деятельность.

Таким образом, профессиографический материал должен содержать не только анализ индивидуально-психологических особенностей человека, но и анализ важных профессиональных отношений и ценностных ориентаций, существенных для характеристики профессии. Важным здесь является информация о возможности проявления в данной профессиональной деятельности творчества, инициативы, самостоятельности, способности к самореализации и применения новых технологий. Элементы глобальной системы характеристики профессиональной деятельности должны быть показаны не изолированно друг от друга, а как определенная совокупность, которая создает психологическую структуру профессии.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению специфики профессиографии как области научных знаний в контексте развития современной профориентационной работы. Проанализированы основные принципы профессиографии и охарактеризованы актуальные направления изучения профессий.

Ключевые слова: профессиография, профориентация, профессия, принципы профессиографии.

SUMMARY

The article deals with the specifics of job specification as an area of scientific knowledge in the context of the development of modern career guidance. The basic principles of job specification are analyzed and actual directions of profession study are described.

Keywords: job specification, professional orientation, profession, principles of job specification.

ЛИТЕРАТУРА

1. Holland J. L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. – 1985.

2. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 с.

3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

4. Коханова Л. А., Калмыков А. А. Основы теории журналистики: учебное пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА. MEDIA-образование. 2009. – 523 с.

5. Платонов К. К. Психологическая наука и запросы практики вооруженных сил // Военная мысль. – 1957. – № 12. – С. 52–63.

МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ



Л. А. Турчина

УДК 37.047:371.315

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ – ОСНОВА САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

Существенные социально-экономические изменения во всех сферах жизни страны отразились на состоянии современного среднего образования, на его содержании, организации образовательного процесса. В этой связи перед школой стоит задача подготовить выпускника, определившегося в выборе будущей профессии в соответствии со своими возможностями, способностями и потребностью рынка труда. Для решения данной задачи необходимо создать условия, способствующие достижению эффективности образовательно-воспитательного процесса в подготовке старшеклассников к выбору профессии. Для этого важно выявить противоречие, возникшее в системе профориентационной работы со старшеклассниками. Такое противоречие заключается между необходимостью совершенствования профессиональной подготовки старшеклассника в соответствии со своими возможностями, способностями, потребностью рынка труда и отсутствием целенаправленной деятельности школы по подготовке к выбору профессии в условиях профильного обучения.

Методологические и теоретические основы профессиональной ориентации нашли отражение в исследованиях А. Вояковского, Н. Захарова, Т. Ремех, А. Сазонова, В. Симоненко, В. Синявского, И. Цушко, С. Чистяковой, С. Шацкого, А. Щербакова, Н. Янцур. Концептуальные основы организации профориентационной работы в процессе профильного обучения изложены в работах Л. Гуцан, Д. Закатнова, Т. Елькинда, А. Коберника, С. Лопатиной, В. Мадзигон, А. Мельника, В. Моргун, О. Морина, Н. Поддячего, Н. Побирченко, М. Пищалковской, А. Пищик.

Целью статьи является попытка на примере реализации проекта К1.3/2015/КЦ1/2 «Мой профессиональный выбор – МПВ» раскрыть эффективность подготовки старшеклассников к выбору профессии в условиях профильного обучения.

В современной школе профильное обучение является основой самостоятельного выбора профессии. Влияние такого вида обучения на формирование готовности старшеклассников к выбору профессии – очевидно.

Для педагогической поддержки выбора профессии старшеклассниками с целью реализации проекта К1.3/2015/КЦ1/2 «Мой профессиональный выбор – МПВ» на базе Института педагогического образования и менеджмента (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Армянске была внедрена программа «Выбор профессии в условиях профильного обучения» (34 а. ч. из расчета 1 час – одно занятие), целью которой являлось оказание помощи в самостоятельном профессиональном выборе. Содержание программы направлено на подготовку выпускника, способного самостоятельно овладевать знаниями и определять свой профессиональный путь. В процессе реализации данной программы был соблюден ряд *необходимых условий*: наиболее полный учет интересов, склонностей, способностей учащихся, их удовлетворенность прогнозируемой профессией; использование передовых педагогических технологий, определяющих развивающий характер образовательной среды профильной школы; освоение эффективных технологий мышления, познавательной мотивации деятельности обучающихся; личностно-деятельностный подход к старшеклассникам с учетом уровня их готовности к выбору профессии.

Цель программы: оказание помощи старшеклассникам в выборе профессии на основе профиля обучения.

Задачи программы: дать учащимся целостное представление о мире профессий, соотносимых с профилями обучения; способствовать усвоению понятий, характеризую-

щих профессиональную деятельность человека по различным профилям; помочь в изучении собственных профессиональных интересов, склонностей, способностей; скоординировать поиск путей и способов развития познавательных и личностных возможностей учеников старших классов в системе профильной образовательной подготовки.

Ожидаемый результат: самостоятельный выбор профессии на основе профильного обучения.

Содержание программы «Выбор профессии в условиях профильного обучения» следующее.

Тема 1. Введение в программу «Выбор профессии в условиях профильного обучения» (3 часа)

Программа «Выбор профессии в условиях профильного обучения». Понятие «профориентация», «выбор». Развитие представлений о выборе профессии и профессиональном самоопределении. Отечественный и зарубежный опыт профильного обучения.

Тема 2. Формирование портфолио (3 часа)

Структура портфолио. Знакомство с портфолио, начало оформления и формирования. Работа над разделами: «Автопортрет», «Копилка», «Рабочие материалы» и «Достижения». Самоанализ по итогам года. Выписка из портфолио по профилю.

Тема 3. Роль тьютора в выборе профессии у старшеклассников (3 часа)

Направления тьюторского сопровождения. Роль тьютора в формировании готовности к выбору профессии. Роль тьютора в расширении знаний о содержании профессионального труда, ситуации на рынке труда в процессе выбора профессии. Роль тьютора в формировании мотивов выбора профессии. Роль тьютора в оценке правильности выбора, уточнение, возможная коррекция.

Тема 4. Возрастные особенности старшеклассников и их влияние на выбор профессии (4 часа)

Возрастные особенности старшеклассников. Условия формирования готовности старшеклассников к выбору профессии. Профессионально значимые качества личности. Критерии и показатели готовности старшеклассников к выбору профессии.

Тема 5. Готовность учащихся к профильному обучению (3 часа)

Характер человека и профиль обучения. Основные направления, формы и методы профильной подготовки. Формирование адекватного представления учащихся о своем профессиональном потенциале на уроках и внеклассных занятиях.

Тема 6. Профили обучения и их соотношение с индивидуальными возможностями личности (4 часа)

Изучение познавательных интересов, профессиональных намерений и интеллектуальных возможностей учащихся. Ошибочные стратегии выбора профиля обучения. Субъективная и объективная значимость профильного обучения в профессиональном выборе.

Тема 7. Профили обучения и их соотношение со сферами профессиональной деятельности (4 часа)

Отражение в системе профильного обучения основных сфер профессиональной деятельности. Классификация профессий. Вопросы престижности и полезности профессий и профилей обучения. Состояние здоровья и проблема профессиональной пригодности.

Тема 8. Профориентационный тренинг (4 часа)

Профориентационный тренинг как средство активизации выбора профессии учащихся старших классов. Игровые формы профориентации. Уточнение и конкретизация профессионального выбора. Формирование психологической готовности к выбору профессии в условиях кризиса и конкуренции. Моделирование вариантов поведения в проблемных ситуациях, развитие уверенности в себе, доверия к самому себе.

Тема 9. Рынок труда и профессии Республики Крым (3 часа)

Особенности местного рынка труда и образовательных услуг. Динамика тенденций рынка рабочей силы. Основы проектирования образовательного развития. Профессиональное планирование с учетом профессиональных интересов, склонностей, качеств личности, её возможностей и ограничений, а также потребностей рынка труда Республики Крым. Индивидуальные образовательные маршруты, альтернативные способы их реализации.

Тема 10. Ошибки, связанные с выбором профессии (3 часа)

Правовая осведомленность старшеклассников в области получения образования и трудоустройства. Типичные ошибки при выборе профессии.

Задание для самостоятельной работы учащихся (в течение изучения): составить портфолио «Мой профессиональный выбор».

Рассмотрим, как проходило внедрение данной программы. При изучении темы *«Введение в курс «Выбор профессии в условиях профильного обучения»* старшеклассники ознакомились с содержанием программы, уточнили понятия «профориентация», «выбор профессии», получили представление о выборе профессии и профессиональном самоопределении, изучили отечественный и зарубежный опыт профильного обучения. В октябре и декабре 2015 г. старшеклассники были приглашены на день открытых дверей в Институт педагогического образования и менеджмента (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Армянске. Использовали следующие формы работы: беседа «Выбираем свой путь», информационные уроки «Специалист и его основные обязанности», экскурсии в учебные заведения.

Работая над темой *«Формирование портфолио»*, учащиеся совместно с тьютором определили структуру портфолио «Мой профессиональный выбор» (разделы «Автопортрет», «Копилка», «Рабочие материалы» и «Достижения»), наметили этапы работы над ним. На протяжении работы над портфолио шел процесс анализа и самоанализа результатов обучения и профориентационной деятельности, что позволило старшеклассникам самостоятельно выстроить профессиональный и личный план на основе профиля обучения и выбранной профессии. Формы работы: беседы «Знакомство с портфолио», «Начало оформления и формирования портфолио», составление портфолио, анализ результатов выбора (заполнение листа самоанализа по итогам года, заполнение выписки из портфолио по профилю), рекомендации по дальнейшему профессиональному определению.

Работа по теме *«Роль тьютора в выборе профессии у старшеклассников»* способствовала ознакомлению старших школьников с новой формой сопровождения в выборе профессии, определила значимость и необходимость тьютора как помощника и советчика в формировании готовности к выбору профессии, в оценивании правильности выбора, уточнении и возможной коррекции профессионального выбора. В ходе работы ученики узнали о направлениях тьюторского сопровождения. Формы работы: беседы (например, «Сопровождение – это помощь?»), информационные уроки (например, «Кто мне поможет выбрать профессию?»), вечера (например, «Формула выбора профессии. Слагаемые успеха»), недели по профориентации.

Изучение темы *«Возрастные особенности старшеклассников и влияние этих особенностей на выбор профессии»* позволило учащимся определить свои возрастные особенности, выявить условия формирования своей готовности к выбору профессии, определить профессионально значимые качества личности, а также уровни готовности к выбору профессии в соответствии с критериями и показателями. Применялись такие формы работы, как беседа «Дорога в мир профессий», тренинг «Один день из жизни», индивидуальные и групповые задания для углубления знаний с учетом интересов, конкурсы для выявления склонностей. Приведем план проведения беседы «Дорога в мир профессий» и охарактеризуем деятельность старшеклассников.

1. Объявление темы беседы «Дорога в мир профессий».

2. Информация по теме: краткая история появления профессий; современные профессии; классификация профессий; возрастные особенности старшеклассников и влияние этих особенностей на выбор профессии; соотношение профессионально значимых качеств личности с профессией; пути получения профессий.

3. Обмен мнениями по теме.

4. Выработка решения на основе полученной информации.

5. Подведение итога беседы.

Тема беседы была объявлена заранее, поэтому каждый ученик имел возможность подобрать интересующий его материал. В процессе обсуждения старшеклассники активно высказывали и обосновывали свою точку зрения, что свидетельствовало об их знании научных основ профессионального выбора, способов классификации профессий, путей реализации профессиональных намерений и перспектив профессионального роста.

Работа над темой *«Готовность учащихся к профильному обучению»* помогла учащимся соотнести понятия «характер человека» и «профиль обучения», применить их к себе, получить представление об основных направлениях, формах и методах профильной подготовки, способствовала формированию адекватного представления учащихся о своем профессиональном потенциале на уроках и внеклассных занятиях. Использовались следующие формы работы: индивидуальные и групповые консультации, беседа «Кем быть?», просмотр и обсуждение телевизионных передач «Моя ли это профессия?», «Как определить формулу своей будущей профессии?».

Изучение темы *«Профили обучения и их соотношение с индивидуальными возможностями личности»* помогло старшеклассникам соотнести свои познавательные интересы, профессиональные намерения и интеллектуальные возможности с выбранными профилями обучения, ознакомиться с ошибочной стратегией выбора профиля обучения, а также определить субъективную и объективную значимость профильного обучения в профессиональном выборе. Формы работы: беседы «Я в мире профессий», «Человек – профессия», индивидуальные и групповые консультации по типам профессий, тестирование интересов, склонностей и способностей, анализ результатов выбора и предоставление рекомендаций по дальнейшему выбору.

При изучении темы *«Профили обучения и их соотношение со сферами профессиональной деятельности»* старшеклассники осмыслили значимость профильного обучения для дальнейшей профессиональной деятельности не как предметной подготовки, а как основы выбора профессии, ознакомились с классификацией профессий. В ходе изучения поднимались вопросы престижа и пользы профессий и профилей обучения, влияния здоровья на профессиональную пригодность. На встречи с учащимися старших классов приглашались представители различных профессий: врачи, бухгалтеры, учителя, представители правоохранительных органов, журналисты, воспитатели детских дошкольных учреждений, переводчики, редакторы, телеведущие, менеджеры. Применялись следующие формы работы: диспуты «Профессиональная карьера человека», «Здоровье и выбор профессии», встречи с представителями различных профессий, посещение выставок передового опыта.

Приведем план проведения диспута «Профессиональная карьера человека» и охарактеризуем деятельность старшеклассников.

1. Объявление темы диспута «Профессиональная карьера человека».

2. Ознакомление с литературой по теме диспута.

3. Определение вопросов для обсуждения:

– является ли карьера результатом осознанной позиции и поведения человека в области трудовой деятельности;

– строит ли человек сам карьеру, руководствуясь своими целями, желаниями и установками;

– профессиональная карьера – это рост знаний, умений, навыков или везение;

– должностной рост – это профессиональный путь или желание выслужиться.

4. Определение регламента выступлений.

5. Проведение диспута.

6. Подведение итога.

Основываясь на том, что диспут – это коллективное обсуждение проблем, не имеющих общепринятого, однозначного решения, его участники высказывали различные суждения, точки зрения, давали оценки тем или иным проблемам. Из предложенных для обсуждения тем особый интерес вызвал вопрос «Строит ли человек сам карьеру, руководствуясь своими целями, желаниями и установками?». Старшеклассники, высказывая свою точку зрения, опирались на самооценку профессионально важных качеств, которые, по их мнению, помогут им в будущем карьерном росте. Таким образом, диспуты показали, что у выпускников сформирована система личностно и социально значимых качеств профессионального выбора.

При изучении темы *«Профориентационный тренинг»* внимание старшеклассников акцентировалось на игровых формах по профориентации, уточнении и конкретизации профессионального выбора, формировании психологической готовности к выбору профессии в условиях кризиса и конкуренции. В ходе занятий создавались проблемные ситуации, которые требовали от учащихся моделирования вариантов поведения в соответствии с ситуацией, что способствовало развитию уверенности в себе, доверия к самому себе. Формы работы: профориентационные тренинги «Моя будущая профессия», «Моя профессия» и игры «Угадай профессию», «Один день из жизни», «Ловушки – капканчики», «Профессия – специальность», «Самая – самая», «Цепочка профессий», «Человек – профессия».

Задача, которая стоит перед профильным обучением, заключается не только в том, чтобы дать возможность старшекласснику самостоятельно выбирать систему знаний, но и выяснить, насколько избранная профессия востребована в конкретном регионе, в стране в целом. При изучении темы *«Рынок труда и профессии Республики Крым»* учащиеся познакомились с особенностями рынка труда и образовательных услуг Республики Крым, основами проектирования образовательного развития; проанализировали динамику тенденций рынка рабочей силы, составили индивидуальные образовательные маршруты и альтернативные способы их осуществления. Для реализации данной программы были проведены экскурсии в различные учреждения и на производства: юридическую консультацию; Центры занятости Армянска и Красноперекопска; фабрику по пошиву детской одежды «Капитошка». Кроме того, были посещены Центральные городские больницы; заводы «Титан», «Бромный»; телекомпания «Северный Крым», редакция газеты «Северная Таврида». Старшеклассники ознакомились с Институтом педагогического образования и менеджмента (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Армянске, Таврической академией (структурное подразделение) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского».

Использовали следующие формы работы: информационные уроки «Куда пойти учиться», «Образовательная карта Республики Крым», экскурсии на предприятия и в учебные заведения, просмотр и обсуждение телевизионных передач.

Изучение темы *«Ошибки, связанные с выбором профессии»* способствовало повышению правовой осведомленности старшеклассников в области получения образования и трудоустройства. Выбор профессии – это серьёзный и ответственный шаг, который делает каждый выпускник. Мечтая приобрести престижную, интересную профессию, приносящую радость и удовлетворение в течение всей жизни, он часто допускает ошибки в профессиональном выборе. Поэтому главная задача, которая стоит перед старшеклассниками, состоит в том, чтобы избежать ошибок при выборе профессии.

Таким образом, данная форма работы нацелила старшеклассников на самоанализ процесса выбора профессии и помогла им избежать ошибок.

Реализация программы «Выбор профессии в условиях профильного обучения» предполагала не только аудиторные занятия, но и *задания для самостоятельной работы*. В течение курса учащиеся составляли портфолио «Мой профессиональный выбор». В данной программе учитывались социально-экономические потребности региона в трудовых ресурсах, что способствовало обеспечению уровневой подготовки старшеклассников к выбору профессии в условиях профильного обучения.

Таким образом, педагогическая поддержка старших школьников в выборе профиля обучения явилась динамичным процессом не только качества и эффективности образования, но и результатом профессионально ориентированного обучения. Проведенная работа свидетельствуют о положительных изменениях. Учащиеся стали соотносить свои познавательные интересы, профессиональные намерения и интеллектуальные возможности с выбранными профилями обучения.

АННОТАЦИЯ

В статье на примере реализации проекта К1.3/2015/КЦ1/2 «Мой профессиональный выбор – МПВ» проведен анализ программы «Выбор профессии в условиях профильного обучения», которая способствовала повышению эффективности подготовки старшеклассников к выбору профессии в условиях профильного обучения. Исследователь акцентирует внимание на том, что в современной школе профильное обучение является основой самостоятельного выбора профессии; раскрывает целостное представление о мире профессий, соотносимых с профилями обучения; описывает формы и методы профориентационной работы, применяемые в процессе реализации программы.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, выбор профессии, старшеклассники, профильное обучение, формирование готовности к выбору профессии.

SUMMARY

In the article on the example of the project K1.3/2015/KTS1/2 «My professional choice – MPC» analysis of the «Choosing a profession in terms of school education», which contributed to enhancing the effectiveness of the training of senior pupils to a choice of profession in the conditions of profile training. The researcher emphasizes that, in the modern school specialized education is the foundation of an independent choice of profession. It reveals a holistic view of the world of professions, correlated with the training profiles. It describes forms and methods of career guidance used in the process of implementation of the program.

Key words: professional orientation, choice of profession, high school students, specialized education, formation of readiness to choice of profession.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева Н. В. Профориентационный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» / Н. В. Афанасьева, Н. В. Малухина, М. Г. Паншина; под ред. Н. В. Афанасьевой. – СПб.: Речь, 2007. – 366 с.

2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.

3. Волков Б. С. Основы профессиональной ориентации: учеб. пособие для вузов. – М.: Академ. проект, 2007. – 333 с.

4. Методика формирования профессионального самоопределения школьников на различных возрастных этапах / под ред. А. Я. Журкиной, С. Н. Чистяковой. – Кемерово, 1996. – 149 с.

5. Немов Р. С. Психология: учебник. – М.: Высшее образование, 2005. – 639 с.

6. Профориентация в школе / сост. С. В. Тарасевич, Н. А. Шалима, О. А. Купревич, Е. Н. Пастушкова. – Минск: Красико-Принт, 2007. – 128 с.

7. Ретивых М. В. Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению. – Брянск: БГПИ, 1994. – 125 с.

Т. А. Ярая

УДК 37.048.4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Современное общество характеризуется широким спектром профессий, каждая из которых предъявляет особые требования к человеку. Вместе с тем выбор профессии становится серьезной жизненной проблемой для большинства учащихся общеобразовательных учреждений, что усиливает внимание специалистов и социокультурного окружения к психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения старшеклассников. В связи с этим необходим поиск перспективных направлений деятельности, методов и средств, учитывающих социальную защищенность молодого поколения в системе многоуровневой профессиональной подготовки. Одним из таких направлений является организация системы психолого-педагогического сопровождения выпускников, в рамках которой им предлагаются различные способы приобретения знаний, разрабатывается целостная информационная система на уровне регионального, муниципального образовательного пространства. Все это способствует личностной активности, свободному и успешному интегрированию в новое общество.

Предпосылкой для исследования психологического сопровождения явились труды отечественных классиков, таких как Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалёв, Л. И. Божович, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский.

Психологическое сопровождение и его содержание рассмотрены в ряде научных исследований. Так, учеными рассмотрены специфика и основные направления сопровождения студентов-психологов (С. П. Жданова), учебной деятельности студентов (Т. В. Киящук), развития педагога (И. В. Молочкова), преподавателей высшей школы (М. И. Плугина); процессы самовоспитания и саморазвития личности (Ю. В. Слюсарев); особенности организации психологической службы в образовательных организациях (Ю. В. Суховершина) [9]. Проблему психологического сопровождения личностного и профессионального развития исследовали А. А. Бодалёв, И. С. Булах, О. С. Газман, В. Н. Зинченко, З. С. Карпенко, С. Д. Максименко, Л. И. Мороз, Т. С. Яценко и другие. Исследователи определили основные направления совершенствования личностного потенциала посредством выявления важных социально-психологических особенностей развития и уточнения роли внешних и внутренних факторов в становлении личности.

Целью сопровождения в сфере профессионального самоопределения личности выступает оказание профориентационной поддержки обучающимся в процессе выбора профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности. Успешная реализация поставленной цели в значительной степени зависит от качества работы по трем направлениям: диагностическом, консультативном, просветительском. Рассмотрим более подробно каждое из представленных направлений.

1. *Диагностическое направление* предполагает оценку особенностей личности с целью осуществления профотбора, оптимизации профориентационной работы в образовательной организации в целом, содействие профессиональному самоопределению и профессиональной адаптации. Среди методов диагностики можно выделить наблюдение, анализ документов и результатов деятельности, анализ практических действий, анкетирование, беседы-интервью, тестирование, метод профессиональных проб.

На ранних этапах становления личности наиболее информативным является наблюдение. Этот метод эффективен при условии

четкого определения объекта и параметров наблюдения, способов наблюдения и фиксации результатов, способов интерпретации результатов и т. д. В зависимости от решаемых задач наблюдение может быть непосредственным (между исследователем и объектом имеются прямые отношения) и опосредованным (дополнительное исследование проводится полномочными для этого лицами), открытым и скрытым, включенным (исследователь включается в коллектив как полноправный его член) и невключенным, кратковременным (учебное занятие, перемена, рабочий день) и длительным (учебная четверть, год и т. д.), непрерывным и дискретным (прерывистым), монографическим и узким [2; 7].

Анализ документов и результатов деятельности (личных дел, медицинских заключений, классных журналов, творческих сочинений, изделий, резюме и т. д.). Этот метод позволяет получить объективную информацию об особенностях и достижениях личности.

Анализ практических действий (в школе, в семье), подведение итогов реализации жизненных планов. Если человек совершает определенные поступки или определенным образом реагирует на производственные ситуации, в том числе и стрессовые, то велика вероятность повторения их в будущем. По поведенческим проявлениям можно узнать о тех качествах личности, которые легко маскируются или недоступны для изучения другими методами [3].

Анкетирование в большей степени применимо для выявления личных жизненных планов, если они уже сформированы. Этот метод позволяет быстро собирать биографические данные или субъективную информацию.

Беседы-интервью могут проводиться как с самими учащимися, так и с учителями, родителями. Для них характерна тематическая направленность. Различают структурированные беседы-интервью, проводящиеся по строго обозначенным вопросам, и неструктурированные, с возможностью некоторого отвлечения от заранее приготовленных вопросов, изменения их последовательности и т. д. [1; 2].

Тестирование проводится на всех этапах профориентационной работы для получения стандартизированных данных о личности оптанта. Кроме того, тестирование проводится для активизации профессионального и личностного самоопределения. Различают тесты достижения, дающие представление об уровне подготовленности и квалификации оптанта или специалиста (к этой группе относятся и тесты интеллекта); тесты специальных способностей, использующиеся применительно к профессиям с особыми условиями труда; личностные тесты, позволяющие судить о некоторых качествах личности (в целях профориентации используются как однофакторные, так и многофакторные тестовые методики). В редких случаях используются проективные личностные методики.

Метод профессиональных проб может применяться как в игровой форме (в ходе тренинговых занятий), так и в форме производственной практики и занятий общественно полезным трудом. Позволяет уточнить и подтвердить данные, полученные в ходе предыдущей работы [2].

Для того чтобы наиболее глубоко и всесторонне изучить личность, следует использовать несколько различных методов. При этом должны соблюдаться все этические нормы, принятые в психодиагностике.

2. *Консультативное направление* предполагает оказание специализированной помощи обучаемым в профессиональном самоопределении на основе профдиагностики. Профконсультирование является одним из важнейших компонентов системы профориентации, включающей целенаправленное психолого-педагогическое взаимодействие консультанта и клиента (подростка) при подготовке последнего к сознательному выбору профессии. В рамках профконсультации решается как минимум три задачи: кем быть, каким быть и как осуществить сделанный выбор. Виды профконсультаций: групповая и индивидуальная [5].

Таблица 1

Типы профконсультаций

Тип профконсультации	Задачи профконсультации
Справочно-информационная	− предоставление профессиографической информации; − знакомство с интересующими профессиями, характеристика профессионально важных качеств, необходимых для работы, медицинские требования, противопоказания; − описание требований образовательных организаций профессионального образования, характеристика возможностей обучения; − демонстрация условий и тенденций развития рынка труда.
Диагностическая	− определение психофизиологических, индивидуально-психологических особенностей обучающегося; − нахождение социальной и профессиональной направленности самоопределяющегося подростка; − установление его мотивов в выборе образовательного и профессионального пути.
Развивающая	− моделирование профессиональной деятельности; − проигрывание социальных и профессиональных отношений; − стимулирование интереса к проблеме профессионального выбора.
Корректирующая	− коррекция необоснованного или недостаточно продуманного профессионального плана учащихся; − предоставление дополнительной информации о содержании профессиональной деятельности, условиях труда, требованиях профессии к человеку, в том числе с медицинской точки зрения.

Групповая консультация может проводиться в различных формах: тестирование, тренинг, лекция. Индивидуальная консультация обычно проводится в форме беседы консультанта и учащегося, включающей процесс диагностики (тестирование, проективные и карточные методики), обсуждение результатов индивидуальной диагностики, выдвижение и проверку профессиональных гипотез, отработку профессиональноважных качеств и др.

Вместе с тем выделяют несколько типов профконсультационной работы, представленных в таблице 1.

3. *Просветительское направление* предполагает расширение круга психологических профессионально значимых знаний и умений с целью их применения в профессиональной деятельности (социально-психологические, социальные компетенции). Просветительская работа может проводиться в активной и пассивной формах.

К пассивным формам просветительской работы относят:

− беседы, лекции, просмотр видеофильмов;

− профдиагностика, профконсультации для учащихся;

− консультации для родителей (педагогами, психологами, профконсультантами);

− посещение «ярмарок профессий»;

− знакомство с «образовательной картой» города, района;

− оформление стендов «Твое профессиональное будущее»;

− выставки творческих работ [4].

Для повышения эффективности работы по профессиональному самоопределению

Таблица 2

Методы профориентационной работы

Название метода	Характеристика
Мозговой штурм «Источники информации»	Позволяет вычленить источники получения информации, необходимой для профессионального самоопределения и развития, обнаружить неиспользованные учащимися ранее способы и оценить их эффективность.
Спецкурсы по выбору профиля обучения	Предполагают ознакомление с моделью профессионального выбора: треугольник Е. А. Климова (хочу − могу − надо), обучение подростков ориентироваться в требованиях рынка труда, учитывая специфику региона (понятие востребованности и перенасыщения рынка специальностей).
Рефлексивный активизирующий опрос (беседа, интервью)	Предполагает размышление над определенными вопросами (например: Какое место будет занимать профессиональная деятельность в твоей жизни? Что нужно учитывать при выборе профессии? Что означает успех в профессиональной карьере? Какой должна быть твоя профессиональная деятельность? Что ты считаешь своими сильными качествами? Каких качеств от специалиста требует профессия, которая тебе нравится?)
Игры с профориентационным содержанием («Что? Где? Когда?», «Угадай профессию», «Профитайм», «Ассоциация», «Открытие фирмы» и т. д.)	Направлены на «запуск» процессов профессионального самоопределения за счет пробуждения интереса, соревновательного эффекта, эмоционального заражения. Профориентационные игры позволяют моделировать различные ситуации: требующие поиска и анализа профориентационной информации, формирования и совершенствования способов профессионального самоопределения, развития профессионально значимых качеств.
Психотехнические игры и упражнения («Мои достоинства», «Мои сильные и слабые стороны», «Волшебный магазин» и т. д.)	Позволяют подросткам проанализировать собственные качества, оценить, скорректировать их, выделить собственную позитивную основу и определить программу самосовершенствования, оценить слабость и силу отдельных качеств и их взаимосвязь с собственным поведением, успехами, неудачами и т. д.
Занятия по формированию навыков самопрезентации («Как я устраиваюсь на работу», «Собеседование», «Жизненный путь» и др.)	Предусматривают выработку у подростков навыков составления резюме, презентации себя как специалиста, что также помогает снизить тревогу в отношении будущей профессии.
Тематические рисунки на темы: «Я через 10 лет», «Я и моя профессия», «Мое профессиональное будущее», «Я-профессионал» и т. д.	Могут быть использованы в ходе индивидуальных консультаций и групповых занятий для прорисовки элементов желаемого будущего.

учащихся предполагается использование активных форм работы в триаде «учитель – ученик – родитель». К ним относятся:

– экскурсии учащихся в образовательные организации, где можно увидеть реальные условия будущего обучения, познакомиться с историей учебного заведения, пообщаться со студентами;

– «Активная проба сил» учащимися на мастер-классах с руководителями творческих объединений (демонстрация разных техник работы с материалами, участие в играх и т. д.);

– использование сюжетно-ролевых игр по профориентации (посредством игры учащимся предоставляется возможность «смоделировать», проанализировать и проиграть те жизненные ситуации, которые могут возникнуть в реальной жизни. Участвуя в подобных играх, ребята раскрывают свои таланты, учатся высказывать свои мысли, развивают ораторское мастерство и многое другое);

– работа с родителями (важное место должно быть отведено педагогическому просвещению родителей по вопросам профессиональной ориентации) [6].

4. *Коррекционно-развивающее направление* предполагает развитие у учащихся качеств, формирование умений и навыков, необходимых для будущей профессии, активизацию личностных ресурсов и пр.

Анализ существующих в литературе методов работы с детьми и подростками в процессе профориентационной работы позволяет представить их в таблице 2.

Одной из форм психолого-педагогического сопровождения обучающихся являются профориентационные тренинги и мастер-классы, предусматривающие повышение учебной и трудовой мотивации молодых людей, формирование у них конкретных умений и навыков в области профессионального самоопределения и профессиональной ориентации, закрепление профессиональных и личностных компетенций, необходимых для овладения той или иной профессией и дальнейшего успешного трудоустройства.

Можно выделить два основных направления тренинговой работы с обучающимися: тренинги, направленные на личностный рост и раскрытие личностного потенциала; тренинги по развитию навыков и умений, необходимых в будущей трудовой деятельности.

При реализации первого вида тренингов учащиеся могут приобрести знания, способствующие личностному росту и раскрытию жизненного потенциала, а также умения, которые позволят им уверенно строить свою профессиональную жизнь, быть активными и полезными членами общества.

Тренинги второго типа направлены на приобретение знаний, умений и навыков, коррекцию и формирование способностей и установок, необходимых для успешного выполнения трудовой деятельности [8].

В таблице 3 представлены примерные темы тренингов первого и второго вида, которые могут использоваться в профессиональном самоопределении обучающихся.

Таким образом, профессиональное самоопределение является сложным процессом, в ходе которого происходит формирование личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способу ее самореализации. На этапе школьного обучения, когда остро становится вопрос о выборе будущей профессиональной деятельности, подростки нуждаются в квалифицированной помощи специалистов-профориентологов, направленной на оказание им личностно-ориентированной помощи в выявлении и развитии способностей и склонностей, профессиональных и познавательных интересов в выборе профессии, а также формирование потребности и готовности к профессиональной деятельности. Успешность профориентационной работы зависит от умения специалиста исследовать индивидуальные особенности старшеклассников, комплексно использовать разнообразные формы и методы работы по формированию профессиональной направленности обучающихся.

Таблица 3

Темы профориентационных тренингов

Название тренинга	Задачи тренинга
«Тренинг уверенности»	− гармонизировать самооценку; − восстановить веру в себя; − преодолеть зависимость от чужого мнения, оценок и критики; − освоить полезные коммуникативные алгоритмы на каждый день; − развить внутреннюю свободу и смелость в общении и действиях.
«Раскрой свой природный потенциал»	− помощь в максимальном задействовании индивидуальных природных возможностей − содействие в понимании сильных и слабых сторон; − объяснить, что можно изменить в себе, а что нельзя, потому что это природные качества; − обучение приемам, помогающим сделать свои сильные стороны помощниками в жизни и работе; объяснение того, что делать со своими слабыми сторонами; − понять себя и найти новые внутренние ресурсы.
«Тренинг коммуникативных навыков»	− помощь в развитии коммуникативных навыков и умений в общении; − обучение способности легко усваивать контакты и вызывать симпатию; − повысить личную эффективность; − усовершенствовать навыки аргументации и убеждения; − сформировать умение противостоять давлению и манипуляциям.
Тренинг «Необитаемый остров»	− актуализация процесса профессионального самоопределения; − расширение границ восприятия самого себя и других людей; − пробуждение потребности в самосовершенствовании
Тренинг «Способности и профессиональная пригодность»	− ознакомление подростков с понятиями «способность» и «профессиональная пригодность»; − обобщение полученных знаний о способностях и соотнесение этих знаний со своими возможностями.
Тренинг «Моя профессия»	− активизация размышлений участника тренинга о выборе профессии; − получение участником некоторых знаний о профессиях; − ознакомление участника с характеристиками некоторых профессий; − получение участником нового опыта (позитивного и негативного) в выбранной профессии, освоение моделей профессионального поведения; − создание условий для анализа и выводов, для самостоятельного принятия решений; − получение обратной связи о себе как профессионале в игровой деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыта сущность психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростков. Рассмотрены основные направления профориентационной работы: диагностическое, консультативное, просветительское, коррекционно-развивающее. Особое внимание уделено профессиональной диагностике и методам развития профессионально важных качеств, умений и навыков подростков, активизации их личностных ресурсов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная диагностика, профессиональное консультирование, профессиональное информирование, методы профориентации.

SUMMARY

The essence of psycho-pedagogical support of professional self-determination of teenagers reveals in the article. The main directions of career guidance: diagnostic, consultative, educational, corrective developing. Particular attention is paid to professional diagnosis and methods of professionally important qualities and skills of adolescents, enhancing their personal resources.

Key words: professional self-determination, professional diagnosis, professional counseling, vocational information, career-counseling methods.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данченко С. А., Шилова Е. В., Савченко О. В. Профессиональное самоопределение подростков. – Владивосток: МГУ, 2012. – 65 с.

2. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособ. / сост. Я. С. Сунцова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – 112 с.

3. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: теория и практика: учеб. пособ. для высш. шк. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.

4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 512 с.

5. Мякушкин Д. Е. Методы профориентации и профконсультирования / Д. Е. Мякушкин, Е. О. Шалашова. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2009. – 33 с.

6. Пряжников Н. С. Активные методы профессионального самоопределения: учеб. пособ. – М.: МГППИ, 2001. – 88 с.

7. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация: учеб. пособ. для вузов. – М.: Академия, 2005. – 496 с.

8. Шевченко М. Ф. Тренинг «Профориентация для старшеклассников». – СПб.: Речь, 2007. – 56 с.

9. Шматова Е. П. Психологическое сопровождение студентов педагогического вуза в процессе обучения // Молодой ученый. – 2014. – № 1. – С. 639–641

Н. В. Назаренко

УДК 378

МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Система высшего образования в России развивается в контексте изменяющейся среды, ее социальных, экономических, культурных перемен, начавшихся с 1990-х гг. XX в. Модернизация образовательного процесса в вузах с целью повышения его качества, востребованности выпускников на современном рынке труда вызывает потребность исследования университетской образовательной среды, факторов и условий ее развития, обновления компонентного состава. В настоящее время центральной проблемой становится производство инновационности и формирования соответствующих педагогических условий в образовательных учреждениях. В этой связи научный интерес представляет корпоративная культура как инновационный компонент образовательной среды вуза, ее ценностные основания и структурные элементы. Являясь мощным стратегическим инструмен-

том, корпоративная культура позволяет ориентировать все субъекты образовательного процесса на повышение качества образования, обеспечение эффективного взаимодействия в вузовской образовательной среде, овладение общей и деловой культурой.

Переход российской системы высшего образования на двухуровневую предусматривает подготовку бакалавров и магистров. Программа магистратуры как второго уровня высшего профессионального образования призвана готовить компетентного магистра, т. е. широко эрудированного профессионала для успешной карьеры в международных и российских компаниях, а также для аналитической, научно-исследовательской и педагогической деятельности, носителя общей и деловой культуры. В этой связи возникает проблема формирования корпоративной культуры магистратуры − культуры научного сообщества.

Для научного обоснования идеи обновления образовательной среды вуза посредством формирования ее инновационного компонента «корпоративная культура магистратуры» нам потребовалось рассмотреть понятия «культура», «локальная культура», «корпоративная культура» в контексте аксиологического и культурологического подходов, позволивших определить сущность этих понятий и выявить их ценностную основу; прагматического подхода, ориентирующего на поиск возможностей практического применения получаемых знаний с учетом требований работодателей любой страны к современному магистру, а также − на практическую деятельность и влияние культуры на организационное поведение; средового подхода, позволяющего рассмотреть университетскую образовательную среду, факторы и условия ее развития, обновления ее компонентного состава с целью модернизации образовательного и культурно-воспитательного процессов в вузах.

Анализируя определения феномена «культура» различных исследователей, мы пришли к выводу, что культуру в разные времена авторы связывают с человеческим разумом, душой, человеческой деятельностью. И. Кант, например, высказываясь о соотношении природы и свободы, считал, что культура − это способность и развитие способности разумного существа ставить перед собой любые цели [8]. К. Леви-Стросс рассматривает культуру не только в общеупотребительном значении как просвещение, обогащающее суждение и вкус, но и в научном понимании как знания, верования, искусство, мораль, право, обычаи и все другие способности или навыки, приобретенные людьми в качестве членов общества, т. е. духовные ценности, которые и являются, по его мнению, основой любой культуры [10, с. 199–319].

Работы Г. П. Выжлецова [1], К. Завершинского [4] позволили нам определить культуру в рамках аксиологической парадигмы как высшую степень облагороженности, одухотворенности и очеловеченности природных и социальных условий жизни и человеческих отношений, освоенных и накопленных поколениями и переданных последующим поколениям. Исследователи признают духовные ценности ядром культуры.

Таким образом, на основании анализа работ вышеназванных авторов мы можем установить, что мир ценностей приобретает характер особой трансцендентной реальности, а сами ценности − абсолютный, внеисторический смысл. В традиционном понимании сущности ценностей обнаруживается противопоставление мира пользы, разумности и мира культуры как проявления высшего, духовного смысла человеческого существования.

Труды П. Козловски [9, с. 89–94] дают нам возможность понять, что культура существует только в виде множества культур разных эпох и регионов, а внутри этих эпох − в виде культур отдельных общностей, которые принято называть локальными культурами. Более того, мы убеждаемся, что благодаря взаимодействию локальных культур возникает система общения, поддерживаются различные стили и типы поведения, ценностные ориентации, сохраняется самобытность. Работы П. Козловски, а также наш личный жизненный опыт, являются подтверждением того, что человеческое общение протекает как

через взаимное выяснение отношений, распри, конфликты, так и через взаимную адаптацию и понимание культурного своеобразия соседей, в результате чего мы приходим к выводу, что наличие локальных культур является закономерной формой существования всей человеческой культуры в целом.

Исследуя феномен локальных культур, мы обратились к работам А. Б. Матвеева, из которых выявили, что локальные культуры складываются и функционируют тогда, когда создаются и успешно действуют определенные нормы, правила, распорядки, образы жизнедеятельности и поведения, т. е. то, что соответствует представлению о корпоративной культуре или субкультуре. Автор высказывает идею о том, что под понятие локальной культуры или субкультуры можно подвести и корпорацию, а одно из важнейших условий существования и функционирования корпораций − это корпоративная культура [12, с. 66−68].

Разделяя идеи А. Б. Матвеева, мы пришли к выводу, что вуз − это локальная культура, где складывается своя вузовская корпоративная культура на основе определенных ценностей и норм; что вуз можно рассматривать как образовательную корпорацию, важнейшим условием жизнедеятельности которой является его корпоративная культура.

Подтверждение идей А. Б. Матвеева и наших собственных выводов мы находим в работе ученого-педагога К. Ушакова; оно заключается в том, что образовательное учреждение предстает культурой с точки зрения технологии современного управления. Это значит, что к образовательному учреждению применимы все характеристики любой культуры: свои ценности и нормы, свои традиции и эпос, фольклор, субкультуры, их носители и трансляторы, поскольку везде, где есть человек, совместная деятельность с другими людьми складываются определенные способы взаимодействия, поведения, т. е. культура [20, с. 34−37].

Таким образом, каждая локальная культура имеет свои ценности, радикально отличные от ценностей других культур. Следовательно, магистратура, имея свои ценности, может формировать свою локальную (корпоративную) культуру, учитывая, что стержень аксиологической проблематики составляют состояние стыда, святости, любви, справедливости, то есть то, что можно отнести к нормам и соглашениям, составляющим основу корпоративной культуры любого сообщества.

Идеи формирования локальных культур изложены в работах П. Сорокина. Под культурой ученый понимает взаимодействие людей, между которыми складываются определенные значения, ценности и нормы поведения. Науку, язык, религию, искусство, этику, право ученый относит к культурным системам [17, с. 218]. Ученый-психолог Ф. Знанецкий рассматривает культуру как науку о культурных основаниях сознания. Его исследования и выводы помогают понять, что ядром человеческой психики являются культурные ценности, а свой выбор человек делает согласно его неким устойчивым стандартам, нормам, установкам [5].

Таким образом, идеи А. Б. Матвеева, К. Ушакова, П. Сорокина, Ф. Знанецкого позволяют определить систему ценностей, которые могут быть положены в основу формирования локальных культур, а именно корпоративной культуры магистратуры, а также сделать еще один важный вывод: магистратура как структурное подразделение вуза, имея свои цели и задачи, ценности, нормы, стратегию развития − это локальная культура в вузе. Следовательно, в магистратуре также можно формировать свою корпоративную культуру.

Система ценностей, являясь ключевой основой формирования любой культуры, в том числе корпоративной культуры магистратуры, может включать следующие элементы: стремление к знаниям, научным исследованиям, карьере, изучение иностранных языков, овладение различными видами искусства, соблюдение правил этического поведения, умение пользоваться своими правами, выполнять свои функциональные обязанности, придерживаться принятых этическим кодексом магистратуры стандартов, норм, установок. Следовательно, культура многогранна и полифункциональна.

Следующая особенность культуры − ее способность влиять на отношения и поведение людей, объединившихся в сообщество, группу, т. е. ее прагматическая направленность. Говоря о культуре и ценностях в контексте современного высшего образования, важно определить, какие ценности впитают в себя за годы обучения в высшей школе сегодняшние студенты, с какими ценностями они войдут во взрослую жизнь, вольются в социум.

Исследователь К. В. Трофимов [19] в своих работах указывает на то, что в результате перестройки, которая привела к трансформации представлений молодежи о смыслах жизни, произошло их рассогласование: с одной стороны, современных студентов отличает прагматичный подход к жизни, с другой − усиливающийся отказ от возвышенных целей, идеалов гуманизма. Это приводит к утрате духовных ориентиров, а зачастую и к потере здоровья, алкоголизму, наркомании.

Важнейшую роль в деле воспитания, становления личности, подготовки современного культурного компетентного магистра мы отводим именно культуре, ее многогранным возможностям. Прагматический подход позволяет рассматривать культуру в качестве эффективного средства, рычага управления коллективом, группой, сообществом (вузом, магистратурой). Одним из основателей учения «прагматизм» (греч. pragma − дело, действие) является Д. Дьюи [3]. Главный предмет, рассматриваемый прагматизмом является действие, целесообразная человеческая деятельность, которая и определяет сущность самого человека, его личные качества. Метод прагматизма по определению Д. Дьюи заключается в том, что человеческая деятельность ориентирована на получение практических результатов. Этот вывод становится исходным в прагматизме.

Рассуждая о прагматизме, И. М. Ильинский отмечает, что нужно учитывать объективную реальность, заключающуюся в том, что переход от единой общности к автономии личности привел современное общество к многим социально-экономическим проблемам, произошла смена приоритетов, иная расстановка смысловых акцентов, которые все в большей степени побуждают молодежь к практическим действиям, обеспечивающим успешность в жизни, продуктивность и полезность для них самих. Современная молодежь прагматична. Она стремится находить смысл жизни в настоящем, здесь и сейчас [6].

Однако трудно не согласиться с мнением М. С. Кагана, о том, что сегодня прагматизм переживает второе рождение. Ученый считает, что человеческая деятельность, взаимодействие порождают новую шкалу ценностей, отражающую гражданский, этический, эстетический и экзистенциальный характер. Эти ценности не противоречат друг другу, а выражают отношения свободы, добра, красоты, осмысленного бытия с истиной и пользой для человечества и человека [7].

Социологический аспект рассматривает культуру в контексте приспособления индивида к жизни. Общество меняется, приспосабливаясь к среде; человек адаптируется к обществу. Особенностью социальной адаптации выступает ориентация на практическую работу, прагматизм. Именно прагматизм побуждает человека совершать социальные действия, приспособления и оппозиции. Однако, на наш взгляд, адаптация человека (магистра) в социуме будет проходить успешнее, если выпускник овладеет навыками делового общения, умения работать в команде, если он коммуникабелен, овладел определенным пакетом компетенций, если он ориентирован на перманентное повышение квалификации (либо продолжение научной работы), карьеру. Студент-магистрант должен овладеть этим уровнем общей и деловой культуры, обучаясь в высшей школе.

С позиции психолого-педагогических аспектов мы полагаем, что результат труда человека, в данном случае магистра, будет зависеть, в первую очередь, от тех ценностей, которые были привиты ему за годы обучения в средней и высшей школе. А этим процессом можно управлять. Культура и здесь выступает мощным средством воздействия на формирование личности.

Отличительной чертой прагматического или рационально-прагматического подхода,

наиболее популярного не только на Западе, но и в нашей стране, является его ориентация на управление культурой. Руководители в такой трактовке рассматриваются как лица, формирующие культуру. Так в качестве основы развития корпоративной культуры ученый-педагог К. Ушаков [20, с. 23–27] видит управление университетом, основанное на ценностно-личностном взаимодействии. Корпоративная культура не возникает сама по себе, она – результат умелого управления и, в то же время, может быть основой дальнейшего совершенствования и оптимизации образовательной и культурно-воспитательной деятельности университета.

Средовой подход на уровне сознания простого человека можно рассматривать как отношение человека к среде и среды к человеку. Наука же рассматривает средовой подход как теорию и технологию опосредованного управления процессами формирования и развития личности через окружающую среду. Ученый Ю. С. Мануйлов рассматривает средовой подход как систему действий субъекта управления средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата. Идеи Ю. С. Мануйлова в отношении образовательной среды выражаются в том, что объединить профессиональные знания и умения должна именно среда, искусственно спроектированная и поддерживаемая в вузе. В связи с этим возникает необходимость пересмотра структуры образовательного процесса, обеспечения его соответствия национальным целям совершенствования технологий подготовки специалистов. Автор приходит к выводу, что основные средовые технологии, технические приемы формируются на основе таких понятий как проектирование, диагностика и продуцирование педагогического результата [11, с. 36–41].

Из работ Л. С. Выготского следует, что педагог является организатором широкой социальной среды, которая является средством реализации цели воспитания личности. Считалось, что в воспитательных целях среду можно и нужно изменять. Понятие изменения среды подразумевало организацию различных экскурсий, проведение исследований, используя метод проектов, бригадно-лабораторный метод, проведение наблюдений, вовлечение учащихся в политические кампании, вовлечение в общественно полезный труд [1, с. 3–10].

Итак, магистратура в качестве культуры отдельного сообщества может быть определена как локальная культура высшей школы, формирующаяся в вузовской образовательной среде. Корпоративная культура магистратуры, согласно средовому подходу, является одним из компонентов образовательной среды вуза [15, с. 9–13].

Корпоративную культуру с позиций культурологического и аксиологического подходов рассматривали многие ученые, в том числе Н. Н. Могутнова [13], М. Рогачёва [16], В. А. Спивак [18], Г. Ховштеде [21]. Ученые сходятся во мнении, что культура компании проявляется в ценностях, принципах, которые руководство пропагандирует и практикует; в этических стандартах и официальной политике; во взаимоотношениях (особенно с работниками, профсоюзами, акционерами, поставщиками и регионами, в которых она работает) и в традициях, которых придерживается организация; в практике контроля; в установках и поведении работников; в легендах, которые люди рассказывают о случаях в организации. Все эти факторы в совокупности и образуют культуру организации. Она формирует у работников чувство сопричастности к организации – чувство «общей судьбы», отражая при этом индивидуальность отдельного сообщества. Корпоративная культура зарождается с момента открытия организации и изменяется с течением времени, проявляясь во взаимодействии, поведении и восприятии данной организации другими в окружающей среде, восприятии себя и окружающей среды. Работники рассматриваются как достояние организации, добытое в конкурентной борьбе, которое надо эффективно использовать, мотивировать и развивать наравне с другими ресурсами для достижения стратегических целей.

В основе почти всех определений корпоративной культуры встречаются общие термины: нормы, ценности, идеалы, принципы, этические стандарты или эталон поведения, корпоративный дух; а само понятие «корпоративная культура» представляется не только как новая форма социальной формации, объединяющая сотрудников в сплоченное сообщество, но и как мощный инструмент, направленный на наиболее рациональное использование человеческого ресурса в работе организации в условиях растущей конкуренции.

Таким образом, на основе ряда определений феномена «корпоративная культура» мы попытались сформулировать свое определение понятия корпоративной культуры магистратуры [14, с. 8–23], под которой следует понимать рационально выстроенную подсистему организационной структуры образовательного процесса, позволяющую охватить все аспекты жизнедеятельности магистратуры, включающие ценности, отражающиеся в принципах, этических и правовых нормах, миссии, стратегии развития, традициях, атрибутах символики, способствующих подготовке современного компетентного магистра, готового к профессиональной, научно-исследовательской и педагогической деятельности, владеющего методологией научного познания, современными информационными технологиями, носителя общей и деловой культуры.

АННОТАЦИЯ

Переход на двухуровневое высшее образование предусматривает подготовку магистров. В статье автор анализирует научные работы, которые позволили выявить теоретические основы формирования инновационного компонента образовательной среды вуза «корпоративная культура магистратуры».

Ключевые слова: культурологический, аксиологический, прагматический, средовой научные подходы; корпоративная культура магистратуры; ценности; этические и правовые нормы и соглашения.

SUMMARY

The transition to the two-level higher education provides training of masters. In the article author analyses the scientific works which helped find the theoretical base of the innovation component “corporate culture of master’s degree program” of the university educational environment.

Key words: axiological, culturological, environmental and pragmatic scientific approaches; corporate culture of master’s degree program; values; ethical and legal norms and agreements.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. − М., 1993. − 221 с.

2. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры. − СПб.: Изд-во СПУ, 2001. − 65 с.

3. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой. − М.: Республика, 2003. − 278 с.

4. Завершинский К. Культура и культурология в жизни общества. Основные парадигмы культурологического знания [Электронный ресурс]. − URL: htth://www.gumer.info/bibliotekBuks/Culture/Zaver/03.php (дата обращения: 05.05.2011).

5. Знанецкий Ф. Современная американская социология. − М.: Изд-во МГУ, 1994. − 328 с.

6. Ильинский И. М. Молодежь России: тенденции, перспективы / И. М. Ильинский, В. В. Елизаров, В. М. Моисеенко / под ред. И. М. Ильинского. − М.: Молодая гвардия, 1993. − 215 с.

7. Каган М. С. Философская теория ценности. − СПб.: Петрополис, 1997. − 130 с.

8. Кант И. Лекции по этике / общ. ред. А. А. Гусейнова; пер. с нем. А. К. Судакова, В. В. Крыловой. − М.: Республика, 2000. − 430 с.

9. Козловски П. Культура постмодерна. − М.: Республика, 1997. − 238 с.

10. Леви-Стросс К. Печальные тропики: путешествие по Бразилии. − Пушкино: Культура, 1994. − 319 с.

11. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. … д-ра пед. наук. − М., 1997. − 193 с.

12. Матвеев А. Б. О понятии «корпоративная культура» и условиях ее развития в России // Философские науки. − 2007. − № 12. − С. 66−68.

13. Могутнова Н. Н. Корпоративная культура: понятие, подходы // Социол. исслед. СОЦИС. − 2005. − № 4. − С. 17−34.

14. Назаренко Н. В. Формирование корпоративной культуры магистратуры как инновационного компонента образовательной среды вуза: монография. − Хабаровск: РИЦ ХГАЭП, 2015. − 140 с.

15. Назаренко Н. В. Концептуальная модель корпоративной культуры магистратуры / Назаренко Н. В., Блинов Л. В. − М.: Международная академия наук педагогического образования, 2010. − С. 57−64.

16. Рогачёва М. Причины и следствия изменений корпоративной культуры организации // Человек и труд. − 2006. − № 12. − С. 70−71.

17. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. − М., 1992. − 218 с.

18. Спивак В. А. Корпоративная культура. − СПб.: Питер, 2001. − 228 с.

19. Трофимов К. В. Проблема гармонизации образа жизни студентов [Электронный ресурс]. − URL: http://www.sgu.ru/files/nodes/-47627/Trofimov.doc (дата обращения: 15.11.2010).

20. Ушаков К. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы. − М.: Сентябрь, 1995. − 128 с.

21. Хофштеде Г. Организационная культура. Управление человеческими ресурсами. − СПб.: Питер, 2002. − 374 с.

О. Б. Мартынюк

УДК 37.048.4

ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В АСПЕКТЕ ТЕОРИЙ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

О необходимости активизации и совершенствования профориентационной работы в школе свидетельствуют результаты эмпирических исследований. Так, например, по данным Л. Головей, у 75 % школьников отсутствует четкий профессиональный план, они обнаруживают низкую активность в выборе профессии. Г. Евдокимовой выявлено, что лишь 28 % учащихся имеют профессиональный план, который отвечает их индивидуально-психологическим особенностям. Высокий же уровень профессионального самоопределения предполагает сформированность профессиональных намерений, согласованность этих намерений с собственными интересами и личностными качествами, убеждение в правильности выбора. Система профессиональной ориентации позволяет целенаправленно управлять процессом профессионального самоопределения молодых людей.

В отечественной психологии накоплен большой опыт исследования проблем профессионального самоопределения и организации профориентационной деятельности. Это, в первую очередь, разработки таких ученых, как Е. И. Головаха, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Е. М. Павлютенков, Н. С. Пряжников, В. В. Синявский, Б. А. Федоришин, С. Н. Чистякова, П. А. Шавир, В. Ю. Шегурова и многих других. По мнению М. А. Бендюкова, И. И. Бесединой, Н. И. Крылова, Н. Л. Соломина, А. Н. Степанова, М. П. Тименко, М. С. Янцур и других исследователей, в настоящее время сущест-

вуют основания к пересмотру традиционно сложившихся форм и методов профориентации молодежи.

Цель статьи – освещение сущности процесса профессионального самоопределения личности в аспекте разных теорий.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения личности имеет целью оказание помощи, в которой нуждается подавляющее большинство школьников. Консультационное сопровождение профессионального самоопределения молодежи может осуществляться на основе разных теоретических подходов. В арсенале профконсультантов следующие подходы.

I. Диагностический (тестологический) подход. Это одна из первых теорий профессионального выбора, основоположником которого является американский социолог Ф. Парсонс. Основные положения своей модели профориентации он сформулировал в 1908 г., она была господствующей до 50-х годов XX в. В ее основе лежит теория врожденной профессиональной пригодности человека. Модель профориентации Ф. Парсонса состоит из 3-х этапов (фаз) профориентации, поэтому она еще называется трехфакторной [11]:

– первый этап включает изучение психических и личностных особенностей претендента на профессию (психодиагностический);

– второй этап – изучение требований профессий и формулирование их в психологических терминах (профессиографический);

– третий этап – сопоставление этих двух факторов и принятие решения о рекомендуемой профессии, которое происходит на основе установления соответствия особенностей человека требованиям профессии (этап принятия решения).

Такой подход относится к директивной форме профориентации, так как анализ в основном ведется в направлении от профессии к человеку, профессия подчиняет себе человека. Диагностика профессионально важных качеств проводится не для задач их развития, а для профотбора. Для профконсультанта как бы несущественным является то, о чем мечтает, чем интересуется человек, обратившийся за помощью. Решающими оказываются результаты диагностического исследования специальных способностей, которые и являются основой для рекомендаций по профессиональному выбору (профориентация фактически сводится к профдиагностике в целях выяснения, подходит ли данная личность конкретной профессии). Но на основе актуального уровня развития способностей нельзя прогнозировать будущую профессиональную успешность человека. О невозможности этого говорят факты позднего профессионального самоопределения и сама природа способностей (они не только проявляются в деятельности, но и развиваются в ее процессе). Диагностический подход исходит из идеи стабильности и практической неизменности индивидуальных качеств, от которых зависит успех деятельности.

Согласно данному подходу не для человека подбирается подходящая профессия, а человек подбирается к той или иной профессии: устанавливается, обладает ли человек теми мышлением, вниманием и памятью, моторикой и скоростью реакций, которые нужны в данной профессии. Этим нарушается принцип гуманного отношения к личности.

Данный подход имеет распространение в кадровых службах по выполнению заказа организаций для подбора подходящих кадров, а также в школьной практике по отбору учащихся в специализированные школы (классы). Распространение данного подхода обусловлено его простотой и логикой.

II. Психотехнический подход, основанный на теории направленного формирования способностей, подготовки к профессии. Согласно данной теории, любой человек может быть подготовлен к любой профессии, у него можно выработать необходимые психофизиологические качества, умения. В плане выбора человеком профессии полностью игнорируется природный фактор. Игнорирование наследственности, врожденных качеств, склонностей человека может привести к тому, что выбранная трудовая деятельность будет выполняться со значительным напряжением, а это приведет к снижению интереса к профес-

сии, разочарованию в своих способностях, нервным заболеваниям, быстрому профессиональному выгоранию.

Сторонники такого подхода представляют одну из научных психологических школ − бихевиоризм (Э. Торндайк, Б. Скиннер и др.), на основе которой в 20−30-е гг. XX в. активно развивалось психотехническое направление, родоначальником которого является Г. Мюнстерберг.

С критикой психотехники в те годы выступили Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн. Они отмечали, что в основе трудовой деятельности лежат не механические функции, а высшие психические функции. Труд, как отмечал Л. С. Выготский [3], есть деятельность, опосредованная не только орудием, но и сознательным поведением человека. С. Л. Рубинштейн [10], разрабатывая фундаментальное теоретическое положение о единстве сознания и деятельности, обращался к изучению осмысленной предметной деятельности как основы жизнедеятельности субъекта.

III. Личностно деятельностный подход. По мнению С. Л. Рубинштейна [10], субъект в своих действиях, в своей творческой деятельности не только проявляется, но и созидается и определяется. Процесс формирования умений и навыков определяется не количеством упражнений, а его организацией как активной, целенаправленной, сознательной деятельности субъекта, имеющей для него личностный смысл. Данный подход предполагает включение человека в конкретные виды деятельности, «пробу» сил. Реализован в педагогической практике А. С. Макаренко, И. П. Волкова, в центре которой стоят вопросы формирования и развития активной творческой личности. В Японии распространен метод «Фукуяма-тест», позволяющий школьникам попробовать себя в различных видах профессиональной деятельности, чтобы почувствовать, насколько они им подходят, и получить объективную оценку своей успешности от преподавателя.

Деятельностный подход предполагает также использование мастер-классов, развивающих отдельные компетенции, необходимые для успешного освоения профессии; деловые оргдеятельностные игры, позволяющие примерить на себя различные профессиональные роли и воспроизвести ситуацию трудовых отношений и решения специфических задач в группе; тренинги профессионального роста; стажировки.

В рамках деятельностного подхода разработана концепция формирования индивидуального стиля деятельности Е. А. Климова [6]. Эта концепция основана на следующих предпосылках:

− признается, что есть стойкие, практически невоспитуемые личностные (психологические) качества, существенные для успеха деятельности;

− возможны разные по способам, но равноценные по конечному эффекту (продуктивности труда) варианты приспособления к условиям профессиональной деятельности;

− имеются широкие возможности преодоления слабой выраженности отдельных способностей за счет их упражнения или компенсации посредством других способностей или способов работы;

− формирование способностей необходимо вести с учетом индивидуального своеобразия личности, т. е. внутренних условий развития наряду с учетом внешних условий (предметной и микросоциальной среды).

Таким образом, у человека не может быть полностью готовой профпригодности до того, как он включится в профессиональную подготовку и соответствующую трудовую деятельность. По мнению Е. А. Климова, существуют разные степени профпригодности. Он выделяет четыре таких степени [5]:

− непригодность (к данной профессии). Она может быть временной или практически непреодолимой;

− годность (к той или иной профессии или их группе). Эта степень характеризуется тем, что нет противопоказаний, т. е. имеется реальный шанс, что человек будет хорошим специалистом в этой области;

− соответствие (данного человека данной области деятельности). Характеризуется не только отсутствием противопоказаний, но

и наличием личных качеств, которые годны для выбора данной профессии или группы профессий;

− призвание (данного человека к данной области деятельности). Эта степень профпригодности характеризуется тем, что во всех основных элементах ее структуры есть явные признаки соответствия человека требованиям деятельности.

IV. Личностно активизирующий (развивающий) подход. Основан на принципе субъектности: человек изначально активен, способен самосовершенствоваться в процессе самопознания, подготовиться к успешной деятельности в выбранной профессиональной сфере. Активизирующий подход предполагает включение консультируемого в процесс прогнозирования и планирования своего профессионального будущего. Главная задача профконсультанта − сделать процесс профессионального самоопределения личностно значимым для человека, осознанным.

Психодиагностические методики используются для стимулирования оптанта к самопознанию, выявлению качеств, которые нужны в будущей профессии, недостатков и ограничений. Таким образом, самопознание выступает одним из центральных процессов в профессиональном самоопределении личности. Человек учится планировать судьбу с учетом своих интересов, возможностей, ценностно-нравственных ориентаций и потребностей общества.

В активизирующем подходе в целях ненавязчивого психологического сопровождения выбора профессии и подготовки к ней широко используются профориентационные игры, активизирующие опросники, игры (Н. С. Пряжников [9]), тренинговые ситуации (Ю. З. Гильбух [4]), профориентационные задачи и упражнения (Е. А. Климов [7], Б. А. Федоришин [8]) и др.

V. Рационалистический подход. В его основе лежат модели профессионального самоопределения (Э. Гинзберг), профессионального цикла, стадий профессиональной жизни человека (Ш. Бюллер, Д. Сьюпер). Данный подход предполагает такую организацию профориентации, при которой профессиональный путь человека «просчитывается» (рацио) с опорой на такую схему, модель.

Выбор профессии − это развивающийся процесс, все происходит не мгновенно, а в течение длительного периода. Так, американский психолог Э. Гинзберг выделил следующие периоды [11]:

− детская игра, в ходе которой ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и проигрывает отдельные элементы связанного с ними поведения (дошкольный период);

− период фантазий (до 11 лет). В мечтах ребенок видит себя представителем той или иной привлекательной для себя профессии, независимо от реальных способностей;

− предварительный выбор профессии (гипотетическая стадия). Включает в себя 4 стадии: а) выбор определяется интересами (11−12 лет); б) выбор определяется способностями, умениями (13−14 лет); в) выбор определяется ценностями личности (15−16 лет); г) выбор определяется сменой социальной ситуации развития (17 лет);

− период реалистического выбора профессии (после 17 лет). Включает 3 ступени: а) исследовательскую (прилагаются активные усилия для приобретения более глубоких знаний о профессиях); б) кристаллизации, когда происходит оценка многих факторов, влияющих на выбор профессии, и соответственно круг профессий сужается; в) детализации, уточнения выбора (профессия уточняется выбором конкретной специализации).

Канадский психолог Д. Марша на основе теории Э. Эриксона выделил 4 этапа развития идентичности, измеряемые степенью профессионального самоопределения личности [11]:

− неопределенная, размытая идентичность. Характеризуется тем, что индивид еще не выработал четких убеждений, не выбрал профессию;

− досрочная, преждевременная идентификация. Индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету;

– этап моратория. Индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим;

– зрелая идентичность. Индивид переходит от поиска себя к практической самореализации.

Ш. Бюллер разработала концепцию о 5 фазах профессионального цикла человека на протяжении всего периода онтогенеза [11]:

– *предшествующая самоопределению*, когда профессии как рода занятий еще нет (16–20 лет);

– *поиск человеком своего призвания*, области деятельности, которая наиболее соответствует его способностям и стремлениям (до 25–30 лет);

– *уточнение призвания* (до 45–50 лет). «Кризис середины жизни» (осознание расхождения между планами, мечтами и действительностью);

– *завершение профессиональной деятельности* (до 65–70 лет);

– ведущая деятельность – *общение*.

Сходную классификацию стадий профессиональной жизни предложил американский психолог Д. Сьюпер [11]. Он выделил:

– период пробуждения и роста (от рождения до 14 лет) (идентификация себя со значимым взрослым);

– период «разведки», «исследования» (15–24 г.) (проба себя в различных профессиональных ролях с ориентацией на свои реальные профессиональные возможности);

– период «упрочения» (25–44 г.) (стремление обеспечить в найденной профессиональной сфере устойчивую личную позицию);

– период «сохранения» (45–64 г.) (профессиональное развитие осуществляется в одном направлении без выхода за рамки найденной профессиональной сферы).

– период «спада» (после 65 лет) (появление новых ролей).

VI. Психодинамический подход, в основе которого лежат положения психоанализа. Согласно данному подходу, определяющее влияние на всю последующую судьбу человека оказывает его ранний детский опыт, в частности, структура бессознательных потребностей и мотивов. Доминирующие потребности находят свое удовлетворение в профессии. Например, оральная агрессия (грызть, кусать) может реализоваться при манипулировании словами (символическая реализация оральной агрессии).

С точки зрения А. Адлера [1], для оказания помощи клиенту в выборе профессиональных занятий психолог-консультант должен обращать внимание на содержание и форму ранних впечатлений детства, которые имеют решающее воздействие на стиль жизни клиента. Например, если ранние впечатления детства касались неожиданной болезни или смерти родственника, то в профессиональном выборе с высокой вероятностью следует ожидать профессию врача или аптекаря.

Таким образом, если человек воспринимает свою профессию как удовлетворяющую его основные доминирующие потребности, то он в высокой степени будет этой профессией удовлетворен. Роль профконсультанта заключается в выявлении подсознательных импульсов человека и подборе ему таких профессий, в которых они могли бы проявиться в наибольшей степени.

Главным принципом консультационной установки, согласно психоаналитической концепции, является отказ от каких-либо приемов самовоспитания и саморазвития. Главное – принять себя таким, какой ты есть, безоговорочно и спокойно, не драматизируя свой отказ от тех профессий, которые требуют переделки себя.

VII. Сценарный подход. С середины 50-х годов XX в. получила развитие сценарная теория выбора профессии (на основе теории Э. Бёрна [2]). Суть ее в том, что в выборе профессии, как и в других важных жизненных вопросах (брак, воспитание детей), большинство людей пользуется сценарием («программой поступательного развития», «постепенно развертывающимся жизненным планом»), созданным в раннем детстве под влиянием родителей, значимых взрослых. Э. Бёрн выделяет следующие основные типы сценариев («способы структурирования времени жиз-

ни»): «никогда не делаю»; «делаю всегда»; «ни разу не делал раньше»; «не буду делать, сделаю после»; «делаю вновь и вновь»; «буду делать до тех пор, пока ничего уже невозможно будет сделать» [2]. На основании этих сценариев образуются основные типы людей: «победители», «непобедители», «неудачники». Э. Бёрн считает, что «сценарии» возможны лишь потому, что большинство людей не понимают, что в действительности они могут причинить самим себе и своим близким. Понимать – это значит выйти из-под власти «сценария». Таким образом, следование запрограммированным жизненным сценариям не способствует внутренней активности человека.

VIII. Мотивационный подход. Мотивация – совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его направленность, активность. Данный подход осуществляется на основе идеи о том, что ядром профессионального выбора является мотивационный компонент, склонность к профессии. При этом точность прогноза о профессиональном будущем человека значительно выше (методика «Опросник профессиональной готовности» (ОПГ) Л. Н. Кабардовой). В рамках данного подхода исследуется проблема мотивов выбора профессии (Е. М. Павлютенков, В. В. Ярошенко и др.), формирования профессиональных интересов (Б. А. Федоришин, А. Е. Голомшток и др.).

IX. Гуманистический подход. Предполагает помощь человеку в подлинной самореализации (раскрытии своих потенциальных возможностей). Данное направление в профориентации базируется на принципе природосообразности Я. А. Коменского, идеи Г. Сковороды о родственной человеку деятельности, теории самоактуализации А. Маслоу, клиентцентрированной терапии К. Роджерса.

Представители гуманистического направления идею профессиональной ориентации предлагают реализовывать через раскрытие индивидуальных особенностей каждого человека, выявление и развитие его способностей и интересов. Считается, что каждый человек по своей природе изначально гуманен и предназначен для служения добру, а выбор пути реализации этой гуманной потребности (в труде и профессии) является высшим проявлением самовыражения и свободы личности.

X. Воспитательный подход. Профессиональное развитие рассматривается как составная часть общего развития личности, поэтому в центре внимания профориентации находятся процессы целостного развития личности. Таким образом, профориентация не сводится только к выбору профессии. Эта идея поддерживается исследованиями Л. М. Митиной, которая отмечает, что развитие личности определяет выбор профессии и подготовку к ней, и вместе с тем сам этот выбор и развитие той или иной профессиональной деятельности определяют стратегию развития личности.

Д. Сьюпер рассматривает выбор профессии через реализацию Я-концепции. Исследователь указывал на то, что в правильном профессиональном выборе значительную роль играют не только способности, но и ценностные ориентации личности, поэтому в профориентационной работе важно уделять внимание анализу жизненных и профессиональных ценностей, их непротиворечивой системы.

Дж. Голланд также считает, что профессиональный выбор и успешность профессиональной деятельности человека обусловлены, прежде всего, его личностными качествами (ценностные ориентации, интересы, установки, предпочитаемые профессиональные роли, Я-образ). На основе этих компонентов он создал типологию личностей, которая используется в профориентации (реалистичный, конвенциональный, артистичный, предприимчивый, социальный, интеллектуальный). Профессиональная удовлетворенность человека зависит от согласованности между типом его личности и типом окружения профессиональной среды.

XI. Подход «частичные услуги». В абсолютизированном варианте главной посылкой, лежащей в основе такого подхода, является предположение о том, что гораздо эффективнее помогать оптанту небольшими советами, вовремя сообщать необходимую информацию об особенностях профессий и учеб-

ных заведениях, проводить избирательную психодиагностику по запросам самих молодых людей и их родителей. Трудоемкие же программы, например, подготовка школьников к самостоятельному и осознанному самоопределению, признаются приверженцами данного подхода неэффективными.

К числу теорий, оказавших непосредственное влияние на развитие представлений о процессе профессионального самоопределения, углублении понятия об основных его закономерностях, относятся индирективные (личностно деятельнотная, личностно активизирующая, мотивационная, гуманистическая, воспитательная) и директивные (диагностическая, сценарная, психотехническая, рационалистическая, психодинамическая). Продуктивными из них являются те, которые рассматривают процесс профессионального самоопределения как часть личностного развития, тесно связанного с формированием согласованной, непротиворечивой системы ценностных ориентаций; определением условий и способов реализации жизненных и профессиональных целей, соответствующих собственным способностям и возможностям, посредством составления жизненного плана и включения в него профессионального плана; формированием в сознании индивида целостного образа «Я», в том числе и образа профессионала.

АННОТАЦИЯ

В статье дан анализ индирективных и директивных теорий профориентационной работы, отмечена специфика каждой из них. В рамках данных теорий определена сущность процесса профессионального самоопределения личности.

Ключевые слова: профориентация, теории профориентационной работы, профессиональное самоопределение, профконсультант, молодежь.

SUMMARY

The article analyzes indirective and directive theories of career guidance, the specificity of each of them are revealed. The essence of the process of professional self-determination of the individual is determined as part of these theories.

Key words: career guidance, career guidance theory, professional self-determination, professional counselors, youth.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. − М.: Дайджест, 1995. − 296 с.

2. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. − СПб.: Братство, 1992. − 224 с.

3. Выготский Л. С. Структура высших психических функций: собр. соч. в 6 т. − М.: Педагогика, 1983. − Т. 3: Проблемы развития психики. − С. 114−133.

4. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка. − К.: Віпол, 1993. − 75 с.

5. Климов Е. А. Введение в психологию труда. − М.: МГУ, 1988. − 199 с.

6. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. − Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. − 278 с.

7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. − Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. − 509 с.

8. Профконсультационная работа со старшеклассниками / под ред. Б. А. Федоришина. − К.: Радянська школа, 1980. − 160 с.

9. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. − М.: МПСИ, 2002. − 400 с.

10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. − СПб.: Питер, 2000. − 712 с.

11. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. − М.: МГУ, 1989. − 108 с.

М. В. Овчинникова

УДК 371.67

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПРИНЦИПЫ

Несмотря на то, что существует значительное количество научных исследований в направлении подготовки кадров для образования, вопрос подготовки будущих учителей, в том числе и учителей математики, к работе в профильных классах и профильных школах не только не теряет своей актуальности, но и с каждым годом приобретает всё большую важность и значимость. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования определяет основные требования к учителям, которые необходимо учитывать в процессе их профессиональной подготовки. Кроме требования подготовки специалиста высокого уровня, в соответствии с профилем и специализацией профессиональной деятельности, учитель должен быть готов к обеспечению вариативности, личностной ориентации, практической направленности образовательного процесса, к использованию интерактивных, деятельностных компонентов, способствовать завершению профильного самоопределения старшеклассников и формированию у них тех способностей и компетентностей, которые необходимы для дальнейшего профессионального образования [3].

Потребность в решении поставленных задач определяет основные направления профессиональной подготовки будущего учителя, в том числе и учителя математики. Учитель должен быть готов к работе в классах и школах различного профиля, осуществлять предпрофильную подготовку.

В данной статье мы планируем рассмотреть основные направления личностно ориентированной подготовки будущих учителей математики к реализации профильного обучения и предпрофильной подготовки школьников на уроках математики, а также проанализировать специфические особенности принципов построения этой подготовки.

В рамках реализации Концепции [3] ведется непрерывная, целенаправленная и систематическая работа по модернизации педагогического образования и повышению квалификации действующих педагогических кадров. Разработаны модели структуры и содержания подготовки специалистов для профильной школы на основе современных подходов к организации педагогического образования, которые опираются на модели ФГОС 3 и ФГОС 3+. Если на начальном этапе основной объем преподавательской работы по профильному обучению вели учителя, желающие работать в профильной школе и прошедшие повышение квалификации или переподготовку в соответствующем направлении, то на сегодняшний момент в школу должны приходить учителя, уже подготовленные с учетом потребностей профильной школы.

– Анализ ООП ВО подготовки бакалавров направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль подготовки «Математика») и магистров направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (магистерские программы «Математика в профессиональном образовании» и «Математика в основной и старшей школах»), разработанных в РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» и Гуманитарно-педагогической академии (филиала) ФГОАУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте показал, что в учебных планах 2012–2013 и 2013–2014 учебных годов для бакалавров в аспекте подготовки будущих учителей к реализации профильного обучения и предпрофильной подготовки учащихся основной общеобразователь-

ной и старшей школы, кроме профильной дисциплины «Методика обучения математике» в вариативной части изучалась профильная дисциплина «Математические олимпиады» и элективная дисциплина «Теория и методика профильного математического образования», тогда как после воссоединения Крыма с Россией в учебных планах ООП ВО 2014–2015 и 2015–2016 учебных годов, составленных в соответствии с ФГОС 3 и ФГОС 3+ , кроме указанных выше дисциплин, студентам были предложены еще такие элективные курсы: «Методика преподавания дополнительных глав курса математики в классах с углубленным изучением математики», «Инновационные технологии преподавания математики», «Современные модели обучения математике», «Избранные вопросы теории и методики обучения математике», «Эвристическое обучение в общеобразовательных учебных заведениях», «Подготовка учащихся к исследовательской деятельности при изучении математики», «Элементы дистанционного обучения математике», «MathCad при решении математических задач». В магистерских программах в вариативной части, кроме профильной дисциплины «Научные основы курса математики», изучаются элективные дисциплины «Методика подготовки учащихся к различным формам государственной аттестации», «Технология реализации компетентносного подхода к обучению математике», «Проектирование содержания новых дисциплин и элективных курсов по математике», «Практикум по решению задач повышенной трудности», «Практикум по решению уравнений и неравенств с параметрами». Такие количественные и качественные изменения в содержании профессиональной подготовки бакалавров и магистров подчеркивают важность и актуальность данного направления.

При составлении рабочих программ вышеперечисленных дисциплин профессорско-преподавательский состав кафедры математики, теории и методики обучения математике учитывает возможности дисциплины для формирования готовности к данному аспекту профессиональной деятельности будущих учителей математики посредством обеспечения их качественной подготовки к реализации профильного обучения и предпрофильной подготовки в профильных школах и классах.

В связи с тем, что профильное обучение рассматривается как средство дифференциации и индивидуализации обучения за счет структурных, содержательных и организационных изменений процесса обучения, которое позволяет на ином качественном уровне учитывать интересы, склонности и способности учащихся, решением кафедры в содержательной линии всех математических и методико-математических дисциплин анализируются межпредметные связи со школьным курсом математики и обязательно рассматриваются возможные варианты применения уровневой и профильной дифференциации, основные линии усложнения материала на теоретическом и практическом уровнях.

Тот факт, что профильное обучение направлено на реализацию личностно ориентированного процесса обучения, расширяющего возможности выстраивания каждым учеником индивидуальной образовательной траектории, определяет необходимость дальнейшего совершенствования методики подготовки будущих учителей математики к реализации личностно ориентированного обучения школьников. Данное направление является одним из приоритетных в разработке инициативной научно-исследовательской работы кафедры по теме «Теоретико-методические основы личностно ориентированной подготовки учителей математики» (регистрационный номер НИОКР 115121550015 от 15.12.2015). В рамках разработки темы профессорско-преподавательский состав кафедры не только организует процесс профессиональной подготовки будущих учителей математики на личностно ориентированной основе, но и готовит будущих учителей к обеспечению личностной ориентации обучения школьников математике.

Итак, в качестве основных направлений личностно ориентированной подготовки учителей математики к реализации профильного обучения и предпрофильной подготовки школь-

ников на уроках математики мы рассматриваем изучение дисциплин, непосредственно связанных с формируемой готовностью («Теория и методика профильного математического образования», «Проектирование содержания новых дисциплин и элективных курсов по математике»); использование возможностей изучения содержания других дисциплин профиля и элективных дисциплин; включение студентов в деятельность, адекватную формируемой готовности к работе в профильных классах в учебной, научно-исследовательской деятельности и на практике.

Перечислим и кратко охарактеризуем основные принципы, которые легли в основу личностно ориентированной профессиональной подготовки, аспектом которой является и формирование готовности будущих учителей математики к реализации профильного обучения и предпрофильной подготовки школьников на уроках математики. Эти принципы мы условно разделили на два блока: первый блок – блок принципов личностного подхода, а второй блок – блок принципов высшего образования, которые приобретают специфическое наполнение в рамках рассматриваемой подготовки. Оба блока одинаково важны. Перечисленные принципы, трансформируясь в соответствии с целью исследования, имеют соответствующее содержательное наполнение, отличающее личностно ориентированную подготовку именно учителя математики.

К первому блоку относятся принципы самоактуализации, индивидуальности, субъектности, выбора, творчества и успеха, доверия и поддержки [5], мотивированного обучения, ко второму – принципы целенаправленности, гуманизации и гуманитаризации, индивидуализации, целостности, вариативности, непрерывности, эффективности, параллельности, сочетания активности студента с руководством преподавателя.

Кратко охарактеризуем перечисленные принципы.

Принцип самоактуализации. Студент, как и каждая личность, имеет потребность актуализации собственных интеллектуальных, коммуникативных, физических, а также непосредственно профессиональных и связанных с ними способностей. Для преподавателя важно побуждать и поддерживать стремление студентов к проявлению и развитию своих возможностей как общих, так и тех, которые непосредственно связаны с математической и педагогической деятельностью. Рассматриваемый принцип обеспечивает «признание ценности человека как личности, его прав на свободу, счастье, защиту и охрану жизни, здоровья, выявление и развитие склонностей, способностей, творческого потенциала личности будущего специалиста, предоставления помощи в полноценной самореализации» [4, с. 106].

Принцип индивидуальности. Одна из главных задач вуза – создание условий для формирования индивидуальности студента не только как личности, но и как будущего учителя и педагога, т. е. обеспечение формирования индивидуального стиля педагогической деятельности. В профессиональной подготовке необходимо не только учитывать индивидуальные особенности студента, но и всячески способствовать дальнейшему развитию положительных качеств его личности, сглаживанию отрицательных. Каждый человек должен быть собой, найти свой образ, особенно, если это касается его собственной педагогической деятельности.

Принцип субъектности. Развитие субъектной позиции студента приводит в соответствие, обеспечивает согласованность внешних педагогических воздействий с его внутренним потенциалом. Поэтому мы организовываем процесс профессиональной подготовки на основе субъект-субъектных отношений между преподавателями и студентами. Необходимость становления и развития субъектной позиции студента определяется еще и тем, что именно субъектность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, целостность и комплексность процесса самореализации; субъектные характеристики студента прямо или опосредованно обеспечивают его активность и творчество в процессе профессиональной подготовки, и, следовательно, успешность в овладении профессией, превращают педагогическое взаимо-

действие (как интеллектуальное, так и эмоциональное) преподавателя и студента в сотворчество двух субъектов [11].

Принцип выбора. Этот принцип определяется педагогической целесообразностью создания условий постоянно возможного выбора в процессе профессиональной подготовки. С одной стороны, субъектная позиция студента означает соответствие его целей, мотивов, способов действий педагогическим требованиям, а с другой – выход за пределы указанных предписаний, подчинение отношений задачам личностного, в том числе и профессионального самосовершенствования. При выполнении этих условий будущий учитель становится субъектом своей собственной профессиональной подготовки, приобретает субъектные полномочия в выборе цели, содержания, форм и способов организации своей профессиональной подготовки [2].

Принцип творчества и успеха. На основе этого принципа осуществляется преодоление отчуждения между студентами и преподавателями, ликвидация ориентации на «среднего» студента и создание условий для активно-творческих возможностей и интеллектуально-творческой свободы [1]. Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности студента и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству студент проявляет свои способности, узнает о «сильных» сторонах своей личности. Достижение успеха в том или другом виде деятельности способствует формированию позитивной «Я-концепции» студента, стимулирует осуществление им дальнейшей работы по самосовершенствованию и самопостроению своего «я». В соответствии с этим принципом неотъемлемой чертой процесса профессиональной подготовки будущего учителя математики «становится учет личных качеств студента, преподавателя, их творческого, культурного потенциала, предоставления им самостоятельности в профессиональной деятельности» [12, с. 24].

Принцип доверия и поддержки. В условиях высшего образования этот принцип обогащается принципом партнерства. Основа принципа – вера в возможности студента, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению на фоне достаточной требовательности и эффективного контроля.

Принцип мотивированного обучения. Мотивация обучения включает как внешние компоненты (обоснование ясных и понятных для студента целей обучения), так и внутренние компоненты (активацию внутренних возможностей человека и его желания совершенствовать себя в профессиональной сфере).

Принцип целенаправленности. Этот принцип является основным [7] и определяющим содержание всего процесса профессиональной подготовки. Он отражает основную цель в дереве целей профессиональной подготовки будущего учителя математики, а также отображает требования ставить оптимальные и реальные подцели. Реализация этого принципа предусматривает четкое подчинение всех действий общим целям личностно ориентированной профессиональной подготовки будущего учителя математики.

Принцип гуманизации и гуманитаризации. Гуманистический характер профессиональной подготовки будущего учителя математики мы рассматриваем «как поворот к личности ученика, студента, проявление уважения и доверия к ним, понимание их запросов, интересов и целей» [12, с. 23]. Гуманизация предусматривает такой уровень духовности будущего учителя математики, «который позволит ему в профессиональной деятельности реализовывать свой гуманистический образ жизни и нести ответственность за своих воспитанников» [1, с. 202]. В соответствии с этим принципом показателем эффективности системы профессиональной подготовки будущих учителей математики становится качество и степень развития студента, его нравственность, духовность, творческая индивидуальность и другие качества.

Главным направлением гуманизации образования является его гуманитаризация, которая позволяет приобщить студентов «к общечеловеческим ценностям культуры, пре-

вратив их из предмета изучения в содержательную основу образования и жизнедеятельности» [1, с. 198]. Различают гуманитаризацию содержания образования и гуманитаризацию процесса обучения. В нашем исследовании мы используем обе составляющие гуманитаризации, так как опираемся на исследования (Г. И. Саранцев [8], В. В. Сериков [10]), которые позволяют рассматривать гуманитаризацию естественно-математического образования с позиций личностного подхода (создание такой модели учебной деятельности, в которой студент осознает себя субъектом этой деятельности и познает ее смыслы), и используем гуманитаризацию содержания профессиональной подготовки будущих учителей математики.

Таким образом, в нашем исследовании мы опираемся на такое понимание сущности гуманитаризации профессиональной подготовки будущих учителей математики: во-первых, это широкое привлечение в преподавание математики элементов гуманитарных знаний (философии, литературы, истории, музыки, живописи); во-вторых, это внедрение в процесс подготовки общекультурной составляющей, преподавание математических и методико-математических дисциплин на принципах историзма (изложение материала в историческом развитии), отображение в содержании дисциплины личностей великих математиков и педагогов-математиков, ознакомление будущих учителей математики с не только с биографическими данными, но и их психологическими портретами, изучение математики в контексте одного из элементов культуры; в-третьих, это осуществление связей преподавания математических и методико-математических дисциплин с дисциплинами эстетического (литературой, музыкой, живописью) и общественно-гуманитарного циклов (философией, историей, родным и иностранным языком), что способствует формированию восприятия картины мира как целостной и гармоничной. Наконец, насыщение содержания профессиональной подготовки будущих учителей математики объектами, предметами и идеями, которые представляют общечеловеческий интерес, эстетизация преподавания математики, повышение эмоциональности этого преподавания, и т. д., то есть использовать гуманитарный потенциал математики, который мы рассматриваем как совокупность возможностей изучения математики и методико-математических дисциплин для формирования у студентов целостного мировосприятия.

Последующие принципы определяют пути реализации принципа гуманизации и гуманитаризации.

Принцип индивидуализации. Последовательная индивидуализация педагогического процесса (содержания, методов и форм обучения) предусматривает диагностику и учет склонностей, способностей и возможностей студентов [1], соответствие имеющемуся опыту и уровню достижений студентов, направленности личности, структуре ее интересов. Преподавателю, который заботится о формировании готовности будущих учителей математики к определенному аспекту профессиональной деятельности, важно знать все особенности личности каждого студента, его математические и методические способности. Знание нюансов характера, темперамента, степени владения коммуникациями, особенностей математической деятельности значительно облегчает управление процессом профессиональной подготовки.

Принцип целостности. Целостность процесса профессиональной подготовки будущего учителя математики проявляется в единстве обучения, воспитания и развития личности студентов на основе комплексной организации их деятельности во время профессиональной подготовки [9]. Необходимость реализации этого принципа определяется тем, что конечная цель профессиональной подготовки будущего учителя математики – подготовка профессионала, владеющего педагогической, культурно-просветительской и исследовательской деятельностью, а также имеющего соответствующие ФГОС 3+ компетенции. Поэтому принцип целостности обеспечивает развивающий характер профессиональной подготовки, гармоничный синтез про-

цессов формирования готовности ко всем аспектам профессиональной деятельности и развития личности будущего учителя математики. Этот принцип реализуется посредством четкого разъяснения значимости выполнения предлагаемых заданий для интеллектуального и духовного роста; организацию специальных форм занятий; систему индивидуальных заданий, созданную в соответствии с уровнем развития студента: создание атмосферы творческого соревнования; предоставление необходимой помощи студенту со стороны других студентов и преподавателя.

Реализацию принципа целостности мы видим во взаимосвязи специальной (математической), психолого-педагогической, методико-математической и общекультурной подготовки студентов, в учете целостного влияния дисциплин базовой и вариативной частей, а также блока практики на формирование готовности будущего учителя математики ко всем аспектам профессиональной деятельности.

Принцип интеллектуализации. В соответствии с основными направлениями развития высшего педагогического образования, этот принцип обеспечивает сочетание специальной профессиональной подготовки будущего учителя математики с развитием его кругозора, морально-этической, математической и педагогической культуры, формированием системно-деятельностного подхода к овладению математическими, методико-математическими, межпредметными и метапредметными знаниями, умениями, навыками, формированием соответственных компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных, профессионально-специализированных). Интеллектуализация подготовки будущего учителя математики «обеспечивается изучением общетеоретических и социокультурных дисциплин, материальной и духовной культуры, развития социально-экономических, образовательных систем, вклада в развитие этих систем выдающихся ученых своего времени» [1, с. 200]. В ходе освоения содержания профессиональной подготовки у студентов происходит формирование способов эвристических и проблемно-поисковых действий, приемов и методов умственной и практической деятельности, влияющих на выработку системности мышления и целостности мировоззрения.

Принцип вариативности (селективности) часто понимается как свобода выбора. Мы видим реализацию этого принципа в том, что формирование готовности учителя математики к различным аспектам профессиональной деятельности, в том числе, к реализации профильного обучения и предпрофильной подготовки школьников на уроках математики, может происходить в разных вузах по-разному, должны быть разработаны элективные спецкурсы, отдельные методики, которые будут способствовать достижению поставленной цели. Формирование готовности должно осуществляться на базе различных учебных дисциплин: возможно на базе одного блока дисциплин (например, психолого-педагогических, фундаментальных или специальных), а также на базе одного предмета (например, элементарной математики или методики ее преподавания).

Процесс профессиональной подготовки будущего учителя математики должен носить непрерывный характер. *Принцип непрерывности* предусматривает работу по формированию рассматриваемой готовности на всех этапах профессиональной подготовки студентов, систематичность и поступательность деятельности по формированию готовности будущего учителя математики к профессиональной деятельности, причем не только во время обучения студента в вузе, но и в дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности.

Принцип эффективности означает, что результат профессиональной подготовки будущего учителя математики должен достигать максимального эффекта с минимальными затратами усилий и учебного времени.

Принцип параллельности означает, что подготовка будущего учителя математики к реализации профильного обучения и предпрофильной подготовки школьников на уроках математики должна осуществляться па-

раллельно органично связанно с подготовкой к другим аспектам его профессиональной деятельности [6].

Следующий принцип исходит из того, что студент является субъектным объектом педагогического взаимодействия и заключается в *сочетании активности, самодеятельности и творческой инициативы студента с требовательным руководством преподавателя*.

Все вышеперечисленные нами принципы взаимосвязаны, взаимозависимы и взаимообусловлены, потому можно утверждать, что они образуют определенную систему педагогических требований, которые обеспечат эффективное формирование готовности будущего учителя математики к организации профильного обучения и предпрофильной подготовки учащихся школы по математике.

Личностно ориентированный процесс профессиональной подготовки будущего учителя математики к организации профильного обучения и предпрофильной подготовки учащихся школы по математике должен носить целостный характер, быть целенаправленным, систематическим, педагогически управляемым и осуществляться поэтапно, в течение всего срока обучения в вузе, а также в его профессиональной деятельности. Формирование готовности учителя математики к реализации профильного обучения и предпрофильной подготовки школьников на уроках математики осуществляется на основе иерархии государственных и профессиональных целей в соответствии со сформулированными принципами и по трем основным направлениям: изучение дисциплин, непосредственно связанных с формируемой готовностью; использование возможностей изучения содержания других дисциплин профиля и элективных дисциплин; включение студентов в деятельность, адекватную формируемой готовности к реализации профильного обучения и предпрофильной подготовки школьников на уроках математики.

В дальнейшем мы планируем дать характеристику профессионально-личностных качеств, которые, на наш взгляд, необходимы учителю и определяются особенностями профильного обучения математике учащихся классов различного профиля, раскрыть содержание, структуру, также критерии и показатели и уровни рассматриваемой готовности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются три основных направления подготовки будущих учителей математики к реализации профильного обучения и предпрофильной подготовки школьников на уроках математики. Проанализированы два основных блока принципов построения этой подготовки: блок принципов личностного похода и блок принципов высшего образования, которые в условиях профессиональной подготовки учителя математики приобретают свои специфические особенности.

Ключевые слова: профильное обучение, профессиональная подготовка будущего учителя математики.

SUMMARY

Three main approaches to the math teachers training process in terms of their ability to apply those approaches to teaching school students who are planning on majoring in Sciences/Math as well as using pre-majoring mathematical content in class are described in the present article. Two major sets of basic principles applied in the process of such a professional training are described and analyzed. Those two sets of principles include principles of student-centered approach as well as university education ones, both of which when implied into the professional training of Math teachers obtain peculiar features and characteristics.

Key words: teaching students according to their future University major, professional training of Math teachers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: Опыт системного исследования: монография. – К.: Украинская энциклопедия, 1996. – 305 с.

2. Збанацкая А.Б. Индивидуальные стили обучения и мотивация обучающегося // Аспирант и соискатель. – 2004. – № 5. – С. 342–347.

3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: утверждена приказом Министерства образования РФ от 18.07.2002 № 2783. – М., 2002. – 21 с.

4. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. – Харків: ОВС, 2006. – 496 с.

5. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование : монография / под ред. Е. Н. Степанова. – М.: Творч. центр «Сфера», 2003. – 125 с.

6. Панішева О. В. Формування готовності майбутніх учителів математики до роботи в класах гуманітарного профілю: дис. канд. пед.наук. – ЛГПУ ім. Т. Г. Шевченка. – Луганск, 2011. – 254 с.

7. Петрова Л. И. Основы управления педагогическими системами: учеб. пособие. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2008. – 349 с.

8. Саранцев Г. И. Гуманизация и гуманитаризация математического образования // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 40–45.

9. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): дис. д-ра психол. наук. – КГПИ им. М. П. Драгоманова. – К., 1992. – 432 с.

10. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

11. Сквирский В. Я. О роли педагогического взаимодействия // Вестник высшей школы. – 1987. – № 6. – С. 28–36.

12. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.

Л. О. Рокотянская

УДК 37.062-057.875-056.26

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Внимание к сопровождению и поддержке обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в процессе их профессионального становления обусловлено тем, что в последнее десятилетие высшее образование в Российской Федерации развивается с учетом политики доступности для всех категорий населения. Для молодежи с инвалидностью эффективное формирование профессиональных ролей, функций, умений и навыков без преувеличения можно считать важным средством достижения самостоятельности и личной независимости, социализации и интеграции в современное общество, что открывает им путь к социальному и профессиональному росту, реализации способностей и потребностей. Однако для обеспечения возможностей получения высшего образования лицами с ОВЗ необходимо создать определенные условия, в частности, сопровождение профессионального и, впоследствии, карьерного роста.

Актуальность указанной проблемы обусловлена рядом противоречий:

– между увеличением количества обучающихся с инвалидностью и ОВЗ и отсутствием должного архитектурно-пространственного дизайна образовательных заведений, обеспечивающих безбарьерность и равные возможности личностного и профессионального становления данной категории обучающихся;

– между задачами инклюзивного образования и неготовностью социальной и образовательной среды к восприятию людей с инвалидностью как полноценных членов общества (наличие негативных стереотипов, установок, препятствующих успешной социализации, профессиональному становлению и росту);

– между необходимостью включения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в социально активную деятельность и их психологической неготовностью к этому;

– между необходимостью сопровождения процесса социализации и профессионального становления студентов с инвалидностью и ОВЗ в образовательной организации и отсутствием программ, позволяющих более активно и целенаправленно использовать возможности социально-педагогической деятельности образовательной сферы для всестороннего развития обучающихся.

Таким образом, в системе профессиональной подготовки отсутствует единая методология высшего инклюзивного образования молодежи с инвалидностью и ОВЗ. В связи с этим необходимо определить место и роль социально-педагогического сопровождения процесса социального и профессионального становления обучающихся указанной категории.

Приведем анализ сущности социально-педагогического сопровождения профессионального становления обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях инклюзивной среды образовательной организации высшего образования.

Некоторые аспекты сопровождения личностного и профессионального становления студентов с инвалидностью и ОВЗ в условиях образовательной организации высшего образования являются проблемным полем исследования в ряде кандидатских и докторских диссертаций.

Так, Г. В. Буровой определены основные принципы социального и профессионального роста: архитектурная безбарьерность образовательной среды, доступность всех форм обучения и образовательных услуг, внедрение специальных технологий и адаптивных технических средств обучения, индивидуализация и адаптация учебных программ с учетом возможностей обучающихся с инвалидностью, сочетание традиционных и инновационных подходов, создание благоприятных условий для социализации, самоопределения и самореализации и профессиональной адаптации [3].

В исследованиях Л. Т. Тюпти сопровождение социализации и профессионального становления определяется как фактор интеграции людей с инвалидностью и ОВЗ в систему социальных и трудовых отношений [5].

По мнению Е. М. Диковой-Фаворской, А. В. Иванова, Е. О. Кольченко, А. Ф. Никулиной, П. Н. Таланчука, сущностью социально-педагогического сопровождения является обеспечение социализации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, а именно: их социально-бытовой, социально-культурной и социально-трудовой адаптации, а также преодоление социальной изоляции, содействие сохранению и повышению их социального и профессионального статуса, привлечение во все сферы общественных и трудовых отношений [1].

Значительный научный интерес представляет докторская диссертация Ю. В. Богинской, посвященная теоретическим и практическим проблемным аспектам организации и реализации социально-педагогической поддержки обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в образовательных организациях высшего образования. Автором отмечено, что социально-педагогическая поддержка является компонентом социально-педагогической деятельности образовательной организации, цель которой – создание оптимальных условий социального и профессионального становления. В авторской модели поддержки социально-педагогическое сопровождение является одним из основных структурных компонентов [2].

Итак, социально-педагогическое сопровождение обучающегося с инвалидностью и ОВЗ мы определяем как вид специально организованной социально-педагогической деятельности в образовательной организации, которая заключается в выявлении, определении и решении проблем реализации и защиты

прав, создании условий для оказания различных видов помощи в процессе социализации с целью формирования у студента с инвалидностью активной жизненной позиции, способности к саморазвитию, саморегуляции, самосовершенствованию, адекватному восприятию профессиональных и социальных ролей и функций, и эффективной адаптации в образовательной, социальной и профессиональной среде.

Отметим, что процесс социально-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в образовательной организации высшего образования содержит несколько этапов. Для реализации цели нашего исследования в каждом из этапов выделим структурные компоненты, содержание которых направлено в большей мере на профессиональное становление молодежи с инвалидностью и ОВЗ.

В рамках начального этапа сопровождения профессионального становления значимой является реализация ознакомительно-адаптационного и информационно-консультативного компонентов, которые предполагают осуществление определенных задач и мероприятий.

Так, реализация ознакомительно-адаптационного компонента предполагает решение следующих задач:

− знакомство обучающихся с администрацией институтов, профессорско-преподавательским составом, инфраструктурой университета;

− создание необходимых условий для успешной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде;

− создание условий для развития исследовательских умений и навыков.

Реализация задач адаптивно-ознакомительного компонента начального этапа социально-педагогического сопровождения предполагает осуществление следующего комплекса мероприятий: ознакомительные экскурсии по образовательной организации; знакомство с профессорско-преподавательским составом в каждом институте на мероприятии, посвященном Дню знаний; средовое ориентирование доступности инфраструктуры образовательной организации; тренинговые занятия «Правила одни для всех»; закрепление за каждым студентом с ограниченными возможностями здоровья тьютора из числа преподавателей или обучающихся старших курсов; участие обучающегося с инвалидностью и ОВЗ в адаптационных мероприятиях для обучающихся 1-го курса: тренинги, квесты, ролевые игры; общеуниверситетское мероприятие «Посвящение в студенты»; привлечение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ к научно-исследовательской работе.

В результате реализации ознакомительно-адаптационного компонента первокурсники с инвалидностью и ОВЗ получают представление о типичных социальных ситуациях образовательной среды, приобретают базовые социальные знания и умения, необходимые для последующей эффективной адаптации в новых социальных условиях и дальнейшего профессионального становления.

Информационно-консультативный компонент социально-педагогического сопровождения направлен на решение следующих задач: информирование первокурсников о возможностях научной, творческой, спортивной, общественной сфер университета и активное их вовлечение в деятельность в соответствии с возможностями и способностями; выявление на начальном этапе трудностей в усвоении учебного материала с целью профилактики неуспеваемости.

Консультативно-информационный компонент предполагает следующие мероприятия: индивидуальные консультации информационного характера по результатам анкетирования и диагностики; проведение групповых консультаций на кураторских часах по сферам интересов и выбору обучающимися социально активной деятельности; индивидуальные консультации по проблемным вопросам взаимодействия в академической группе и с преподавательским составам.

Осуществление начального этапа сопровождения позволяет выделить проблемные аспекты адаптации в различных сферах обра-

зовательной среды; определить круг основных проблем, влияющих на процесс профессионального становления обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Реализация начального этапа сопровождения способствует формированию обучающегося как активного субъекта учебно-воспитательной деятельности [4].

Формирующий этап социально-педагогического сопровождения состоит из трех компонентов: просветительского, коррекционно-восстановительного и социально-деятельностного.

Так, просветительский компонент предполагает решение следующих задач: обеспечение социальных гарантий и прав обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в общественных и трудовых отношениях; развитие знаний о социальных процессах и повышение коммуникативной культуры; осознание значимости обучения для профессиональной деятельности; развитие социальной ответственности.

Психолого-педагогическая работа в рамках просветительского компонента с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ предполагает консультирование по вопросам, касающимся доступности высшего образования; информирование о новых возможностях, правах и гарантиях; консультирование о возможности использования индивидуальных программ обучения, выбора альтернативных форм обучения; участие в научно-исследовательской деятельности проблемных групп и научных кружков; информационный тренинг «Права инвалидов на образование»; информационный тренинг «Права инвалидов на трудоустройство».

Комплекс мероприятий просветительского компонента позволит обучающимся с инвалидностью и ОВЗ расширить свои знания относительно прав и свобод человека с инвалидностью в обществе, получить профессиональную юридическую помощь в соответствии с законодательной базой, получить возможность проявить творческие и интеллектуальные способности, а в дальнейшем реализовать свой личностный потенциал в профессиональной деятельности.

Вторым компонентом формирующего этапа является коррекционно-восстановительный, который предполагает осуществление социально-педагогической и психологической помощи в индивидуальной и групповой формах работы.

Так, индивидуальная форма работы направлена на решение следующих задач: развитие способности к самораскрытию; осознание своих профессиональных интересов, склонностей, способностей, желания достичь высокого профессионального уровня развития; развитие умения задавать важные профессиональные цели, ориентироваться на лучших специалистов, стремления достичь значимых результатов в профессиональной деятельности; развитие потребности в коррекции отдельных черт характера, способностей, положительного эмоционального самочувствия в процессе обучения, общения, а также способности эффективно решать личные психологические трудности.

Индивидуальная психолого-педагогическая помощь включает беседы по проблемным вопросам социального и профессионального становления; эмпатийное слушание; консультацию-диалог; психологическое просвещение.

Групповая форма работы направлена на решение следующих задач: предупреждение психических перегрузок обучающихся с инвалидностью и ОВЗ; развитие и коррекция представлений о себе, принятие своей инвалидности; коррекция ценностных ориентаций; формирование эмоциональной устойчивости; коррекция психологических защитных механизмов: познание других людей и формирование толерантного отношения к ним; формирование и достижение профессиональных целей; выработка адекватной самооценки; развитие коммуникативных навыков.

Мероприятия групповой коррекционно-восстановительной работы предполагают проведение тренинговых занятий с педагогом-психологом и социальным педагогом, направленных на преодоление и коррекцию негативных личностных состояний − снятие психоэмоционального напряжения; тренинг

поведения – усвоение норм студенческой среды; коммуникативные тренинги; тренинги по развитию уверенности в себе; тренинг на развитие личной целеустремленности; тренинг по формированию позиции активного поведения в обществе; тренинги по формированию положительной самооценки; тренинг по преодолению стереотипов по отношению к инвалидам; тренинг на знакомство с философией независимой жизни; тренинг по формированию навыков отстаивания прав и интересов инвалидов; тренинг-практикум «Сдаем экзамен на отлично»; тренинг «Твоя профессиональная карьера»; деловая игра «В кабинете директора», «Составление резюме и подготовка к собеседованию с работодателем».

Индивидуальная и групповая форма работы в рамках коррекционно-восстановительного компонента способствуют осознанию неадекватных поведенческих стереотипов (ожидание помощи, стратегии избегания неуспеха и т. п); приобретению опыта более искреннего, глубокого и свободного общения (обращение внимания на мотивы помощи в общении); устранение неадекватных форм поведения в процессе коррекции, в том числе и тех, которые связаны с боязнью субъективно сложных ситуаций. Это даст возможность определить пути для самореализации молодежи с инвалидностью и ОВЗ; развить формы поведения, связанные с сотрудничеством, ответственностью, самостоятельностью; закрепить новые формы поведения, которые будут способствовать их адекватной адаптации и функционированию в реальной жизни; выработать и закрепить адекватные формы поведения и реагирования на основе успехов в познавательной и эмоциональной сферах.

Кроме того, мероприятия коррекционно-восстановительного компонента направлены на формирование навыков эффективного общения с использованием вербальных и невербальных навыков; групповое взаимодействие; координацию совместных действий; взаимное доверие; развитие навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях; повышение уровня рефлексивности; создание мотивации для дальнейшего саморазвития обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

В реализации социально-деятельностного компонента формирующего этапа сопровождения профессионального становления выделим такую форму работы как метод «социальных проб».

Задачи «метода социальных проб»:

– актуализация личностных качеств обучающихся, которые в обычных условиях могут находиться в латентном состоянии;

– развитие способности поиска нестандартных решений;

– отказ от прежних поведенческих и мыслительных стереотипов;

– тренировка адаптационных возможностей личности, их актуализация и закрепление в профессиональной деятельности;

– формирование мотивации достижения успеха;

– развитие активных социальных действий;

– развитие умения объективно оценивать положение, адекватно воспринимать свою роль в ситуации, находить пути ее разрешения;

– развитие умения сделать правильный выбор, принять решение;

– формирование готовности и умения вести диалог, идти на компромисс, если это необходимо;

– развитие принципиальности и твердости при отстаивании занимаемой позиции.

Решение поставленных задач предполагает осуществление следующих ситуаций «социальных проб»:

1. Ситуации, направленные на формирование социальных позиций, социальных и профессиональных ролей: руководство, координация действий по подготовке и проведению воспитательных мероприятий в культурно-образовательной среде; руководство творческими коллективами в университете и за его пределами; налаживание партнерских отношений в общественных организациях и движениях различного уровня; участие в студенческом самоуправлении.

2. Ситуации формирования у обучающихся социальной ответственности: деятельность в студенческих творческих коллективах; участие в политических, благотворительных акциях; подготовка студенческой молодежи к участию в творческих конкурсах, спортивных соревнованиях различного уровня.

3. Ситуации социального позиционирования в реальных жизненных социокультурных условиях: участие в подготовке и проведении торжеств в пределах города, области, образовательной организации; участие в творческих научных конкурсах; участие в культурно-просветительских мероприятиях и благотворительных акциях, проводимых в различных социальных учреждениях.

При реализации метода «социальных проб» обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ могут быть привлечены к следующим мероприятиям: активное участие в благотворительных акциях, культурно-просветительской деятельности Центра социальных служб для детей, семей и молодежи; различные формы творческой исполнительской деятельности во время проведения торжеств как непосредственно в образовательной организации, так и во время массовых мероприятий в городе; написание социальных проектов; реализация творческих способностей в конкурсах, выставках; любительская деятельность в творческих и молодежных коллективах; активная подготовка и участие в спортивных соревнованиях регионального и международного уровней [4].

Важным компонентом последнего рефлексивно-диагностического этапа социально-педагогического сопровождения является сопровождение карьеры обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Этап предполагает реализацию следующих задач:

− сопровождение процесса образования, прохождения производственных практик;

− содействие в трудоустройстве;

− мониторинг продвижения выпускников по карьерной лестнице.

Реализация поставленных задач предполагает проведение следующих мероприятий: привлечение к работе в студенческих учебно-производственных подразделениях, научных кружках; помощь в получении рабочей специальности в процессе специальной подготовки − учебный центр «Надежда»; проведение ярмарок профессий; создание банка данных потенциальных работодателей; сотрудничество с центром занятости; сопровождение учебно-воспитательного процесса, в том числе и прохождения производственных практик; мониторинг трудоустройства и продвижения выпускников по карьерной лестнице [4].

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение процесса профессионального становления обучающихся с инвалидностью и ОВЗ предполагает реализацию следующих этапов: начального, формирующего и рефлексивно-диагностического, соответствующих им компонентов и форм осуществления. Данный вид сопровождения ориентирован на формирование позитивного межличностного взаимодействия, положительного эмоционального принятия будущей профессии; адекватное формирование профессиональных ролей и функций; повышение мотивации к социально-полезной деятельности и формирование социальной активности в общественной и профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыта сущность социально-педагогического сопровождения профессионального становления обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях образовательной организации высшего образования. Рассмотрено содержание основных этапов и компонентов социально-педагогического сопровождения, соответствующих им задач и форм реализации.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, социализация, профессиональное становление, ограниченные возможности здоровья.

SUMMARY

The article discloses the essence of socio-pedagogical support of professional formation of students with disabilities and special needs in terms of educational organization of higher education. Considered the main stages and

components of socio-pedagogical support, the corresponding tasks and forms of its implementation.

Key words: socio-pedagogical support, socialization, professional development, disabilities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания людей с особыми потребностями: сб. науч. трудов / под общ. ред. П. Н. Таланчука, А. Ф. Никулиной. – К.: Ун-т «Украина», 2011. – Вып. 8. – 574 с.

2. Богинская Ю. В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика: монография. – Ялта: РИО РВУЗ «КГУ», 2012. – 384 с.

3. Буровая Г. В. Жизненные стратегии студенческой молодежи с функциональными ограничениями здоровья: социологические аспекты: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Харьков, 2010. – 20 с.

4. Рокотянская Л. О. Компоненты социально-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе // Проблемы современного педагогического образования: сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 48. – Ч. 1. – С. 241−248.

5. Тюптя Л. Т. Психокоррекционные методы работы с людьми с особыми потребностями / Л. Т. Тюптя, А. В. Тюптя // Актуальные проблемы обучения и воспитания людей с особыми потребностями: тезисы докладов IV международной научно-практической конференции. – К., 2003. – С. 107−109.

Д. В. Горобец, Е. В. Моцовкина

УДК 37.013.42:374

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ситуация, которая сложилась в социально-политических и социокультурных условиях в Российской Федерации, оказывает большое влияние на систему образование в целом, в том числе и на систему дополнительного и дополнительно-профессионального образования. Тема места и роли дополнительного образования в целостно-педагогическом процессе обучающихся всегда остается открытой для дискуссий.

Политика государства Российской Федерации в области воспитания, обучения детей и молодежи нашла свое отражение в Программе развития воспитания в системе образования Российской Федерации.

Дополнительное образование детей и подростков − составная часть образования и воспитания, сущностное мотивированное коммуникативное образование и воспитание, позволяющее обучающемуся (ребенку) приобрести новую устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться профессионально и личностно в обществе. Многими исследователями, такими как Г. Д. Сорокоумова, В. А. Горохов, А. Л. Загорский, Л. А. Кохонова, Е. И. Огарева, дополнительное образование детей (подростков) подразумевается как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации и внедрение дополнительных образовательных программ [1].

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» внешкольные учреждения преобразованы в учреждения дополнительного образования, а система вне-

школьного образования преобразована в систему дополнительного образования, дополнительно-профессионального образования.

Научные аспекты дополнительного образования, его сущность, содержание и специфику изучали такие отечественные ученые, как В. В. Абраухова, В. А. Березина, Л. Н. Буйлова, И. А. Верба, М. Б. Коваль, О. Е. Лебедев, Е. Н. Медынский, Т. И. Сущенко, Л. И. Филатова. Исследователями рассмотрены особенности методической работы в кружке, проблемы их решения.

Система дополнительного образования в образовательном учреждении регулируется рядом нормативных правовых актов: Законом Российской Федерации «Об образовании»; Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного образования детей и подростков; Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2016−2020 годы в регионах Российской Федерации; Концепцией модернизации дополнительного образования детей и подростков; Санитарными правилами и нормативами и др.

Сферой дополнительного образования называют деятельность по получению знаний и навыков за пределами обязательного государственного стандарта, которая должна удовлетворять разнообразные интересы ребенка (подростка).

Дополнительное образование детей как педагогическое явление обладает целым рядом качественно новых возможностей, новшеств и нововведений, которых нет (или они слабо выражены) у основного:

− личностная ориентация образования;

− профильность в общеобразовательном учреждении;

− практическая направленность на ребенка (подростка);

− мобильность;

− многофункциональность обучения;

− разноуровневость в обучении и воспитании;

− разнообразие содержания, форм, методов образования как следствие свободы педагога, педагога-психолога, работающего в системе дополнительного образования;

– индивидуализация новых методов и методик образования и воспитания как необходимое условие спроса на дополнительное образование;

− реализация воспитательной функции обучения через активизацию деятельности обучающихся;

− реализация ориентационной функции в содержании учебного материала.

Дополнительное образование детей решает ключевые задачи социального развития регионов Российской Федерации и влияет на новое качество жизни, приобщение юношей и девушек к здоровому образу жизни и к моральным жизненным принципам. А педагог-психолог в дополнительном образовании способствует этому процессу. Работа педагога-психолога в дополнительном образовании содействует полноценному развитию детей так называемой группы риска. Работа педагога-психолога направлена на предупреждение их противоправного поведения. Педагог-психолог в дополнительном образовании курирует процесс дополнительного обучения и воспитания своих обучающихся, осуществляет мотивацию и контроль их явки на занятия по дополнительному образованию. Педагог-психолог содействует организации досуга этих детей (подростков) [5].

Учреждения дополнительного образования отличаются от общеобразовательных учреждений социального воспитания детей и подростков своим своеобразием учебно-воспитательной работы с детьми и подростками. Учреждения имеют общедоступный, массовый, самодеятельный и общественно полезный характер деятельности детей, отличающийся практическими и личностно значимыми для каждого ребенка задачами. В учреждениях дополнительного образования М. Б. Коваль выделяет различные виды такой работы. Например, массовые и групповые виды предметно-практической деятельности, которые способствуют вовлечению детей и подростков в объединение, требуют от обучающегося проявления определенных умений, навыков, добросовестного отношения к делу.

К ним относят комплексные игры, творческие праздники, конкурсы, фестивали, со-

ревнования. Такие формы дают возможность детям (подросткам) испытать свои силы, заслужить одобрение, сравнить свои достижения с достижениями товарищей, добиться лучших результатов. Можно отметить, что такие виды деятельности становятся своеобразной рекламой, привлекающей детей проводить свой досуг во внешкольном учреждении; они также стимулируют подростков к достижению новых результатов и, наконец, становятся тестовым показателем результативности деятельности детей и педагогов дополнительного образования [5].

Социально-педагогическая деятельность – это педагогическая деятельность, направленная на социальную защиту ребенка (подростка) и оказание ему помощи в организации себя, своего досуга, своего психологического и эмоционального, экономического состояния, на установление нормальных (доверительных) отношений в семье, в школе, в обществе; на организацию его обучения и воспитания; реабилитацию и адаптацию [2].

Задача педагога-психолога – создание условий личностно утверждающей ситуации, которая актуализирует потенциал саморазвития личности ребенка (подростка), его адаптацию в социуме. Достоинство ситуации как метода воспитания в том, что ее нельзя создать для некого усредненного ребенка или класса. Личностно утверждающая ситуация для конкретного ребенка или подростка своя. В ситуации можно выделить наиболее скрытую информацию о внутреннем мире ребенка, которую трудно или просто невозможно получить с помощью анкет, интервью, наблюдений, бесед.

Приоритетные направления в деятельности педагога-психолога в системе дополнительного образования:

– свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности, которые ему позволят самореализоваться в социуме;

– ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка, его моральные принципы;

– возможность свободного самоопределения ребенка;

– единство обучения, воспитания, развития;

– практико-деятельностная основа образовательного и воспитательного процесса.

В дополнительном образовании к основным социально-педагогическим задачам относят:

– обеспечение необходимых условий (обучения и воспитания) для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого развития детей в возрасте преимущественно от 6 до 18 лет;

– адаптация их к жизни в социуме;

– формирование общей культуры поведения;

– организация досуговой деятельности ребенка (подростка);

– удовлетворение потребности детей в занятиях физической культурой и спортом.

Педагог-психолог, согласно «Закону об образовании Российской Федерации», организует образовательный и воспитательный процесс в соответствии с индивидуальными учебными планами в объединениях по интересам, сформированных в группы обучающихся одного возраста, или разных возрастных категорий (разновозрастные группы), являющиеся основным составом объединения (например, клубы, секции, кружки, лаборатории, студии, оркестры, творческие коллективы, ансамбли, театры, спортивные секции), а также индивидуально [1].

Личностный подход способен осуществлять лишь тот педагог-психолог, который обладает необходимым набором личностных качеств, таких как эмпатийность, вера в возможности и способности каждого ребенка, открытость, отзывчивость, отношение к ребенку как к уникальной личности. Результаты личностно ориентированного воспитания выражаются в отношении педагога-психолога и обучающихся к общей деятельности, сотрудничеству, друг к другу, в психологическом самочувствии, самооценке, росте личностных достижений каждого ребенка.

Проблема определения нормативных прав деятельности педагога-психолога сопрягается с проблемой определения принадлежности института, чьи интересы защищаются педа-

гогом-психологом. Документация педагога-психолога, система документирования получила название делопроизводства, и включает создание документов, работу с ними, хранение [3].

Социально-педагогические аспекты присутствуют в деятельности любого педагога-психолога в общеобразовательном учреждении дополнительного образования, несмотря на то, что многие из них не имеют в штате педагога-психолога. Несмотря на то, что многие работники этих учреждений не имеют педагогического образования, не понимают и не знают социально-педагогических форм, методов и технологий работы с детьми. И деятельность педагога-психолога лишь косвенно направлена на решение социально-педагогических проблем обучающихся. Развитие творческого потенциала и стремление к формированию познавательного интереса, повышение коммуникативной компетенции и изменение социального статуса ребенка (подростка) в коллективе своих сверстников, формирование у ребенка (подростка) разнообразных умений и навыков и расширение кругозора − все это и многое другое из того, что происходит с обучающимся в системе дополнительного образования, прямо или косвенно способствует его дальнейшей социализации и решению других социально-педагогических проблем, вплоть до коррекции девиантного поведения подростков [4].

Достижение достаточных показателей и результатов не только в профессиональной подготовке своих обучающихся, но и в решении социально-педагогических задач, возможно в том случае, если в образовательном учреждении дополнительного образования сформировано учебно-воспитательное пространство для детей и подростков. Именно оно является важным фактором, формирующим позитивную социальную адаптацию у ребенка в детском сообществе, а значит, требует осознанного подхода: научной разработки, поэтапного и последовательного формирования, отслеживания развития, анализа результатов и т. д.

В социально-педагогической деятельности выделяют основные функции, способствующие социализации детей и подростков в системе дополнительного образования: социальную и психологическую.

Социальная функция направлена на удовлетворение:

а) социальной потребности − требований социума, формирующихся на стыке культуры, образования и здоровья населения;

б) родительской потребности спроса − представлений о том, что необходимо или недостает их ребенку: занятости по времени, дополнительной профессиональной подготовки, образования по дополнительным предметам, решения проблем неполной семьи, престижности занятий, адаптации, здоровья;

в) детской потребности познавательного и личностного развития, общения, досугового удовлетворения и времяпровождение. Детский спрос динамичен и развивается, поскольку он меняется в ходе развития, взросления ребенка, при формировании жизненного кредо, а также в зависимости от возраста и соответствующего ему типа ведущей деятельности;

г) экономической потребности − возможности стабильного заработка (основного, дополнительного, с неполным рабочим днем и т. д.) для взрослых, и дополнительной профессиональной подготовки для детей и подростков;

д) юридическо-правоохранительной потребности − профилактики девиантного и асоциального, противоправного поведения детей в обществе.

Психологическая функция выполняет следующие задачи:

а) развивающую − создание образовательной среды, обеспечивающей условия для физического и психического развития детей (реализация детских интересов, приобретение умений и навыков. Ребенок, не имея возможности проявить себя в семейной, школьной среде, может проявить себя в дополнительном образовании и самоутверждении и самореализации;

б) компенсаторную − психологическая компенсация неудач в семье, в общеобразовательном учреждении и в личном плане;

в) релаксационную − возможность отдохнуть от жесткой регламентации поведения в семье и в школе;

г) консультационную − для педагогов, родителей и детей [2].

Педагог-психолог в дополнительном образовании помогает детям, их родителям и опекунам в выборе кружковой работы по интересам и секций увлечений. В обязанности педагога-психолога в дополнительном образовании входит и посещение детей и их семей на дому, анализ семейного благополучия и социально-бытовых условий жизни своих воспитанников. Если возникает такая необходимость, то педагог-психолог в дополнительном образовании обращается в органы опеки и социальной защиты своего региона за помощью. В случае необходимости педагог-психолог в дополнительном образовании становится «адвокатом» и наставником своих подопечных и защищает их интересы в различных учреждениях, государственных органах и в различных административных комиссиях.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность в общеобразовательном учреждении дополнительного образования детей (подростков) включает учебно-воспитательную деятельность учреждений в целом; решает актуальные проблемы социального воспитания детей и подростков, социальной защиты детства: массовую, культурно-досуговую и рекреативно-оздоровительную работу с детьми и семьей; комплексные программы работы с детьми, требующими особого педагогического внимания (детьми-инвалидами, сиротами, детьми с асоциальным поведением, детьми из неблагополучных семей и пр.); образовательную деятельность в многообразии ее содержания и форм учебных и творческих занятий, если их методическая инструментовка позволяет детям приобретать новый социальный опыт, способствует их профессиональному самоопределению и создает условия для творческого труда и развития физического здоровья.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются социально-педагогические аспекты деятельности социального педагога в системе дополнительного образования, его цели, принципы, задачи, а также формы и методы работы с детьми и подростками.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, социальный педагог, дополнительное образование.

SUMMARY

The article deals with the social and educational aspects of the social teacher in additional education system, its targets, principles, objectives and methods of work with children and teenagers.

Key words: social and educational activities, social educator, additional education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации: закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: в редакции от 21 июля 2014 г. [Электронный ресурс]. − URL: http://минобрнауки.рф.

2. Басов Н. Ф. Социальный педагог: Введение в профессию: учеб. пособ. для студ. вузов / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. − М.: Академия, 2006. − С. 256−259.

3. Дополнительное образование детей: учеб. пособ. для вузов / под ред. О. Е. Лебедева. − М.: Владос, 2006. − 256 с.

4. Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей: учеб. пособ. для студ. учреждений средн. проф. образования / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. − М., 2003. − 352 с.

5. Коваль М. Б. Педагогика внешкольного учреждения: хрестоматия. − Оренбург, 1993.

6. Козлова Е. В. Педагогические условия социального воспитания школьников во внеучебной деятельности: дисс. … канд. пед. наук. − Оренбург: ОГПУ, 2000. − 168 с.

Е. С. Вакарев

УДК: 159.923.2

ОБРАЗ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Сложная и многоаспектная деятельность практического психолога выдвигает серьезные требования к его индивидуально-психологическим особенностям и профессиональным качествам практического психолога, требуя от него постоянного самопознания и психокоррекции собственных проблем.

Профессиональное становление студента может быть успешным и продуктивным при условии, что процесс его профессиональной подготовки базируется на формировании системы адекватных представлений о профессии. Имеющиеся у субъекта представления о профессии осуществляют влияние не только на профессиональное, но и на личностное развитие. Данная тема актуальна в связи с появлением новых специальностей, которые требуют высокого уровня подготовки специалистов не только в области теории, но и практики. Профессиональная картина мира будущего специалиста, которая включает представления о будущей деятельности, ее цели и способы ее достижения, этические требования к психологической работе, о конкретных навыках профессионального общения, формируется именно в период обучения и во многом определяет судьбу специалиста. Основным аспектом актуальности данной проблемы является потребность сознательного, целенаправленного и продуктивного изучения формирования представлений студентов о будущей профессии, так как они составляют основу профессиональной деятельности.

Отдельные стороны процесса подготовки будущих практических психологов и их профессионального становления анализируются в работах А. Ф. Бондаренко, С. В. Васьковской, П. П. Горностая, Л. В. Долинской, А. И. Донцова, С. Д. Максименко, В. Г. Панка, Н. И. Повякель, Н. В. Чепелевой, Н. Ф. Шевченко и других исследователей, однако целый ряд аспектов этой проблемы еще остается недостаточно раскрытым. Так, рефлексивный аспект профессионального становления еще не нашел достаточной представленности в современных исследованиях, хотя названные авторы и подчеркивали, что именно активная рефлексия дает возможность сделать профессиональное становление активным, творческим и личностно значимым процессом.

Согласно Е.А. Климову, образ в широком смысле не обязательно должен быть визуализирован, но может выступать любой субъективной моделью реальности [4]. Исходя из этого утверждения, можно сделать вывод о том, что образ профессионала – это субъективная модель профессионала, тесно связанная с представлениями об особенностях профессиональной деятельности и специфике профессионально важных качеств, занимающая одно из центральных мест в структуре профессионального самосознания. Что касается профессии психолога, то сама личность психолога выступает в качестве одного из основных инструментов его работы.

В исследованиях образа психолога выделяется два направления работ. Так, первое направление посвящено проблеме формирования представлений о специалисте-психологе и его взаимоотношений с представителями других профессиональных групп в структуре общественного сознания [6; 7]. Второе направление представлено работами, посвященными непосредственно анализу профессии психолога [1; 2; 3]. Авторы сосредотачивают свое внимание в основном на изучении мотивации профессионального выбора, специфических особенностях профессиональной деятельности и личностных особенностях психолога.

Формирование образа профессии – процесс, который предполагает идентификацию с образом-идеалом. Образ будущей профессии и образ Я формируют профессиональное самосознание и определяют его характеристики. При этом своеобразным эталоном в профессиональном самосознании выступает

обобщенный образ профессионала. Как отмечает О.Г. Ксенда, образ профессии связан с образом конкретных людей и их профессиональной биографией, определенными профессиональными ценностями и особенностями [5].

Исследование проводилось на базе Института последипломного образования инженерно-педагогических работников (г. Донецк). В нем приняло участие 64 человека – студенты 1–2 курсов и 5 курса факультета психологии. Все испытуемые женского пола.

Анализируя данные, мы стремились выявить общие характеристики профессиональных представлений, свойственные всем студентам-психологам, а также установить специфику представлений каждой из двух групп респондентов, сравнив взгляды студентов разных курсов.

В качестве основного метода исследования было избрано анкетирование. Структура разработанной анкеты соответствует структуре профессиональных представлений, описанной А. И. Донцовым [2]: два блока – блок вопросов, направленных на получение информации о субъектной подсистеме профессиональных представлений, и блок вопросов относительно мнений о содержании деятельности психолога, в частности представления о ее цели, предмете и средствах.

При интерпретации полученных результатов группа студентов, обучающихся на начальных курсах, обозначена как «группа 1», студенты-выпускники – «группа 2».

У всех респондентов доминирующими выступили две группы мотивов: а) стремление помочь людям, «очеловечить» общество и б) намерение решить собственные психологические проблемы, обеспечить личностный рост и саморазвитие.

И то, и другое требует специальных знаний, получить которые можно на факультете. Характерно, что эти мотивировки господствовали в ответах всех респондентов независимо от этапа обучения. По-видимому, надежда на то, что приобретение психологических знаний является средством решения собственных и «чужих» проблем, отражает стереотипы массового сознания по отношению к психологии. Психология, по существу, рассматривается здесь как средство воздействия на себя и других и тем самым лишается самоценности в качестве предмета познания. Мотивы выражены в одинаковой степени у студентов разных курсов: наиболее распространенным мотивом является стремление познать себя, разобраться в себе, своих проблемах. Следующим по распространенности является стремление освоить профессию психолога. Остальные мотивы выражены менее и представляют собой определенные качественные комбинации предыдущих: познать других, узнать причины поведения людей; получение высшего образования, специальности; помочь родственникам или близким друзьям и т. д. В последнюю группу мотивов вошли причины разнообразного характера, однако ввиду их редкости для обследуемых групп, они не являются выраженными (вуз близко к дому, профессия необычная, нет математики) и характеризуют не достаточно осознанный выбор профессии.

Отсутствие значимых различий в процентной доле блоков мотивов у студентов обеих групп указывает на то, что студенты выбирают специальность психолога независимо от того в какой период времени они приняли решение о поступлении. Мотивы выбора специальности являются более устойчивыми у студентов 1 группы: 90 % студентов, не колеблясь, выбрали бы вновь психологию как сферу профессиональной деятельности. Более чем 20 % студентов-выпускников сомневаются либо отказались бы от выбора психологической специальности. Коэффициент значимых различий отказывающихся от повторного выбора профессии психолога ($\varphi_{эмп.}$=1,89) свидетельствует о большей разочарованности студентов-выпускников в выбранной специальности. Возможно, отсутствие профессионального опыта и имеющиеся сведения о плохо оплачиваемой профессии в регионе влияют на сомнения в профессиональной направленности каждого студента.

Отвечая на вопрос «Что такое психология?», большинство студентов старшего курса и многие студенты 1 и 2 курсов дали впо-

лне академические ответы, назвав психологию фундаментальной наукой, а не областью практической деятельности по решению конкретных проблем. По-видимому, причиной здесь является некоторое противоречие между оценкой психологии как науки и потребностью поставить ее на службу практике. И если это противоречие как-то преодолевается студентами 1 курса (психологию как форму практики определили 30% студентов), то у студентов выпускного курса это напряжение сохраняется. На 5 курсе прикладное значение психологии отмечалось лишь у 4%, хотя мотивировки прихода в эту профессию указывались вполне практические. Об этом свидетельствует и тот факт, что большинство студентов начальных курсов (70%) намеревают-ся по окончании факультета работать в прикладных психологических центрах различного типа. В «науке» мечтают остаться только лишь 5% студентов. Для студентов 5 курса выраженной является тенденция к тому, что они не планируют работать по специальности (85%), при этом отмечая, что интерес к данной профессии высок, а отказ от работы по специальности «психолог» обусловлен прежде всего отсутствием достаточной заработной платы.

Психолог – это прежде всего практик. Таково мнение всех испытуемых студентов независимо от курса обучения. Учитывая, что реализация профессиональной деятельности требует общения с клиентом, не случайно коммуникативная компетентность приблизительно половиной всех испытуемых названа отличительным признаком хорошего психолога. Все ответы распределены на 4 основные группы. 32% студентов 1–2 курсов отмечают, что психолог – это *человек*, который помогает справиться с трудностями, решает проблемы, выводит людей из критических ситуаций и т.д. (1 группа ответов). Необходимо отметить, что в ответах пятикурсников таких ответов не встречалось, так как практически все студенты старшего курса (80%) отметили, что психолог – это *специалист*, который занимается психодиагностикой, психокоррекцией, профориентацией, психотерапией, консультированием и т.д. Эти же виды деятельности выделяют две трети студентов первой группы. Ответы 3 категории, в которой выделяются непосредственно профессионально-личностные характеристики (умеет анализировать проблему, знает, как найти выход из сложной ситуации и т.д.), среди студентов 1 и 2 групп даны в 8% и 5% случаев. 15% ответов пятикурсников мы объединили в одну категорию (4) «другое» (профессионал, человек, который разбирается в людях, знает законы человеческого поведения).

Таким образом, в представлениях пятикурсников психолог ассоциируется, прежде всего, с конкретными видами профессиональной деятельности, в то время как для студентов 1 группы характерны также ассоциации с «помощником, решающим жизненные проблемы».

Ответы на вопрос «Чем отличается хороший психолог от плохого?» были разделены на 4 категории: в 1 категорию мы включили социально-демографические характеристики, свойственные хорошему психологу (высшее образование, квалифицированность, зрелый возраст и т.д.), которые были отмечены 30% студентов начальных курсов и 10% выпускного курса. Индивидуально-личностные характеристики (2) были выделены 42% студентов, обучающихся на начальных курсах и 10% пятикурсников. К основных личностным качествам, отличающим хорошего психолога, студенты относили душевность, активность, волю, открытость, доступность, демократичность, оптимистичность, радостность. Наименее малочисленная категория – «интеллектуальная сфера» (3). Студенты 1 группы отмечают, что хороший психолог отличается высоким интеллектом, коммуникативными способностями (8%). Пятая часть респондентов 2 группы выделяют развитую гибкость ума, творческое мышление, интеллектуальную активность, талантливость.

Наиболее содержательной для студентов пятого курса является 4 категория ответов (профессиональные качества) – 60% испытуемых отметили, что характерными для хорошего психолога чертами являются знания

основных психологических теорий, умения использовать на практике техники психокоррекции и консультирования, профессиональная этика, навыки оказания психологической помощи в любых ситуациях и др. 20% студентов начальных курсов отмечают качества той же категории как характерные для хорошего психолога. Значимые различия в представлениях об отличительных характеристиках хороших психологов обнаружены по всем категориям ответов, за исключением свойств интеллектуальной сферы. Таким образом, можно утверждать, что образ хорошего психолога в процессе профессионализации трансформируется от отличающегося личностными качествами в образ, характеризующийся, прежде всего, узкопрофессиональными свойствами личности.

Ответы на вопрос «Как выглядит типичный психолог?» были разделены на 5 категорий: а) особенности внешности; б) поведенческие характеристики; в) обобщенные оценочные характеристики; г) личностные проявления; д) отсутствие отличительных особенностей. Студенты, обучающиеся на начальных курсах, отмечают, прежде всего, поведенческие характеристики (аккуратный, спокойный, с плавной речью, сдержанный). Примерно такое же количество первокурсников характеризуют внешний облик психолога в терминах личностных качеств (воспитанный, внимательный, умный, рассудительный, уравновешенный). 20% студентов первой группы подчеркивают особенности внешнего вида типичного психолога (в строгом костюме, привлекательный, уложенная прическа и т.д.). Такими обобщенными характеристиками, как позитивный, хороший, нормальный, описывают характерный облик психолога 10% первокурсников.

Для мнения пятикурсников относительно внешнего вида психолога характерно (44%) выделение личностных свойств, таких как уверенный, понимающий, доброжелательный, креативный и т.д. 40% респондентов той же группы отмечают поведенческие характеристики (спокойный, галантный, с хорошими манерами и т.д.). Среди особенностей внешности 10% испытуемых отметили опрятность и склонность одеваться со вкусом. Меньше всего (6%) приписываются психологу обобщенные характеристики. Среди студентов, обучающихся на 5 курсе нет людей, которые считают, что внешний облик психолога чем-то отличается от других.

По оценкам всех респондентов, психолог – это миловидный, элегантный, немолодой (зрелый) человек, сухощавый или же внушительный, с любым цветом глаз. Как видно, основой этих стереотипизированных свойств послужили качества, открывающиеся в общении (миловидность, очаровательность и элегантность, изысканность), зрелость (на первый взгляд, характеристика возраста) здесь является показателем жизненного опыта, необходимого для установления доверительных контактов с окружающими. По-видимому, не только в массовом, но и в профессиональном сознании психолог – это «психотерапевт», словом и внешним видом врачующий психологические недуги. Об этом свидетельствует и образ лица «типичного» психолога, общий для всех групп респондентов. Оно может быть кротким, смиренным или бодрым, жизнерадостным, но непременно пригожим, миловидным, румяным, т.е. располагающим к общению. При этом лицо должно быть одновременно волевым и строгим, т.е., по-видимому, достаточно серьезным, вызывающим уважение ликом специалиста, знающего себе цену.

Таким образом, анализ представлений о психологе как субъекте профессиональной деятельности позволяет заключить, что, во-первых, эти представления подвержены стереотипизации, о чем свидетельствует высокая степень сходства ответов респондентов о мотивации деятельности психолога и его профессионально важных качествах, во-вторых, содержание этих стереотипов отражает, по-видимому, образ психолога, сложившийся в массовом, обыденном сознании, где он предстает, прежде всего, как специалист, способствующий решению индивидуальных психологических проблем.

Нельзя сказать, что этот образ абсолютно не соответствует реальной практике деятель-

ности психолога и тем представлениям о ней, которые могли бы сложиться в процессе обучения. Вместе с тем очевидно, что из этого образа психолога как бы изъяты те его черты и характеристики, которые связаны с осуществлением фундаментальных исследований, объектом которых может быть и не отдельный человек, а группа лиц и общество в целом. Иными словами, если учесть, что функция психолога – объяснение (интерпретация), прогнозирование и оптимизация психологических феноменов и процессов в обществе, то можно прийти к выводу, что в профессиональном сознании студентов наиболее отражена лишь одна их этих функций, связанная с попытками воздействия на объект изучения, прежде всего отдельного человека.

Студенты, обучающиеся на начальных курсах, чаще называют конкретный срок, сколько времени требуется для того, чтобы стать психологом-профессионалом (1 категория ответов): не менее 10 лет. 22% испытуемых этой группы уверены в том, чтобы стать профессиональным психологом требуется вся жизнь (2 категория). И только 8% первокурсников отмечают, что профессиональным психологом возможно стать при наличии таланта, целеустремленности и богатой практики. Противоположная картина отмечается в выборке пятикурсников. 75% испытуемых считают, что достижение акме психологом, возможно, зависит от специальных способностей и желания самосовершенствоваться как специалист, а также момент объективной оценки специалиста как профессионала со стороны других специалистов является признаком достижения уровня профессионализма. 15% испытуемых заявляют конкретный срок становления психолога как профессионала (10–15 лет). И только 10% пятикурсников считают, что для этого необходимо неопределенное время либо вся жизнь.

Каковы же представления о содержании того рода занятий, который именуется психологией? Три четверти молодых студентов убеждены, что психология – это фундаментальная наука, изучающая психику и целью которой является производство знания, позволяющего объяснять и прогнозировать характер психических феноменов. Хотя эту точку зрения разделяют от трети до половины более взрослых студентов, к окончанию обучения среди них в четыре раза возрастает число людей, уверенных, что психология – прикладная наука, производящая непосредственно полезные для общества и человека услуги.

Как же понимается респондентами объект психологического исследования или помощи? Анализ ответов на вопрос «Что такое психология?» свидетельствует, что две трети студентов всех подгрупп подобным объектом считают индивида, на втором месте по частоте упоминаний – процессы взаимоотношений, десятая часть опрошенных видят в психологии средство познания разнообразных социальных общностей и способ воздействия на них.

Интересна динамика представлений студентов об актуальных проблемах в психологии. Как наиболее актуальными (35%) так и перспективными (38%) являются, по мнению первокурсников, социально-психологические проблемы. Такая же тенденция наблюдается и в выборке пятикурсников (45% и 50% соответственно). На втором месте для обеих групп студентов актуальными и перспективными выступили возрастно-психологические проблемы (первокурсники называют чаще «проблемы детей», а старшекурсники «проблемы развития», «перинатальная психология» и др.).

Примечательно то, что ни один из пятикурсников не затруднился обозначить актуальную и перспективную проблематику, в отличие от студентов первой группы, что может объясняться недостаточной информированностью о проблемах в разных направлениях психологической науки. Подтверждением этого является то, что задачи, которые призваны решать юридическая и организационная психология вообще не были обозначены студентами начальных курсов. В целом, большинство респондентов при описании перспективных проблем указывают сходный с актуальным спектр вопросов.

Представления респондентов о теоретическом фундаменте психологического знания отражены в составленных ими перечнях «основных теорий». К такому роду «теориям», по оценкам всех респондентов, были отнесены психоанализ, бихевиоризм, культурно-историческая теория Л. С. Выготского, теория поля К. Левина, которые были названы примерно половиной респондентов каждой подгруппы, а также гуманистическая психология, теория деятельности А. Н. Леонтьева, гештальттерапия и когнитивизм, указанные 25–40 % опрошенных всех групп. Обратим внимание на то, что, во-первых, этот список с небольшими вариациями воспроизводился в ответах всех без исключения респондентов. Во-вторых, в нем представлены как собственно теории, так и теоретические ориентации, принципы (системности, детерминизма) которые плохо дифференцируются респондентами. В-третьих, даже несмотря на смешение «масштабов» названных концептуальных схем, перечень их весьма неполон. Если принять к рассмотрению все упомянутые теории, их количество не превышает 10. Не исключено, что эти теории представляют собой своего рода традиционный «каркас» психологического знания, усваиваемый посредством своеобразного запечатления информации уже в первые месяцы профессионального обучения. Об этом свидетельствуют и перечни фамилий психологов «всех времен и народов», составленные респондентами. Хотя названные персоналии многочисленнее и многообразнее упомянутых теорий, к числу наиболее популярных психологов попали главным образом основатели тех же теорий: З. Фрейд, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, К. Левин, А. Р. Лурия, И. П. Павлов, К. Г. Юнг. Именно эти фамилии указали и первокурсники, и старшекурсники.

Специальной терминологией к концу обучения студенты овладевают. Как показывает анализ ответов на открытые вопросы о предмете психологии, ее проблематике и самом психологе как субъекте профессиональной деятельности, старшекурсники активно используют научную лексику и в основном достаточно адекватно оперируют понятийным аппаратом психологии. Но насколько глубока и устойчива усвоенная студентами система научно-психологической категоризации нетрадиционных данной дисциплине явлений? 70% первокурсников и пятая часть старшекурсников убеждены, что психология должна изучать парапсихологические явления. Половина пятикурсников отрицают парапсихологические явления как предмет психологического исследования, однако 30% допускают, что возможность изучать психологическими методами телекинез, ясновидение, телепатию является второстепенной задачей, либо это изучение должно осуществляться на стыке многих наук.

Однако гораздо в большей степени в сформированности профессионального мировоззрения респондентов позволяет удостовериться тот факт, что 75% первокурсников и 82% выпускников уверены, что обращение к экстрасенсам в сложных жизненных ситуациях не является обоснованным. 20% студентов начальных курсов разделяют обращение к экстрасенсам в исключительно сложных обстоятельствах.

При ответе на вопрос «кто такой человек?» не было обнаружено различий у студентов разных курсов. Человек как существо описывался ими с привлечением большого числа разнообразных параметров. Условно их можно разделить на три группы. К первой относятся такие признаки, как размеры и форма тела, половой диморфизм, расовые различия и другие извне наблюдаемые характеристики. Ко второй группе были отнесены признаки, описывающие биологическую природу человека как живого существа: рефлекторность, репродуцируемость, стремление к гомеостазу, адаптивность. В третью группу включили признаки, указывающие на существование психических процессов. Именно эта группа оказалась наиболее обширной. К ней относятся многочисленные указания на то, что человек обладает рефлексивным сознанием (разумом, интеллектом), мотивами, желаниями, потребностями как источниками самосовершенствования и самоактуализации;

сюда же относятся высказывания о том, что жизнедеятельность человека представляет собой не только приспособление к окружающей природной и культурной среде, но и преобразование ее в собственных интересах, то есть подчеркивается такая характеристика как субъектная активность.

Причины страданий, чаще становящиеся предметом рефлексии, характеризовались более пространно, чем причины счастья. Респонденты не могли избежать фундаментальной ошибки атрибуции, выражающейся в переоценке личностных и недооценке обстоятельственных причин. По мнению респондентов, люди счастливы и страдают из-за внутренних стабильных и, как правило, неконтролируемых причин. И студенты начальных курсов, и студенты 5 курса почти единодушно отметили, что страдают люди главным образом от собственного несовершенства: тщеславия, амбиций, эгоизма, зависти, суетности, чрезмерной рефлексии, избытка или недостатка разума, неумения общаться, приводящего к одиночеству, неумеренным страстям, гордыни и другим грехам человеческой натуры. Много реже встречались ответы, где причиной несчастья назывались болезни, увечья, старость, непонимание окружающих, насмешки, клевета, грубость с их стороны, природные и социальные катаклизмы, злой рок и иные внешние факторы.

Сходным образом описывались и причины счастья. Это, прежде всего, внутренняя гармония, способность любить, оптимизм, удовлетворенность желаний, самореализованность, возможность самосовершенствования и многое другое, начинающееся с «само…». Очень редкими были ответы, где счастье связывалось со здоровьем, благосостоянием, удачей, чуть чаще вспоминались благожелательность, понимание, любовь близких.

На вопрос «Что больше в работе психолога: профессиональных знаний и навыков или призвания, дара?» студенты начальных курсов (60%) считают, что знаний и навыков. 10% утверждают – призвания, а 30% отмечают одинаковую выраженность этих факторов. Среди студентов 5 курса практически все респонденты считают, что основой является дар и признание, причем при наличии этого фактора будущий профессионал быстро и эффективно получает профессиональные знания и совершенствует навыки. Все студенты 5 курса считают, что для хороших знаний практической психологии необходимо глубоко изучать теорию, а вот в выборке студентов начальных курсов 20% испытуемых считают, что это необязательно. Вероятно, оценка теоретической подготовки как необходимой в работе психолога выпускниками обусловлена более зрелой, сформировавшейся профессиональной установкой, студенты, которые имеют хотя бы незначительный опыт практической деятельности, видимо, ощущают дефицит теоретических знаний в узконаправленных отраслях психологической науки.

Основные элементы профессионально-психологической картины мира возникают в начальный период профессионального самоопределения личности и претерпевают качественные изменения в процессе дальнейшей профессиональной социализации. Профессиональное мировоззрение студентов-психологов формируется на стыке научно-теоретического и житейски-практического познания психологической природы человека и общества, вследствие чего отличается внутренней противоречивостью, эклектизмом, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипизированностью.

Полученные результаты могут быть использованы при подготовке будущих психологов в вузах для коррекции профессиональной направленности и профессиональной ориентации студентов

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования особенностей образа будущей профессии у студентов психологического факультета. Доказано, что профессионально-психологической картина будущего возникает в начальный период профессионального самоопределения личности и трансформируется в процессе обучения в университете.

Ключевые слова: образ профессии, профессионально-важные качества, студенты-психологи, профессиональное сознание, представления.

SUMMARY

The article presents the results of studies of the image of the future profession of the students of psychological faculty. It is proved that professionally-psychological picture of the future arises from the initial period of professional self-determination of the personality and transforms the learning process at the university.

Key words: image of the profession, professional-important property, students-psychologists, professional consciousness, representation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вакарєв Є. С. Динаміка самооцінки професійно-важливих якостей майбутніх психологів / Психологічні проблеми формування особистості фахівця збірник наукових праць. – Донецьк: Інститут психології та підприємництва, ДІПОІПП, 2004. – С. 112–119.

2. Донцов А. И. Профессиональные представления студентов-психологов / А. И. Донцов, Г. М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 42–50.

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ



М. П. Жигалова

УДК 37.016:8

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Осмысление читателем творческого и языкового синтеза межкультурных систем в художественном произведении в первую очередь связано с умением читателя определить те культурологические элементы, которые отражают национальную картину мира. Поэтому читателю важно найти определенные культуроведческие знаки, коды, символы в произведении и понять их смысл и значимость не только для постижения культуры писателя, но и культуры персонажа, адаптировав ее к культуре читателя. Это значит, что лингвистика лирического произведения, интертекстуальные, культурологические и межкультурные элементы, структура самого произведения, а также характер лирического героя становятся в центре анализа произведения.

И здесь важно также обратить внимание читателя на тот сверхсмысл и значимость структурно-интертекстуального анализа, которые обнаруживаются в свете третьей научной парадигмы − парадигмы когнитивной, которую предложил Т. Венцлова. Правда, ее скорее можно отнести не к XX, а к XXI веку. Первая − структурная парадигма, идущая от Соссюра, получила развитие в семиотической московско-тартусской школе. Вторая − интертекстуальная, идущая от М. Бахтина, эксплицировала себя в трудах французских постструктуралистов, историков и культурологов (Р. Барт, В. Тодоров, Женетт, Фуко и др).

По мнению Т. Венцловы, «когнитивная (в переводе с фр. − понимать, сознавать) поэтика строится на том, что, во-первых, автор и читатель имеют одни и те же когнитивные способности, а во-вторых, что сами эти способности представляют собой мыслительные операции по установлению сходства субъектов, отношений между нами и генерализации, то есть возведению конкретных структур к абстрактным, что, в общем, соответствует трем типам знаков в языке (икона, индекс, символ)» [1]. Поэтому читатель, анализируя текст, устанавливает сходства в поэтическом тексте на разных уровнях, устанавливает в тексте парадигматические отношения, а в процессе макрочтения (микрочтение опирается на лингвистику; анализ текста «в его взаимодействии с фоном, со множеством других текстов и структур» литовский поэт, переводчик, литературовед и историк русской словесности Томас Венцлова назвал макрочтением) [1, с. 34] неизбежно происходит операция «системного картографирования», когда поэтический текст становится метафорическим выражением интегрированных архетипических схем, ибо, как пишет М. Фриман, «мы не можем мыслить абстрактно, не мысля метафорически» [9]. Так получается ответ на вопрос, зачем в интертекстуальной [3, с. 113−131] парадигме двигаться от более известного к менее известному, то есть от данных в наличности текстов к мифам, прототекстам, которые сами по себе подлежат реконструкции. Поэзия удерживает в бурлении не имеющего конца и начала дискурса то, что делает людей людьми, то, что сохраняет непрерывность человеческого рода. И эта беспримерная задача − подтверждение через поэзию человеческой идентичности. В отличие от людей, стихи бессмертны, и в них случайное по определению обретает высокий статус неслучайного.

Конечно, читатель никогда не может знать специфический контекст, импульс и обстоятельства, существовавшие для автора, но мы «устанавливаем понимание через когнитивные потоки, и мы реконструируем образ автора по его письму» [1, с. 266].

Поэтому эстетическая ценность произведения − это всегда «внутреннее свойство произведения, которое проявляется лишь в тот момент, когда произведение вступает в контакт с читателем» [11], то есть, упрощен-

но говоря, она абсолютно субъективна. А значит, каждый читатель вправе интерпретировать [3] художественное произведение произвольно, в зависимости от своего мировоззрения и читательской культуры.

А значит, анализируя художественное произведение, важно обратить внимание сначала на полиэтнический и художественный мир писателя, на те произведения, которые отражают его этническую культуру, и проанализировать их. Важно также подготовить читателя к восприятию произведения, предложив общекультурный, бытовой, исторический комментарий, чтобы донести смысл происходящего, так как многие этнические и полиэтнические, инонациональные элементы помогут читателю по-новому взглянуть и осознать прочитанное.

Следует заметить, что филологам-методистам известна необходимость создания у читателя должной установки как обязательной предпосылки восприятия произведения искусства. Еще Ю. М. Лотман подчеркивал, насколько важно при обучении новой культуре учитывать «структуру воспринимающего сознания» [8, с. 169]. Поэтому в практике работы хорошо оправдывают себя специальные формы структурной педагогической организации художественного текста (на этапе непосредственного контакта учащихся с ним). Это такие формы, как «синхронные» притекстовые словари (внутритекстовые, подтекстовые, параллельные, рисуночные); сегментация текстового материала в соответствии со структурами сюжетного уровня (эпизод, фаза развития действия в эпизоде, «кадр», микрообраз); подзаголовочные, аннотационные и эмоционально-оценочные интерполяции, четко отделенные от основного текста особыми шрифтами и представляющие собой, вместе с объяснительными статьями, материальное воплощение той сквозной направляющей беседы о русском словесном искусстве, которую ведет с учащимися педагог.

Предварительно прочитав и осмыслив дотекстовую информацию, используя видео- и звукоряд, можно предложить следующее задание − прослушать запись стихотворения М. Цветевой «Германии» (1914) [2, с. 273−278] в исполнении А. Фрейндлих.

Марина Цветаева «Германии»

Ты миру отдана на травлю,
И счета нет твоим врагам!
Ну, как же я тебя оставлю.
Ну, как же я тебя предам?

И где возьму благоразумье:
«За око − око, кровь − за кровь!»,
Германия − мое безумье!
Германия − моя любовь!

Ну, как же я тебя отвергну,
Мой столь гонимый Vaterland,
Где все еще по Кенигсбергу
Проходит узколицый Кант,

Где Фауста нового лелея,
В другом забытом городке, −
Geheimrath Goethe по аллее
Проходит с веточкой в руке.

Ну, как же я тебя покину,
Моя германская звезда,
Когда любить наполовину
Я не научена, − когда −

От песенок твоих в восторге,
Не слышу лейтенантских шпор,
Когда мне свят святой Георгий
Во Фрейбурге, на Schwabenthor.

Когда меня не душит злоба
На Кайзера взлетевший ус, −
Когда в влюбленности до гроба
Тебе, Германия, клянусь!

Нет ни волшебней, ни премудрей
Тебя, благоуханный край,
Где чешет золотые кудри
Над вечным Рейном − Лорелей.

1 декабря 1914 г.

Беседа на выявление читательского восприятия поможет подготовить к анализу: Какое чувство рождает стихотворение в Вашей душе? О чем свидетельствует время написания стихотворения? Что Вам известно об этом времени из истории Германии? Как Вы понимаете словосочетания и выражения: «отдана на травлю», «нет счета врагам», «за око −

око, кровь − за кровь!», «любить наполовину». Какую роль в осмыслении стихотворения играют антропонимы (Фауст, Кант, тайный советник Гёте, святой Георгий, кайзер, Лорелея) и топонимы (Кёнигсберг, Швабские ворота, Рейн, Фрейбург)? Составьте партитуру текста и подготовьтесь к выразительному чтению. Познакомьтесь с видео- и звукорядом. Здесь даются разные виды комментариев: биографический о И. Канте, исторический о Первой мировой войне. Как он помогает понять авторскую метафору «проходит узколицый Кант», «отдана на травлю»?

В ходе *анализа* обращается внимание и на элементы полиэтнического мира: лексику, отражающую этнический колорит Германии, России; на те лексические и морфологические единицы, которые участвуют в создании лирического образа. Одновременно происходит знакомство с такими теоретическими понятиями, как лирика, основное содержание которой составляет переживание (мысли, чувства, настроения), где объективный мир предстает только как повод для описания эмоционального состояния субъекта; партитура текста − совокупность всех партий произведения; дотекстовая фоновая информация; сильные позиции, ключевые и доминантные слова, антропонимы, обращается внимание на некоторые аспекты анализа [3, с. 63−64]. Беседа строится по следующим вопросам:

Согласны ли Вы с утверждением, что стихотворение «Германии» − это вызов социуму? А может быть, это исповедь? Или завещание потомкам? Какая точка зрения, на ваш взгляд, наиболее жизненна?

Найдите сильные позиции стихотворения. Ими обычно являются заголовочное слово, ключевые и доминантные слова, антропонимы, первая и последняя фразы. Как они помогают определить тему и идею стихотворения?

Как фоновая дотекстовая информация, куда входит характеристика эпохи, время создания произведения, культурный фон, биографические данные писателя, связанные с этим периодом жизни, помогает понять произведение, его настроение?

Какое чувство, на Ваш взгляд, испытывает лирическая героиня?

Какую роль в осмыслении стихотворения играют иноязычные (в данном случае, немецкие) элементы? О чем они свидетельствуют? Можно ли сказать, что написанное по-русски стихотворение немыслимо вне контекста немецкого языка?

Согласны ли Вы с мнением немецкого ученого Я. Клотца, который утверждает, что диалог языков в поэзии М. Цветаевой свидетельствует о стремлении автора «собрать расколотый на полюса противоречивый мир в одно единое, целое, а значит, дать истинное знание о мире».

Проследите за динамикой характера лирического героя.

В ходе проделанной работы читатель приходит к выводу, что стихотворение «Германии» необычное по силе признания в любви своей прародине. Оно полно восхищения, сердечности и одновременно мучительной боли за происходящее в Германии (1914 год). Несомненно, эта западноевропейская страна достойна уважения, но… 1914 год, начало Первой мировой войны. В почете стихи патриотические, а тут − стихи, воспевающие Германию!.. Стихотворение воспринимается как своеобразная ода стране, воюющей с Россией! Конечно же, стихи явились вызовом, и достаточно резким, обществу, в котором распространены антигерманские настроения. Со стороны это выглядит более чем странно, но, зная историю семьи Цветаевой, ее собственную историю жизни, понимаешь, что ничего странного в том, что она славит Германию, нет. Для нее здесь важны два момента. Первый − в жилах Марины течет не только русская, но и немецкая кровь. Второй − «травля» Германии в русской публицистике значила для поэтессы не только оскорбление кровно близкого начала, но, в первую очередь, отвержение всей общеевропейской культуры, с чем она, несомненно, смириться не могла. Кроме того, Цветаева гордо презирала любые обличья национализма и шовинизма. Примечательно, что в Петербурге стихи ее были поняты и приняты.

«Германии»… Сразу вспоминаются произведения «великих», после заглавия которых мелким или крупным шрифтом идут слова: «посвящаю» или «моим (ей)» и т. п. Поэтому в названии стихотворения видится посвящение чему-то близкому, родному. Поначалу удивляешься, что посвящение сделано чужому государству. А чужому ли? Ведь с Германией связано так много. Поэтому темой стихотворения является бескорыстная любовь к Германии, верность своей прародине. Чтобы убедиться в этом, достаточно обратить внимание на первые и последние строки произведения:

Ты миру отдана на травлю
И счета нет твоим врагам!

И в то же время:

Нет ни волшебней, ни премудрей
Тебя, благоуханный край, …

Невольно в подтексте стихотворения улавливается мысль о том, что Германия − великая держава, и ничто не способно разрушить, сломить ее духовную мощь. Пусть страна затравлена и поругана − настоящее преходяще. Она всегда будет «премудрой» и «волшебной», ибо ее славное прошлое и богатое наследие для человечества вечно. И каждой строфой М. Цветаева утверждает это.

Значительную роль в раскрытии темы играют ключевые слова и лексические доминанты. Выделяются три группы ключевых слов. Первая содержит лексемы: любовь, любить, восторг, влюбленность − субъективное, эмоционально-восторженное отношение Цветаевой к Германии [10]. Вторая − это те слова, с помощью которых поэтесса обращается к предмету своей любви и называет его «ты», «гонимый Vaterland», «германская звезда», «Германия», «благоуханный край». Это и использование поэтом местоимения во втором лице, что свидетельствует о возможности дружеских отношений. И третья группа слов-глаголов: не предам, не оставлю, не отвергну, не покину, не научена любить наполовину свидетельствует о неприятии М. Цветаевой половинчатых отношений к своей прародине. Слова «оставлю» и «предам» встроены в анафорическую структуру:

Ну, как же я тебя оставлю,
Ну, как же я тебя предам?

Она же прочитывается как риторический вопрос, то есть вопрос, не требующий ответа, так как ответ очевиден: никогда и ни за что! Следующая анафорическая конструкция звучит как заклинание или клятва, нарушить которую Цветаева не в силах.

Германия – мое безумье!
Германия – моя любовь!

Однако поэтесса подчеркивает: ее любовь бескорыстна, ибо лирическая героиня принимает как положительное, так и отрицательное в своем объекте. Германия − это незабвенные «Фауст» Гёте, Кант, великий Кёнигсберг, Швабские ворота и многое другое. В то же время Германия − это и «кайзера взлетевший ус» и глупая жестокая война. И все-таки «от песенок твоих в восторге, не слышу лейтенантских шпор», потому что «любить наполовину» Цветаева не может и не хочет. Не существует для нее формулы «за око − око, кровь − за кровь».

В последующих строфах экспрессия нарастает, чему во многом способствуют синтаксические и лексические средства художественной выразительности. Так периодическое построение речи явно преднамеренно используется поэтессой. Именно период отличается эмоциональной насыщенностью и лирической напряженностью, что как нельзя лучше отражает весь спектр авторских чувств:

Ну, как же я тебя покину,
Моя германская звезда,
Когда любить наполовину
Я не научена, − когда −
Когда в влюбленности до гроба
Тебе, Германия, клянусь!

Так, образ Германии в читательском восприятии складывается из трех разных ее «лиц». Отверженный и гонимый Vaterland; высококультурная страна, давшая миру великолепную литературу и искусство; государство, которое достойно поклонения и любви, − все это Германия. И она прекрасна. Поэтесса искусно показывает это неделимое триединство «благоуханного края». Сама композиция сти-

хотворения влияет на построение поэтического образа. В целом произведение можно разделить на три смысловые части. Первая − предательство Германии и неприятие Цветаевой такого отношения к ней (первые две строфы). Вторая − великое наследие общеевропейской культуры (следующие четыре строфы). Наконец, третья − клятва поэтессы в верности и любви к Германии (последние две строфы).

Таким образом М. Цветаева передает искренность своих чувств, честность, прежде всего, перед собой в восприятии Германии. Не разделить ее восторга и нежности по отношению к своей прародине просто невозможно.

Читатель, заражаясь ее чувствами, понимает, что поэтесса своим стихотворением утверждает извечную истину, что настоящая любовь всегда сочетается с великодушием, она не требует ничего взамен и не терпит мести, предательства, ибо значимо всегда само чувство, а не его объект.

Таким образом, рассуждая о философии творчества М. Цветаевой, читатель понимает, что «М. Цветаевой нужен был мир, где все сбывается, где торжествует дух любви и верности», а иноязычные элементы в ее поэзии функционируют «не только как экзотизмы, варваризмы и каламбуры, что обычно для художественной литературы, но и как основа моделирования идеологического смысла или образной системы произведения». Марина Цветаева уверенна, что «поэзия − это уже перевод», а поэт − переводчик, который не столько передает, сколько «предает» смысл оригинала («Traddutore, traditore!») [14, с. 51], и потому ближе всех к «родному», то есть «ангельскому», для Цветаевой оказывается именно немецкий, а не русский и тем более не французский, о чем она пишет Рильке в письме от 6 июля 1926 года: «…Немецкий − бесконечное обещание (тоже − дар!), но французский − дар окончательный <…> Немецкий ближе всех к родному. Ближе русского, по-моему. Еще ближе» [5, с. 92−93].

Уже на основе даже одного стихотворения мы видим, как происходит творческий и языковой синтез двух межкультурных систем в творчестве М. Цветаевой.

АННОТАЦИЯ

В статье предлагается методика осмысления читателем творческого и языкового синтеза межкультурных систем (немецкой и русской культуры) на примере анализа стихотворения М. Цветаевой «Германии». Даются вопросы и задания, раскрывающие поэтапное изучение лирического произведения: от чтения и наблюдения до творческого постижения в поликультурном пространстве.

Ключевые слова: полиэтнический мир, лингвокультурология, языковой синтез, межкультурная система, когнитивный, поэтика, семиотика, партитура текста, дотекстовая информация, сильные позиции, заголовочное слово, ключевые и доминантные слова, антропонимы, эксплицировать, парадигма, макрочтение, микрочтение.

SUMMARY

In article the technique of judgement the reader of creative and language synthesis of intercultural systems (German and Russian culture) on an example of the analysis of a poem of M. Tsvetaeva of «Germany» is offered. Questions and the tasks opening stage-by-stage studying of lyrical product are given: from reading and supervision, before creative comprehension in polycultural space.

Key words: the polyethnic world, cultural linguistics, language synthesis, intercultural system, cognitive, poetics, semiotics, the text score, pretext information, strong positions, a heading word, key and prepotent words, anthroponyms, to explicate, a paradigm, macroreading, microreading.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венцлова Т. О пансемантичности поэтического текста // Неустойчивое равновесие. Восемь русских поэтических текстов. − New Haven, 1986. − С. 34.

2. Жигалова М. П. Германия в судьбе и творчестве русских поэтов-эмигрантов XX века. Интерпретация и анализ: теория и методика: монография. − Берлин: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&CO. KG, 2011. − 305 с.

3. Жигалова М. П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика. − Брест, 2008. − 225 с.

4. Зубова Л. В. Язык поэзии М. Цветаевой (фонетика, словообразование, фразеология). − СПб.: Из-во СПУ, 1999. − 652 с.

5. Из письма М. Цветаевой Рильке от 9 мая 1926 г. Небесная арка: Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке // вступ. ст., сост., подгот. текста и примечания К. М. Азадовского. − СПб.: Акрополь, 1992. − С. 92−93.

6. Клотц Я. Для поэта нет родней языка: о «всеязычии» в поэзии Цветаевой и Бродского // Русская культура в Европе. Russian Literature in Europe. Fedor B. Poljakov (Vienna). Peterland internationaler Verlag der Wissenschaften. − Frankfurt am Mein, 2008. − 562 с.

7. Лотман Ю. М. Труды по знаковым системам. − 1971. − С. 169.

8. Нарынская М. Ю. Свобода как философское и лингвистическое кредо М. И. Цветаевой: материалы Девятой цветаевской межд. научно-тематической конференции На путях к постижению Марины Цветаевой. Москва, 9−12 окт. 2001 г. − М., 2002.

9. Русская культура в Европе. Russian Literature in Europe. Fedor B. Poljakov (Vienna). − Peterland internationaler Verlag der Wissenschaften. − Frankfurt am Mein, 2008. − Vol. 3. − 562.

10. Саакянц А. Марина Цветаева. Жизнь и творчество. − М.: Эллис Лак, 1997. − 816 с.

11. Freeman M. Poethy and the Scope of Metaphor: Toward a Cognitive Theory of Literature, Metaphor and Metonymy at the Grossroards. A Cognitive Perspective / ed. by Antonio Barselona. − Berlin – New York: Monton de Cruyter, 2000. − P. 266.

12. Цветаева М. Избранные произведения. − Минск: Наука и техника, 1984. − С. 645−648.

13. Цветаева М. Полн. собр. соч. в 7 т. − М., 1984. − Т. 2.

14. Швейцер В. А. Быт и бытие Марины Цветаевой. − М., 1992.

О. И. Кёппль

УДК 371.3

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ «ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТИНГ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Современные тенденции развития высшего образования определяют кардинальное изменение подходов к организации образовательного процесса в сфере высшего образования. Введение системы многоуровневого образования, развитие единого образовательного пространства, реализация компетентностного подхода обуславливают необходимость совершенно нового подхода к организации обучения. Преподаватель образовательной организации сегодня выполняет не столько функцию транслятора научных знаний, сколько модератора учебной деятельности. Следовательно, возникает необходимость в педагогических технологиях, направленных на создание творческой атмосферы образовательного процесса в сочетании с результативностью обучения. Всё это непосредственно актуализирует направленность и **цель** данной публикации: определить сущность и содержание педагогической технологии «интеллект-картинг» и рассмотреть особенности ее применения в образовательном процессе.

Образовательные технологии российской высшей школы – понятие достаточно сложное и не имеющее однозначной, единой трактовки. Термин «технология» впервые появился в практике образования в середине прошлого века и изначально рассматривался в контексте использования в обучении технических средств обучения. Позднее технологии рассматриваются и применяются как отдель-

ные методы или приёмы обучения. Так, если обратиться к Федеральным государственным образовательным стандартам, то далеко не все утверждённые стандарты дают перечень рекомендуемых образовательных технологий в рамках того или иного направления подготовки [1]. Наиболее часто встречаются следующие: компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, тренинги, семинары в диалоговом режиме, телеконференции и т.д.

Теоретические основания современных образовательных технологий активно разрабатываются в педагогике и дидактике высшей школы, что также оказывает влияние на понимание сути, структуры, классификации и особенностей проектирования и применения технологий в высшем образовании. Так, иногда в научных и методических публикациях как синонимы используются такие термины, как «образовательная технология» «педагогическая технология», «технологии обучения». Необходимо отметить, что однозначного толкования этих терминов не существует. Г. К. Селевко в [2] отмечает, что «образовательная технология» (технология в сфере образования) представляется несколько более широкой, чем понятие «педагогическая технология», так как образование включает, кроме педагогических, еще разнообразные социальные, управленческие, культурологические, экономические и другие смежные аспекты. Принципиальным является то, что в понимании сущности этого понятия важное место занимает технологический подход к обучению (А. А. Вербицкий, В. В. Гузеев, В. М. Монахов, Г. К. Селевко и др.), предусматривающий диагностическое управление учебным процессом, наличие обратной связи и гарантированное достижение поставленных целей. Большинство современных учёных главными сущностными характеристиками понятия образовательной технологии называют системный подход к обучению и масштабное применения той или иной педагогической технологии в образовательном процессе.

Таким образом, педагогическую технологию можно трактовать как метод создания, применения и определения элементов процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и особенностей их взаимодействия.

В теории и практике высшего образования отдельно выделяется группа технологий обучения, основанная на применении компьютерной техники. Технологии, основанные на комплексном использовании современных электронных средств обучения, традиционно определяются как мультимедийные [3]. По мере изменений требований к результатам образования, умение пользоваться информационными технологиями приобретает все большее значение в процессе формирования соответствующих компетенций. В университетском образовании наработан целый комплекс информационных средств и технологий обучения, получивший название «образование с использованием информационных компьютерных технологий» [4]. Серьёзное воздействие на содержание преподавания в высшей школе оказывают педагогические технологии, основанные на ресурсах глобальной сети Интернет, благодаря объединению в одном формате элементов интерактивного, онлайнового, и дистанционного обучения. Педагогические технологии такого рода позволяют развивать процесс обучения в принципиально новом русле. Многие исследователи высшего образования считают, что будущее образования именно за этим типом технологий.

Одной из таких технологий является «Интеллект-картинг». Основой данной технологии является деятельность по составлению интеллект-карт, что позволяет компактно представить логически упорядоченный, объёмный информационный пакет. Интеллект-карта как метод визуального представления и записи информации является альтернативой привычному линейному или текстовому способу записи. Построение интеллект-карт опирается на принцип одновременной активизации участков мозга, отвечающих за обработку вербальной и визуальной информации. В концепции радиантного мышления находит непосредственное отра-

жение естественная структура мозга человека и происходящие в нем процессы [5]. То есть интеллект-карта сама по себе, физиологически, является графическим выражением процесса радиантного мышления [6]. Каждый бит информации, поступающей в мозг, может быть представлен в виде центрального сферического объекта, от которого расходятся огромное количество ассоциативных «крючков». Каждый «крючок» представляет собой ассоциацию, а каждая ассоциация, в свою очередь, располагает практически бесконечным множеством связей с другими ассоциациями [7]. В результате использования этой многоканальной системы обработки и хранения информации мозг человека в любой момент времени формирует или использует уже сформированные «информационные карты».

Применение интеллект-картинга, как и других прикладных педагогических технологий в учебном процессе, предполагает работу на основе конкретного содержания изучаемой учебной дисциплины. Современные информационные технологии позволяют использовать онлайновый и офлайновый варианты составления интеллект карт [8]. Интеллект-картинг может применяться как в процессе самостоятельной образовательной деятельности, так и в аудиторной работе, где имеются некоторые особенности. Поскольку рабочие группы развиваются в ходе совместной деятельности, им присущи определённые этапы развития (ориентация, борьба, организация, оптимизация, разделение), предполагающие соответствующие структурные изменения. По нашему мнению, содержательно-процессуальные направления совершенствования системы подготовки современных компетентных специалистов невозможно без формирования в процессе обучения компетентной команды и ее дальнейшей эволюции.

В классическом понимании команда – это рабочая группа, состоящая из лиц, деятельность которых направлена на выполнение общих задач. Очень часто понятие команда заменяется или используется в одном синонимичном ряду с такими понятиями, как коллектив, комитет, орган, организационная структура и другие [9]. Однако есть существенные различия между командой и другими формами организации групп, а именно:

– команда, как правило, является малой рабочей группой с количеством участников менее двенадцати;

– команда формируется на относительно долгий срок совместной деятельности;

– команда является рабочим сообществом, ориентированным на достижение определённых целей;

– для стиля работы эффективной команды характерна кооперирующее взаимодействие и коллективная ответственность;

– в отличие от группы, команда – это кросс-иерархическая малая функциональная рабочая группа;

– для команды характерно наличие командного духа и относительно сильно выраженная групповая коагеренция.

Для достижения общих целей организации и реализации индивидуальных целей сотрудников необходим хорошо налаженный контакт между участниками рабочей группы. Целостность микрогруппы реализуется как процессуальная непрерывность ее существования, обеспечиваемая относительно устойчивым воспроизводством основных структурных компонентов системы внутригрупповой активности. Кроме того, целостность является такой характеристикой группы, которая одновременно означает «порождение» групповой реальности. Следовательно, можно предполагать наличие в социальной группе некоторых механизмов, направленных на поддержание, т. е. сохранение или восстановление, ее целостности. Нарушения целостности могут иметь как внешние, так и внутренние причины. Опасность нарушения целостности группы представляет собой угрозу, требующую превентивных мер по ее устранению. Другими словами, групповая целостность требует своей защиты, поскольку, становясь живым организмом, наращивает свой собственный инстинкт самосохранения.

Теоретически можно предположить, что наибольшая угроза целостности группы воз-

никает в так называемых экстремальных ситуациях ее функционирования, связанных с резкими изменениями во внешней либо внутренней среде. К их числу относятся не только неожиданные или непреодолимые препятствия на пути достижения групповой цели, дефицит исполнительских средств групповой деятельности, неадекватность этих средств складывающимся условиям, но и фаза развития группы, на которой она находится [10].

Таким образом, групповая динамика может быть описана с точки зрения выработки и реализации тех средств и способов поддержания групповой целостности, которые направлены против возникшей или обнаруженной угрозы сохранению этой целостности. Как социально-психологическое качество группы, целостность требует, в первую очередь, и социально-психологических средств для своей защиты, т. е. своеобразных групповых защитных механизмов. Тем самым необходимо соотнесение обсуждаемой проблемы с проблемой защитных механизмов личности в ее общественном проявлении.

Феномен групповой психологической защиты характеризует группу, с одной стороны, как системное образование, в ходе развития которого обнаруживаются и преодолеваются противоречия между базовыми системными тенденциями – изменением и сохранением, а с другой – как целостное психологическое образование, имеющее особый «внутренний» план совместной деятельности, или «групповую реальность». Данное обстоятельство непосредственным образом влияет на процесс обучения. Для минимизации этого влияния требуется соответствующая диагностика.

С этой целью нами была разработана входная измерительная методика, определяющая как место в команде каждого из ее членов, так и фазу развития команды, на которой она в данный момент находится. Для этого каждый из членов команды оценивает всех остальных ее участников, используя шестибалльную шкалу оценивания, по следующим критериям:

A – Склонность работать в команде;

B – Работоспособность / готовность работать эффективно;

C – Осознание преимуществ командной работы;

D – Готовность делиться знаниями.

Результаты оценки по каждому из критериев объединяются и рассчитываются следующим образом:

$$A = \frac{-3a_1 - 2a_2 - 1a_3 + 1a_4 + 2a_5 + 3a_6}{n-1},$$

где командная работа:

$$T = \frac{A + C}{2}$$

работоспособность/эффективность:

$$L = \frac{B + D}{2}$$

Если оценивается количество N членов коллектива или группы, то может быть вычислено среднее арифметическое значение для фактического уровня эффективность (**УЭ)** и уровня отношений (**УО)** всей команды по следующей формуле:

$$BE = \frac{\Sigma_{i=1}^{n}(A + C)}{n}$$

$$SE = \frac{\Sigma_{i=1}^{n}(B + D)}{n}$$

Расположив результаты расчётов по осям координат (УЭ) и (УО), мы получаем возможность сделать вывод не только о фазе развития группы [10], но и типизировать роли ее участников, как представлено на рис.1.

Полученный результат дает представление о готовности участников группы к сотрудничеству. Чем меньше количество командных работников, тем больше сложностей будут испытывать члены коллектива с выработкой необходимых компетенций в процессе групповой работы, что требует усиления акцента на самостоятельной работе. В таком случае обучающийся будет самостоятельно составлять интеллект-карту по заданной теме, активно используя при этом возможность прикрепления файлов, ссылок и графических объектов, стремясь при этом к полноценному раскрытию темы. Это вариант предполагает деятельность членов группы по

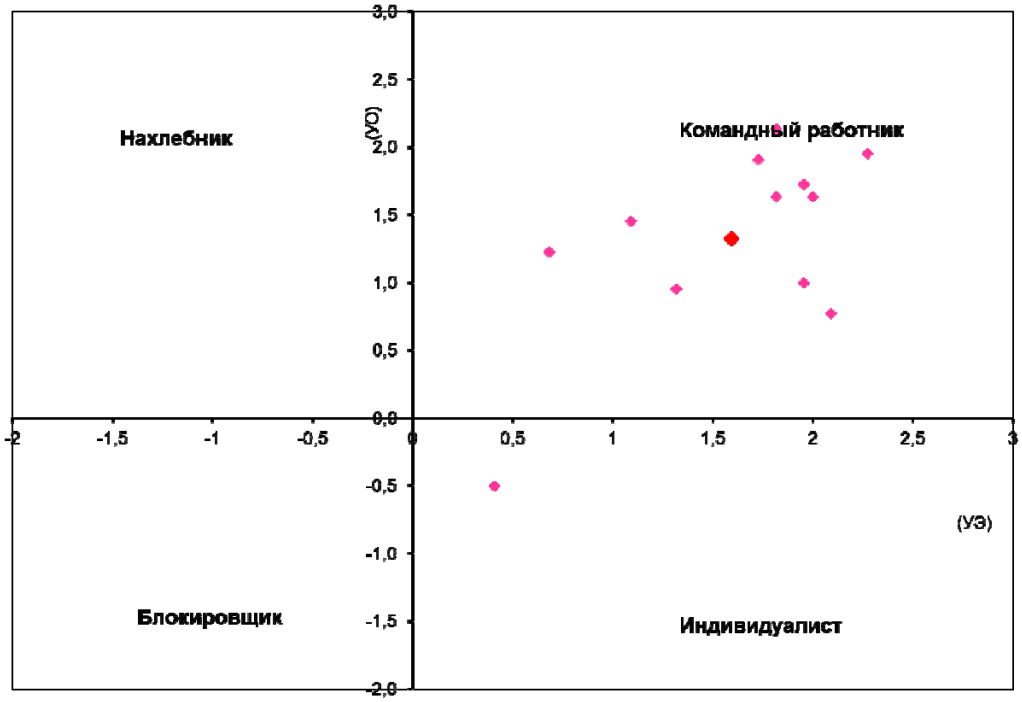


Рис. 1. Типизация ролей участников рабочей группы

дистанционному оцениванию качества разработанных интеллект-карт.

В случае применения интеллект-картинга для дистанционного обучения преподаватель имеет возможность эффективно обобщить теоретический материал, активно используя при этом возможность прикрепления файлов, ссылок и графических объектов. В результате обучающийся получает систематизированный и логически упорядоченный материал по изучаемой теме, занимающий одну страницу, где каждое понятие раскрывается посредством графических ресурсов.

Другими сферами применения интеллект-картинга могут быть конспектирование лекций, конспектирование учебной литературы, подготовка материала по определённой теме, решение творческих задач. Возможно применение интеллект-картинга в рамках мозгового штурма, в подготовке презентаций, планировании и разработке проектов разной сложности, проведении тренингов, составлении органограмм и т. д. Обучаемому это позволяет легко ориентироваться в больших объёмах информации; успевать за меньшее время составлять ментальные карты в своём собственном стиле; легко придумывать новые идеи; системно оценивать большие объёмы информации; находить новые, нестандартные, креативные решения.

Таким образом, «интеллект-картинг» как модель осуществления образовательной деятельности включает в себя индивидуальную, групповую, информационно-диагностирующую, организационно-развивающую деятельность, связанную применением информационных технологий. Данная образовательная технология может применяться как в процессе самостоятельной работы, так и в аудиторной работе, для чего рекомендуется провести предварительные измерения групповой самооценки. Проведённая пилотная апробация педагогической технологии позволяет сделать вывод о том, что ее применение способствует сокращению времени обучения и существенно оптимизирует процедуру кон-

троля уровня форсированности компетенции у обучающихся.

АННОТАЦИЯ

В статье определена сущность и содержание педагогической технологии «интеллект-картинг» и рассмотрены особенности ее применения в образовательном процессе. Дан краткий обзор становления понятия „технология" в российской высшей школе. На основе изучения особенностей функционирования команд предложена входная измерительная методика по типизированию ролей ее участников. Предложены возможные формы применения педагогической технологии «интеллект-картинг».

Ключевые слова: технология, обучение, компетенция, обучающийся, образовательный процесс, команда, интеллект-картинг, деятельность.

SUMMARY

The article defines the essence and content of a pedagogical technology «mind-mapping» and consideres the peculiarities of its use in the educational process. A brief analisys of establishment of a term «technology» in the Russian higher school is given. On the base of study of peculiarities of team functioning the entering measuring procedure on role type-bounding for its participants is suggested. In view of this, the possible forms of the pedagogical technology «mind-mapping» use are offered.

Key words: technology, education, competency, student, educational process, team, mind-mapping, activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки: официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: http://www. obrnadzor.gov.ru.

2. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М., 2006. – Т. 1.

3. Образовательные технологии в вузе: опыт Саратовского государственного университета (НИУСГУ) имени Н. Г. Чернышеского / Е. Г. Елина, М. А. Фризен, Е. И. Балакирева и др.; под ред. Е. Г. Елиной. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2012. – 114 с.

4. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: методические рекомендации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

5. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. – Москва: Попурри, 2007. – 320 с.

6. Карты ума / авт-сост. В. И. Копил. – Минск: Харвест, 2007. – 64 с.

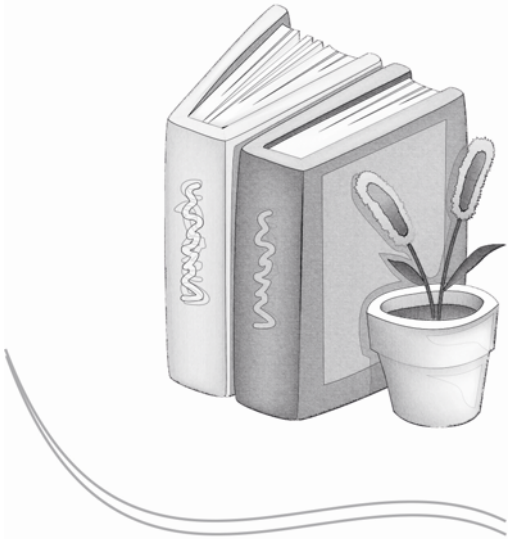
7. Huhn G., Lindner J., Mind M. Leichtgemacht. – Offenbach: JüngerVerlag, 2. – Auflage, 1995. – 53 S.

8. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей. – М.: Омега-Л, 2007. – 126 с.

9. Holmes M. E., Poole M. S. Longitudinal analysis. In: Montgomery B., Duck S. (Hrsg.): Studying interpersonal interaction. – New York, 1991.

10. Tuckmann B.W. Developmental sequence in small group // Psychological bulletin. – 1965. – V. 63. – P. 384–399.

ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЁНОГО



М. Р. Скоробогатова

УДК 378.94(4)

РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

Система подготовки научных кадров во всем мире находится в условиях колоссальных реформ. Связано это, прежде всего, с новой миссией исследователей и осознанием их роли в экономическом развитии страны. Изменения затрагивают все компоненты системы: организацию подготовки, модели и содержание образования, контроль и аттестацию. В Российской системе высшего образования также происходят подобные изменения. Так, согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, переход экономики государства на инновационный тип развития невозможен без формирования конкурентоспособной в глобальном масштабе национальной инновационной системы, ключевым фактором успешного функционирования которой является эффективная система воспроизводства конкурентоспособных на мировом уровне кадров научной и научно-образовательной сферы. Поэтому с целью правильного стратегического выбора и недопущения возможных рисков изучение и анализ опыта передовых стран является крайне важным.

На этом основании целью данной статьи является исследование тенденций развития организационной структуры подготовки научных кадров в странах Западной Европы как одного из компонентов целостной системы.

Организационная структура системы подготовки научных кадров не идентична в странах Западной Европы, имеет свои отличия и

особенности. Прежде всего, эти отличия зависят от управления системой высшего образования. Так, система подготовки научных кадров во Франции и в Италии имеет централизованное управление. Сохраняя определенную автономность третьего цикла высшего образования, университеты, тем не менее, должны проходить обязательные процедуры согласования открытия докторских школ, количество в них мест и системы финансирования с Министерством образования. К примеру, каждая докторская школа во Франции раз в четыре года проходит проверку Министерством образования, на основании чего получает финансирование из государственного бюджета, право реализации докторских программ и присуждения докторских степеней государственного образца. Основными критериями для заключения (или продления) контракта являются связь научного проекта докторской школы с долговременными стратегическими планами университета, качество научных исследований докторской школы и трудоустройство ее выпускников [8]. Аналогично происходит в Италии, где, с одной стороны, университеты имеют определенную автономию в вопросах разработки образовательных программ, присвоения ученых степеней, распределения финансов, с другой – открытие докторантуры является исключительным правом Министерства образования [5]. Ежегодно Министерство определяет количество докторантур и мест в них, объемы финансирования, оборудование и штат сотрудников.

В Италии проводится планирование количества докторантов. Министерство образования определяет и критерии, которым должна соответствовать докторантура. Согласно Положению Министерства 45/2013 «…о процедурах аккредитации докторантур и критериев PhD курсов» [17], докторантура с 2014–2015 уч. г. должна соответствовать критериям определения целесообразности ее открытия, а именно: иметь необходимый состав профессорско-преподавательского состава, научно-производственное оборудование, количество доступных стипендий, адекватное финансирование, обеспечение междисциплинарной подготовки.

В Германии и Великобритании система подготовки научных кадров имеет децентрализованную систему управления и соответственно полную автономию. Таким образом, требования к третьему циклу высшего образования могут отличаться как в каждом университете, так и на каждом факультете. Так, в Великобритании, несмотря на то, что общую политику в системе высшего образования осуществляет Министерство высшего образования и научных исследований, университеты имеют высокий уровень автономии и вправе самостоятельно определять условия и принимать решения о присуждении ученых степеней.

Аналогично происходит и в Германии, где вообще не существует системы национального планирования количества докторантов, Министерство образования выполняет координационные функции в соответствии с политическими взглядами федерального канцлера. Критерием качества выступает престиж университетов, между которыми существует большая конкуренция, и потому они сами заинтересованы повышать свои стандарты. Министерство выделяет высшим учебным заведениям только 8 % всех средств, необходимых на их содержание, почти 90 % выделяет правительство земель, а 2 % приходится на долю частных лиц и организаций [6]. Университеты имеют полную автономию в подготовке научных кадров, нет ни единых правил для поступления, ни дипломов государственного образца. В «Основном законе», являющемся законодательной основой системы высшего образования Германии, отмечается: «Искусство и наука, исследования и преподавание свободны» (Ч. 3, статья 5) [7].

Таким образом, основной институциональной формой, где осуществляется подготовка научных кадров, согласно исторической традиции, остается университет. Это относится ко всем странам Западной Европы. Университеты, в свою очередь, имеют специальные организационные структуры, которые непосредственно осуществляют процесс подготовки научных кадров: докторские школы или докторантуры, которые имеют свои особенности. Объединяет их то, что практически

все докторские школы (докторантуры) Западной Европы имеют тематический характер и реализуют собственный научный проект, соответствующий стратегическому плану развития университета. Отличием является то, что докторантура – организационная структура, охватывающая докторантов, а в некоторых странах иногда и магистрантов. Она обеспечивает набор докторантов, административную поддержку, развитие навыков, организацию курсов и семинаров, отвечает за качество обучения. В свою очередь, докторская школа − организационная структура, охватывающая только докторантов. Она может быть организована по конкретной дисциплине, исследовательской теме или по междисциплинарной области. Докторская школа имеет проектную направленность и может предусматривать создание исследовательской группы или сети. В состав школы может входить как один вуз, так и сеть из нескольких вузов. Эти модели не являются взаимоисключающими и часто имеют общие характеристики. Страны и даже отдельные вузы могут использовать одновременно обе модели [3].

Система подготовки научных кадров Франции осуществляется в докторских школах (Ecole Doctorale) при государственных университетах или при высших школах. Каждая докторская школа имеет определенную научную направленность, на которую и зачисляются докторанты. В 2012 г. во Франции насчитывалось 285 докторских школ с профессорско-преподавательским составом в количестве 62 000 человек и более чем 1 200 научных лабораторий [1]. Каждая докторская школа имеет свой рейтинг: A+ как наивысший уровень, A, A−, B+, B, B− как самый низкий. Оцениваются три параметра: общее качество докторской школы, уровень научной команды и качество управления.

В Германии и в Великобритании подготовка научных кадров также осуществляется в докторских школах (Graduate Schools) при университетах или университетских колледжах, процедура присуждения степеней проводится исключительно в уполномоченных для этого университетах. При этом ценность и весомость ученой степени в Великобритании определяется авторитетом университета, присудившего эту степень. Поэтому, несмотря на то, что право присуждения ученой степени имеют более 100 университетов Великобритании, около половины докторантов обучается в 15 из них: Кембридж, Оксфорд, Бирмингем, Лондонский университетский колледж, Лондонский имперский колледж, Манчестер, Шеффилд, Ноттингем, Эдинбург, Лидс, Саутгемптон, Варвик, Бристоль, Глазго и Ньюкасл [2].

Докторская школа Великобритании, согласно Положению QAA (The Quality Assurance Agency for Higher Education − Агентство по обеспечению качества высшего образования), − это, прежде всего, среда, которая предоставляет поддержку для обучения научным исследованиям и где имеют место высококачественные научные исследования. В Положении приводятся типовые факторы, по которым определяется такая среда:

− очевидные научные достижения;

− достаточное количество научных сотрудников и докторантов;

− свободный доступ к консультациям у старших коллег − профессоров;

− наличие необходимых учебных и научных средств;

− возможность обсуждения вопросов и проблем неформально (с профессорами, не являющимися официальными научными руководителями, и с другими докторантами);

− контроль в вопросах этики, акцентирование на развитии научно-исследовательских навыков и тех качеств, которые помогут при трудоустройстве [14, с. 7].

В Италии подготовка научных кадров осуществляется в докторантурах (Corsi di dottorato) при университетах или университетских институтах. Согласно данным «Отчета по системе университетов и научных исследований» за 2012−2013 уч. г., наибольшее количество докторантур функционировало в Римском университете Ла Сапиенца (81), Неаполитанском университете имени Фридриха II (77), университете Бари (70), а по количеству мест в докторантурах лидируют Римский университет Ла Сапиенца (1 147), Болонский университет (617) и Миланский политехнический (586) [16, с. 308].

Несмотря на то, что университет остается доминирующим институтом, где осуществляется подготовка научных кадров, в современных условиях наблюдается устойчивая тенденция к смещению данного вопроса в сторону научно-исследовательских организаций. Но и в этом случае докторант должен быть зарегистрирован в университете, а право присвоения ученой степени остается исключительно за университетом.

Например, во Франции наиболее популярными научно-исследовательскими организациями, где осуществляется подготовка научных кадров (все они также находятся под контролем Министерства образования), являются:

− Национальный центр научных исследований (Centre National de la Recherche Scientifique − CNRS), специализирующийся в области прикладных и фундаментальных исследований, координирующий деятельность на национальном уровне [4];

− Институт науки и техники для транспорта, территориального планирования, развития и сетей (The French institute of science and technology for transport, spatial planning, development and networks − IFSTTAR) [15];

− Национальный институт демографических исследований (The French National Institute for Demographic Studies − INED), исследующий демографию мира, в частности Европы и Франции, на основе истории, географии, социологии, антропологии, экономики, биологии и эпидемиологии [19];

− Национальный институт сельскохозяйственных исследований (The French national institute for agricultural research − INRA). Ежегодно в INRA проводится около двух тысяч исследований, в которых принимают участие более восьми тысяч сотрудников [9];

− Национальный исследовательский институт (Institut national de recherche en informatique et en automatique − INRIA), специализирующийся в области информатики, теории управления и прикладной математики [11];

− Национальный институт здоровья и медицинских исследований (The Institut national de la santé et de la recherche médicale − INSERM). Состоит из 339 научно-исследовательских подразделений, в которых работают около 6 500 сотрудников. 80 % научно-исследовательских подразделений INSERM находятся при исследовательских больницах французских университетов [12] и другие.

В Германии научное исследование также можно проводить в исследовательских организациях. Наиболее популярными из них являются Общество (имени) Фраунгофера, Объединение Гельмгольца, Объединение Лейбница, Институт Макса Планка, каждое из которых имеет различные профили и направления исследований. К примеру, Общество Макса Планка (нем. Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, MPG) включает около 80 институтов и научно-исследовательских подразделений (институты истории искусств, астрономии, астрофизики, биологии, биогеохимии, биохимии и др.). Общество тесно сотрудничает с университетами, но сохраняет независимый статус. Несмотря на то, что Общество не является государственной организацией, оно финансируется в основном из госбюджета [13]. Работы Общества имени Фраунгофера направлены на нужды германской экономики, а также потребности рынка как немецкого, так и иностранного.

В данный момент приблизительно 17 тысяч работников Общества Фраунгофера сосредоточены в 80 научных организациях, среди которых 59 институтов в 40 городах Германии, а также филиалы и представительства в США, Европейских странах и Азии. Для заказчиков из сферы экономики проводятся исследования, нацеленные на разработку продуктов и технологий. Основной целью является применение на практике новейшей научной и технической информации. Годовой бюджет Общества Фраунгофера составляет 1 миллиард евро [10].

Увеличивается тенденция подготовки научных кадров на производстве. Интересен подобный опыт во Франции, где сотрудничество докторантов с предприятием получило название Cifre. Программа Cifre, с одной стороны, предоставляет крупным предприя-

тиям доступ к передовым исследованиям, с другой − помогает докторантам получить опыт работы с точки зрения их будущей перспективы трудоустройства. В случае заключения докторского контракта Cifre предприятие получает фиксированную ежегодную субсидию от правительства в среднем 14 000 евро и оплачивает годовой оклад (стипендию) исследователю. Так, например, в 2012 г. средняя стипендия докторанта, заключившего Cifre, составляла 28 тыс. евро [18]. Особенно важным является количество успешно защитившихся в установленный срок докторантов. Так, в 2010 году 93 % докторантов, заключивших Cifre, успешно защитили свои исследования, в то время как из всех остальных докторантов только 35 % успешно заканчивают научные исследования. Помимо этого после защиты диссертации докторанты практически не испытывают затруднений в трудоустройстве: в 2008 г. 96 % из них нашли работу в течение года; в 2013 г. около 80 % были трудоустроены в течение трех месяцев. Наиболее популярными научными направлениями в рамках сотрудничества с Cifre являются IT-технологии (22 %), инженерия (20 %), гуманитарные науки (13 %), химия (13 %), социальные науки (11 %) [18].

Вследствие процессов глобализации экономики и научных исследований одной из последних тенденций является проведение совместных исследований между университетами одной страны, разных стран, университетом и различными научно-исследовательскими организациями. Подобные соглашения определяют порядок приема докторантов, продолжительность подготовки в каждом учреждении, язык, на котором будет написана диссертация, а также процедуру оценки, защиты и подтверждения ученой степени этими двумя учреждениями. В таком варианте образовательную программу докторант, как правило, проходит за рубежом в университете-партнере (чаще всего второй год обучения). Соответственно докторант имеет как минимум двух научных руководителей, один из которых − основной, представитель головного университета, второй − соруководитель, представитель другого, как правило, зарубежного вуза. Подобная тенденция получила название дуальной подготовки (Dual Award Programme), которая предоставляет право получения международного двойного диплома/степени.

Двойная ученая степень означает, что кандидат зарегистрирован в двух университетах, имеющих право на подготовку научных кадров, что приведет или к двум докторским степеням (двойная степень PhD) или одному диплому с логотипами двух университетов. Преимуществом дуальной подготовки является доступ к дополнительным объектам и ресурсам, международная мобильность, приобретение научно-исследовательских навыков, таких как навыки ведения переговоров, использование видеоконференций, адаптивность, лучшие перспективы для трудоустройства.

Таким образом, в целом институциональная форма подготовки научных кадров в странах Западной Европы сохраняет исторически сложившиеся традиции. Основным местом, где осуществляется подготовка исследователей, остается университет. Но в современных социально-экономических условиях сложился ряд тенденций. Во-первых, в университетах образуются специальные организационные структуры для подготовки исследователей − докторские школы или докторантуры. Во-вторых, как следствие интеграции науки и бизнеса, подготовка научных кадров может осуществляться не только в университетах, но и в научно-исследовательских организациях или на предприятиях. В-третьих, в результате расширения границ единого образовательного и научного пространства и развития мобильности подготовка исследователей может осуществляться в двух университетах / научно-исследовательских организациях.

АННОТАЦИЯ

Современные тенденции подготовки научных кадров претерпевают ряд реформ. Изменения затронули все компоненты системы, в том числе и организационную структуру подготовки. Согласно своим историческим

традициям, подготовка исследователей попрежнему осуществляется в университете. Новыми тенденциями стали организация докторских школ или докторантур как специальных организационных структур, сотрудничество с научно-исследовательскими организациями и промышленностью, осуществление совместной подготовки между университетами и различными научно-исследовательскими институтами.

Ключевые слова: научные кадры, подготовка исследователей, докторантура, высшее образование Западной Европы.

SUMMARY

Modern trends in research training are undergoing a series of reforms. The changes affected all the components of the system, including organizational structure and training. Preserving the historical tradition of preparation of research is still carried out at the university. New trends were the organization of doctoral schools or doctorates as a special organizational bodies, cooperation with research organizations and industry, the joint organization of training between universities and research organizations.

Key words: scientific personnel, training researchers, doctorate, higher education in Western Europe.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аспирантура во Франции: Французское государственное агентство по продвижению французского высшего образования за рубежом [Электронный ресурс]. – URL: http://www.russie.campusfrance.org/node/8201 (дата обращения: 12.01.2015).

2. Бедный Б. И., Миронос А. А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры: монография. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2008. – 219 с.

3. Лобанова Л. С. Системы подготовки научных кадров в европейских странах и Украине: сравнительный анализ в контексте формирования Единого европейского образовательного и научного пространства. – К.: ДП «Информационно-аналитическое агентство», 2010. – 100 с.

4. Национальный центр научных исследований [Электронный ресурс]. – URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Национальный_центр_научных_исследований (дата обращения: 07.01.2016).

5. Образование за рубежом: Обучение в Италии [Электронный ресурс]. – Доступ из сети Academconsult. – URL: http://www.academconsult.ru/?id=1197. Электрон. версия печ. публикации (дата обращения: 16.11.2015).

6. Огієнко О. І. Реформування вищої освіти Німеччини у 90-х роках XX − початку XXI століття [Электронный ресурс]. – URL: http://lib.iitta.gov.ua/2993/1/ОГІЄНКО_О.І._стаття_8_(1).pdf. – Электрон. версия печ. публикации (дата обращения: 01.08.2015).

7. Akademische Freiheit [Электронный ресурс]. – URL: http://de.wikipedia.org/wiki/ Wissenschaftsfreiheit (дата обращения: 12.01.2016).

8. Altbach P. Doctoral Education: Present Realities and Future Trends // College and University Journal. – 2004. – Vol 80. – № 2. – P. 3−10.

9. ANNUAL Report. INRA science & impact. 2012. 70 p. [Электронный ресурс]. – URL: http://inra-dam-front-resources-cdn.brainsonic.com/ressources/afile/239086-ec962-resource-rapport-d-activite-2012-version-anglaise-.html (дата обращения: 07.08.2015).

10. InaVAte [Электронный ресурс]. – URL: http://www.inavate.ru/site/index.php?option=com_content&task=view&id=1124&Itemid=69&mosmsg=%D3%F1%EF%E5%F8%ED%EE+%F1%EE%F5%F0%E0%ED%B8%ED%21 (дата обращения: 14.12.2015).

11. INRIA Institut national de recherche en informatique et en automatique [Электронный ресурс]. – URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/INRIA (дата обращения: 14.12.2015).

12. Inserm. Institut national de la santé et de la recherché madicale [Электронный ресурс]. – URL: http://www.inserm.fr/espace-journalistes/remise-des-prix-inserm-le-30-novembre-2010-au-college-de-france (дата обращения: 21.01.2016).

13. Max Plank-Gesellschaft [Электронный ресурс]. – URL: http://www.mpg.de/246428/Organigramm (дата обращения: 21.01.2016).

14. QAA Code of postgraduate research programmes [Электронный ресурс]. – URL: http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section1/postgrad2004.pdf (дата обращения: 22.07.2014).

15. Quelques chiffres cles. IFSTTAR. Institut francais des sciences et technologies des transports, de Lamenagement et des reseaux. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ifsttar.fr/linstitut/colonne-1/lifsttar/quelques-chiffres-cles/ (дата обращения: 20.11.2015).

16. Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes. 615 p. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf (дата об-ращения: 12.05.2015).

17. Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati. Decreto Ministeriale 8 febbraio 2013 n. 45. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [Электронный ресурс]. – URL: http://attiministeriali.miur.it/anno-2013/febbraio/dm-08022013-(1).aspx (дата обращения: 08.12.2015)

18. The CIFRE incentive scheme: Industrial Agreement for Training Through Research [Электронный ресурс]. – URL: http://www.france.fr/en/studying/following-training/long-training-courses/cifre-incentive-scheme-industrial-agreement-training-through-research (дата обращения: 07.08.2015).

19. The French National Institute for Demographic Studies [Электронный ресурс]. – URL: https://www.ined.fr/en/institute/who-are-we/organization/flow-chart/ (дата обращения: 12.04.2015).

Ю. Д. Устинова

УДК: 37.013.83 (091)

ЭВОЛЮЦИЯ ФЕНОМЕНА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В МЕЖДУНАРОДНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Современный взгляд на мир дает нам основание говорить об увеличении разрыва между квалификацией, полученной выпускниками организаций профессионального образования (в первую очередь, в части ее практической составляющей), и требованиями работодателей, что связано с ускорением темпов смены производственных технологий в современной экономике. Эта ситуация приводит к необходимости обязательного повышения квалификации профессионалов и их дополнительного образования. А постоянно меняющиеся условия во всех сферах жизни заставляют любого взрослого человека искать знания не только путем формального образования, но и посредством различных курсов, тренингов, лекций, мастер-классов и т. п., а также в процессе самообразования.

Общеизвестно, что взрослые люди обучались всегда. Поэтому проблема образования взрослых не нова для современного общества. Однако вопрос эволюции этого феномена в международном пространстве достаточно актуален для понимания проблемы развития образования взрослых на современном этапе.

Целью данной статьи является анализ эволюции феномена образования взрослых в международном пространстве.

Рассматривая феномен образования взрослых с точки зрения эволюции, следует отметить, что взрослые учились всегда, во все периоды человеческой истории. Учились бессистемно, осваивая те знания и умения, которые им были необходимы для повседневной жизни в обществе, в профессиональной

деятельности, в семейной жизни и т. д. Накопленный жизненный опыт передавался из поколения в поколение в форме обычаев, традиций и обрядов и отражался в народных изречениях – пословицах и поговорках как «квинтэссенции мысли народной и лексики» [17].

Современные исследователи В. Л. Аношкина, С. В. Резванов считают, что в истории философско-педагогической мысли идеи непрерывного образования взрослых восходят к представлению мыслителей древности, религиозно-философским учениям о непрерывном духовном совершенствовании человека [2]. Так, индийский исследователь П. Шулка [23] возводит их к сакральному ведическому произведению «Шатапатха-Брахманы» (около 1000 г. до н. э.), где было записано: «учись каждый день». Р. Дейв (Индия) и А. Кропли (Австралия) [21] считают основоположником идеи непрерывного образования Солона. Г. П. Зинченко идею непрерывного образования возводит к древним писаниям: Библии, Корану и Талмуду и т. д. [8].

Ветхий и Новый Заветы (Библия) в своей сущности являются системой непрерывного образования человека. Так, «Книга Притчей Соломоновых» начинается фактически с основной цели этого произведения: «… чтобы познать мудрость и наставление, понять изречение разума; усвоить правила благоразумия, правосудия, суда и правоты; простым дать смышленость, юноше − знание и рассудительность; послушает мудрый и умножит познания и разумный найдет мудрые советы…» [3, с. 596]. А одна из притч Соломона гласит: «Блажен человек, который снискал мудрость, и человек, который приобрел разум, потому что приобретение ее лучше приобретения серебра, и прибыли от нее больше, нежели от золота: она дороже драгоценных камней; и ничто из желаемого тобою не сравнится с нею» [3, с. 597], подчеркивая важность знания, приобретаемого человеком в течение жизни.

У народов Востока учеба рассматривалась как важнейшая цель жизни. Один из самых почитаемых на востоке мудрецов − Конфуций − говорил: «Даже в обществе двух человек я непременно найду, чему у них поучиться. Достоинствам их я постараюсь подражать, а на их недостатках сам буду учиться» [6, с. 154]. Даосизм − одна из древних религий Китая − также утверждает нравственную ценность знаний: «Знать много и не выставлять себя знающим есть нравственная высота. Знать мало и выставлять себя знающим есть болезнь. Только понимая эту болезнь, мы можем избавиться от нее» [6, с. 153].

В античные времена образование взрослых (приобретение и усовершенствование знаний и умений) было необходимо для оптимального выполнения ими профессиональных, гражданских, семейных и других обязанностей. Платон в IV в. до н. э., размышляя о воспитании будущих философов − управителей идеальным полисом, говорил о расширении возрастных границ образования. Цель образования по Платону − максимальное познание Блага, затем «лепка» себя самого по образцу Блага, чтобы это Благо внедрять в общество. Такое образование будущих политиков было очень долгим, т. к. продолжалось до 50 лет [18, с. 127].

В Средние века образование было призвано приобщить людей к познанию Бога через познание сотворенного им мира. До конца XI − начала XII вв. образование не соотносилось с возрастом: вместе учились подростки и взрослые, но затем, в связи с усложнением социальной жизни, ее культурных и этикетных форм, возникла необходимость в специализации обучения, в учете возрастной и половой психологии обучающихся [5].

Проблемы образования взрослых занимали умы таких средневековых ученых, как Т. Мор, Т. Кампанелла. Они описывали идеальное общество, указывая на важность сжатого и доступного преподнесения знаний народу.

В европейской педагогической традиции идеи непрерывного образования связаны с представлениями о воспитании человека как члена общества и гражданина государства (Ж. Ж. Руссо, М. А. Вольтер, Г. Бабеф, Р. Оуэн и др.).

Образованием взрослых в обществе английского утописта Дж. Уинстэнли (1609−

1652) занимаются священники. Они рассказывают о законах республики, о физике, химии, истории, навигации и земледелии. Священника избирали ежегодно, «чтобы читать», но, кроме него, выступить мог каждый, кто обладал каким-либо опытом или «способный говорить о каком-либо искусстве или языке». Каждый, «кто будет говорить о траве, растении, искусстве или о природе человечества», должен был говорить только то, что «он узнал благодаря своему прилежанию или наблюдениям над опытами» [19, с. 292–293]. Таким образом, автор указывал на необходимость постоянного практического образования взрослого человека.

Французский коммунист-утопист Г. Бабеф (1760–1797) и его последователи в свою программу всеобщего просвещения включали перевоспитание взрослых в духе коммунистических идей [5].

В программе Р. Оуэна (1771–1858) образование взрослого занимает большое место. В его «Институте формирования характера» по вечерам должны были обучать неграмотных чтению и письму; проводить беседы и лекции, приобщавшие взрослых к научным знаниям; регулярно устраивать музыкальные вечера, танцы, игры; для родителей проводить консультации о том, как воспитывать детей [15].

Образование взрослых признается ценностью не только утопистами. Оно в ряде стран обретает статус закона в жизни народов. Так, в конце XVII в. Швеция приняла закон об обязательной всеобщей грамотности. Согласно этому закону, глава каждого домашнего хозяйства отвечал за обучение чтению членов семьи и слуг [13].

По мере повышения роли образования взрослых обогащаются подходы к его оценке в развитии общества и личности. В частности, оно начинает рассматриваться как условие сохранения профессионализма в новой социально-экономической и социокультурной ситуации, связанной с непрерывным ростом новых знаний и обесцениванием ранее полученных.

XIX в. ознаменовался бурным развитием капитализма, а это привело к серьезному противоречию между уровнем образования взрослых и производственными требованиями к специалистам. В связи с этим появились новые формы и виды образовательных учреждений для взрослых.

Так, в Дании Н. Грундтвиг (1783–1872), религиозно-общественный деятель, историк и поэт, выдающийся просветитель, открыл народные высшие школы для воспитания людей с невысоким уровнем образования в национально-религиозном духе. Эти «народные университеты» в дальнейшем были популярны по всей Скандинавии [10].

В Англии появление учреждений для образования взрослых связано с промышленной революцией XVIII–XIX вв., когда вместо ручного труда появилось машинное производство, вместо ремесленных мастерских и мануфактур – крупные промышленные предприятия: фабрики и заводы. Населению были необходимы новые знания, которые они получали сначала в воскресных школах, а чуть позже – в образовательных учреждениях для распространения технических знаний среди ремесленников и рабочих. Для просвещения народа создавались также рабочие клубы, библиотеки, школы, дома просвещения.

В США история образования взрослых в это время тесно переплелась с историей экономических и социокультурных изменений в стране. Наблюдалась тенденция к развитию и распространению массовой просвещенности. Ее сторонником был Т. Джефферсон (1743–1826) – один из авторов Декларации независимости (1776), третий президент США, дипломат и философ. Он считал главной целью образования борьбу с невежеством.

Приток иммигрантов во второй половине XIX в. стимулировал развитие образования взрослых в США. Необходимость адаптироваться к новой культуре, совершенствоваться в профессиональной, экономической и языковой сфере приводила к организации в местных газетах, библиотеках, клубах широкого обсуждения политических и экономических вопросов взрослым населением страны.

В середине XIX в. в Австрии начинается организованное образование взрослых. По ини-

циативе Венского Союза просвещения рабочих создавались народные высшие школы, дома просвещения, которые помогали взрослым приобщиться к различным областям науки.

Начало XX в. ознаменовалось следующими социально-экономическими преобразованиями: в ходе индустриализации изменилась социальная структура европейского общества; рост продуктивности сельского хозяйства создал материальные предпосылки для удовлетворения потребности людей в продуктах питания; увеличение численности населения (произошел «первый демографический взрыв»). Быстрое развитие промышленного производства влекло за собой урбанизацию; технический прогресс и связанный с ним переход к машинному производству потребовал грамотных квалифицированных работников. В странах Европы наблюдалось увеличение инвестиций в «человеческий капитал», увеличились расходы на образование и переподготовку кадров. В. Мельянцев в своей статье «Счастье от ума» отмечал, что в XVIII в. в совокупном капитале стран Запада доля человеческого капитала не превышала 1/10, а к 1913 г. «вложения» в человека выросли до 1/3 от его общей структуры [12].

Возрастающая роль интеллектуальных производительных сил в экономическом развитии стран привела к признанию важности образования как социальной проблемы, к защите прав взрослых на образование и к поиску путей, позволяющих самым широким кругам населения приобщиться к знаниям.

В США обозначились разные подходы в представлениях о функциях и назначении образования взрослых. Общественный подход (М. Картрайт) определял главную цель образования взрослых как саморазвитие и самопознание людей для укрепления общества. Личностный подход (Е. Линдеман и др.) определял образование взрослых как средство, с помощью которого человек способен лучше разбираться в собственной жизни [5].

Вторая половина XX в. охарактеризовалась девальвацией и устареванием знаний и умений специалистов. Л. Филиппова в своей книге «Высшая школа США» указала на тот факт, что устаревание знаний инженера − выпускника 1940 г. наступало через 12 лет, выпускника 1960 г. − через 8−10 лет, а выпускника 1970-х гг. − через 4−5 лет [20]. Эта ситуация выдвинула на первый план две проблемы: воспитание поколения, желающего учиться и критически мыслить; необходимость постоянного повышения профессиональной компетентности специалистов, дополнительного образования и переподготовки.

С. Г. Вершловский приводит очень интересный факт: в начале 1970-х годов руководители американской автомобильной компании «Дженерал моторс» закрыли свой завод в Калифорнии, заявив, что в городе (Фремоне) самые плохие в стране рабочие. Японская фирма «Тойта» открыла этот завод и наняла 80 % рабочих, ранее работавших на «Дженерал моторс». Вскоре завод стал таким же продуктивным, как и другие японские предприятия. Разгадка этой трансформации довольно «проста»: на подготовку рабочих японские производители тратили 300 часов, а американские − 50 часов [5, с. 32].

Дж. Дьюи (1859−1952), американский философ и педагог, в своих известных работах «Образование и демократия» и «Опыт и образование» обосновал ряд положений, имеющих большое значение для образования взрослых. Цель образования и воспитания взрослого человека, по Дьюи, − это воспитание личности, умеющей «приспособиться к различным ситуациям» в условиях свободного предпринимательства [16, с. 356].

П. Фреире (1921−1997), бразильский психолог-педагог, теоретик педагогики, относится к тому типу ученых-практиков, которые строят теории на материале повседневной жизни простых людей. В своей книге «Педагогика угнетенных» автор описал положение миллионов бедняцких семей в сельской Бразилии, которые часто становятся предметом манипуляций и притеснения со стороны местных властей. Благодаря обучению письму и грамотности происходило политическое просвещение людей [22].

Во второй половине XX в. происходит становление науки об образовании взрослых − андрагогики. Ее основателем считается М. Ноулз, который в своем труде «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики» сформулировал базовые положения этой науки:

− человеку, который обучается (т. е. обучающемуся, а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в процессе обучения;

− взрослый, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;

− взрослый обладает жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;

− взрослый обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;

− взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям;

− процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают его, либо способствуют ему;

− процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах [4; 11].

Впервые в мире во Франции 16 июля 1971 г. был принят Закон об организации профессионального непрерывного образования в системе непрерывного образования в стране как ответ на растущие потребности населения в сфере образования взрослых и развитие теории андрагогики [7].

В 1976 г. издан философский роман «Год 2150: Сны об Эре Водолея», автор которого Тия Александер − философ, ныне практикующий психолог. Ее «макрообщество» удивительно похоже на общество острова «Утопия» Т. Мора, общество «Города Солнца» Т. Кампанеллы. Процесс обучения, описанный в романе, совпадает с основными принципами андрагогики. Люди «Макрообщества» трудятся в свое удовольствие на благо всего общества, много играют, физически развиваются. Но основная масса времени занята обучением при помощи Системы Информации и личных наставников. Нужно отметить, что каждый взрослый человек выбирает сам, чему ему учиться. В основу его обучения положен уже имеющийся жизненный опыт. Все полученные знания он сразу применяет на практике. Процесс обучения взрослого человека в Макрообществе будущего организован в виде совместной деятельности обучающегося и личного наставника на всех его этапах [1].

В Швеции во второй половине XX в. продолжает развиваться система народного образования взрослых для борьбы с неграмотностью и обучения недостаточно хорошо читающих и пишущих людей. В 80-х годах XX в. увеличивается финансирование системы повышения квалификации, появляются новые возможности для платного образования.

Таким образом, проблема образования взрослых в XX в. становится все более актуальной на мировом уровне. Она постоянно рассматривается на заседаниях Генеральной Ассамблеи ЮНЕСКО, следуя за вызовами постоянно изменяющегося мира и пытаясь ответить на запросы каждого конкретного человека. В марте 1993 г. была создана Международная комиссия по делам Образования XXI в. В составе этой комиссии были представители Польши, Франции, США, Японии, Мексики, Венесуэлы, Индии и других стран. В конце XX в. остро встал вопрос о создании концепции непрерывного образования человека, разработкой которой занимались ученые-андрагоги всего мира.

Невозможно не согласиться со словами известного российского андрагога С. И. Змеёва, который в своей диссертации «Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых» определяет суть образования взрослых. Исследователь пишет: «Стало ясно, что учиться человеку необходимо не только лишь для того, чтобы получить профессию, не только лишь для того, чтобы

подготовиться к «взрослой» жизни. В наше время «учиться необходимо, чтобы существовать. То есть, само бытие человека должно быть неразрывно связано с обучением. Только тогда человек в состоянии стать подлинным и цельным человеком» [9], выражая этими словами главную цель непрерывного образования взрослых.

Начало XXI в. знаменательно формированием системных взглядов на проблемы непрерывного образования в меняющемся мире. Это связано со стремительными социально-экономическими и политическими преобразованиями во многих странах, наступлением эпохи информационной цивилизации, резким увеличением значимости для человека и общества образования в течение всей жизни.

В наши дни на развитие непрерывного образования взрослых влияют такие факторы, как возможность мгновенной связи, стирание экономических границ, изменение характера труда, женское лидерство, культурный «национализм», здоровый образ жизни, проблемы окружающей среды.

В XXI в. на международной арене в сфере непрерывного образования происходят следующие события. Лиссабонский саммит Европейского Совета в марте 2000 г. принял документ, получивший название «Меморандум непрерывного образования ЕС». В 2001 г. началась реализация масштабной рабочей программы «Образование и подготовка 2010». Продолжением данной программы стала принятая летом 2009 года «Стратегия сотрудничества стран Европейского Союза в области образования и профессиональной подготовки до 2020 года» [14].

Сегодня образование превратилось в одну из ведущих форм активности человека, а образование взрослых рассматривается в ряду глобальных международных проблем. Так, 25 октября 2006 г. Европейским парламентом была принята единая программа, касающаяся обучения европейцев от детского до пожилого возраста, рассчитанная на 7 лет (2007–2013).

Активно решается проблема безграмотного населения мира. 2002–2012 гг. объявлены Десятилетием грамотности ООН. В это время по всему миру проводится пропагандистская и информационно-просветительская деятельность, в результате которой происходит обучение грамотности.

2005–2014 гг. объявлены Десятилетием образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций. В этот период решается проблема образования взрослых помимо базовой грамотности и формирования жизненных навыков.

Таким образом, исследуя эволюцию идеи образования взрослых в международном пространстве, можно сделать следующие выводы. Первоначально образование взрослых выступало как средство повышения культурного, социального и бытового уровня населения, затем оно являлось средством ликвидации неграмотности взрослого населения. На современном этапе образование взрослых продолжает активно развиваться и способствует адаптации личности к изменяющимся обстоятельствам. Образование взрослых должно стать профилактическим средством для преодоления человеком разрыва между его образованием и постоянно меняющимися условиями окружающей его среды.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены основные аспекты эволюции феномена образования взрослых в международном пространстве с древних времен по настоящее время. Особое внимание уделено вопросам развития образования взрослых в XX и XXI вв.

Ключевые слова: образование взрослых, непрерывное образование, формальное образование, самообразование.

SUMMARY

The article considers the main aspects of the evolution of the phenomenon of adult education in the international space from ancient times to the present. Special attention is paid to the development of adult education in the XX and XXI centuries.

Key words: adult education, lifelong education, formal education, self-education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александер Т. Год 2150: Сны об Эре Водолея. – М.: ООО Издательство «София», 2009. – 400 с.
2. Аношкина В. Л., Резванов С. В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
3. Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового Завета (в русском переводе с параллельными местами и приложениями). – М.: Российское библейское общество, 2003. – С. 596–597.
4. Васягина Н. Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 9–12
5. Вершловский С. Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена: монография. – СПб., 2008. – 151 с.
6. Древнекитайская философия. – М., 1972. – Т. 1. – С. 153–154.
7. Жданов А. В. Некоторые аспекты становления и развития образования в Европе // Вестник Новгородского государственного университета. – 2012. – № 70. – С. 28–30.
8. Зинченко Г. П. Непрерывное образование: социально-философская концепция. – Ростов н/Д, 1990.
9. Змеёв С. И. Становление андрагогики: Развитие теории и технологии обучения взрослых: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 24 с.
10. Историческая энциклопедия. М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1973–1982 [Электронный ресурс]. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/sie/4844/%D0%93%D0%A0%D0%A3%D0%9D%D0%94%D0%A2%D0%92%D0%98%D0%93.
11. Лебедева Н. В. Обучение взрослых на курсах переподготовки и повышения квалификации: принципы и условия // Научный диалог. – 2013. – № 4 (16). – С. 63–73.
12. Мельянцев В. Счастье от ума // Известия. – 2000. – 17 мая.
13. Миронов В. В. Век образования // Педагогика. – 1990. – С. 19–20.
14. Нестеров А. Г. Европейские концепции непрерывного образования в начале XXI века // Научный диалог. – 2012. – Вып. 5. – С. 29–37.
15. Оуэн Р. Высказывания о воспитании и образовании [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/16.php.
16. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М., 2003. – С. 356.
17. Пословицы, п оговорки и прибаутки русского народа. Сборник В. Даля. – СПб.: Литера, ВИАН. – 1997.
18. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. ТОО ТК «Петрополис», 1994. Т. 1: Античность. С. 127.
19. Уинстеэнли Дж. Избранные памфлеты. М.–Л: Изд. Академии наук СССР. 1950. С. 292–293.
20. Филиппова Л. Д. Высшая школа США. М.: Наука, 1981. С. 226–227.
21. Cropley A., Dave R. Lifelong Education and the Training of Teachers. Hamburg: VIE; Oxford: Pergamon, 1978.
22. Friere Paulo. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, 2005.
23. Shulka P. Lifelong Education. New Delhi: Orient Longman, 1971.

П. В. Хмара, Т. В. Шушара

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В сфере прав человека международные стандарты основываются на идее участия каждого человека в общественной жизни на принципах равенства и без дискриминации (ООН, 1993). Распространение в РФ процесса инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями физического или психического здоровья есть не только отображение времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полной реализации прав детей с особенными потребностями на качественное образование.

Согласно закону, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3]. Инклюзия помогает претворять в жизнь различные устремления не только детям с особенностями в развитии, но и детям, которые так или иначе отличаются от большинства (другой язык, иная культура и т. д.) [2]. Инклюзивная практика реализует доступ к получению образования в общеобразовательном заведении по месту проживания и создание необходимых условий для успешного обучения всех без исключений детей, независимо от их индивидуальных особенностей.

Цель статьи – раскрыть особенности использования информационно-коммуникационных технологий в дополнительном образовании детей с ограниченными возможностями.

Разные аспекты проблемы инклюзивного образования рассматривались в работах отечественных и зарубежных ученых: Д. Бейли, И. Гилевич, Д. Зайцева, В. Засенко, И. Казаковой, Д. Липски, М. Малофеева, М. Оливера, Л. Шипициной, О. Щербины и др. Привлечению детей с особенными потребностями к обучению в инклюзивных учебных заведениях, их реабилитации и полноценной социализации, интеграции в общество посвящены исследования В. Бондаря, А. Колупаевой, В. Ляшенко, И. Ивановой, Е. Столяренко, А. Шевчук, А. Савченко и др. Разработкой теоретико-методических основ инклюзивного образования занимались С. Алёхина, В. Засенко, Д. Деппер, Т. Дмитриева, А. Колупаева, Т. Лорман, Н. Назарова, Н. Семаго, М. Семаго, Д. Харви, Н. Шматко, Е. Ярская-Смирнова и др.

Впервые на международном уровне вопрос инклюзивного образования в современном понимании был обсужден в 1994 г. в рамках Саламанской конференции, главными принципами которой стали:

– право каждого ребенка на образование, предоставление ему возможности для получения и поддержания достаточного учебного уровня;

– наличие уникальных способностей, интересов и нужд в обучении у каждого ребенка;

– разработка специальных учебных программ, в которых учтены особенности и нужды каждого учащегося;

– предоставление детям с особенными возможностями доступа к общему образованию с учетом их особенностей;

– повышение уровня квалификации учителей для того, чтобы обеспечить их качественную работу, соответствующую принципам инклюзивного образования [4].

Введение инклюзивного образования, которое интенсивно входит в практику современных заведений обучения и воспитания, обусловливает много сложных вопросов и новых заданий, которые необходимо решать как на теоретическом, так и на практическом

уровнях. К сожалению, сейчас развитие инклюзивного образования в РФ – это узел проблем и противоречий, решение которых требует специальных мер комплексного характера. Несмотря на повышенное внимание в последние время к этой проблеме (активизация общественных организаций, создание соответствующих нормативных документов, международных проектов и т. д.), в РФ развитие системы инклюзии требует дальнейшего изучения и реализации [1].

В значительной мере низкое качество внедрения инклюзивного образования обусловлено низким уровнем подготовки отечественных образовательных кадров (как педагогов, так и управленцев), которые не имеют навыков профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного учреждения, не владеют соответствующими методиками, недостаточно осведомлены о возможностях и потенциале использования новейших средств, в частности, информационно-коммуникационных технологий в инклюзивном образовании.

Одним из приоритетных направлений модернизации образования является внедрение в процесс обучения средств информационных компьютерных технологий, которые обеспечивают условия для становления образования нового типа, направленного на развитие и саморазвитие личности. Без информационных компьютерных технологий (ИКТ) уже невозможно представить обучение, работу, да и вообще современную жизнь. В современных условиях учебно-воспитательный процесс лиц с ограниченными способностями немыслим без применения новых компьютерных технологий. Оптимальное сочетание компьютерных методов с традиционными определяет эффективность использования информационных технологий в коррекционной работе. Использование компьютера значительно расширяет возможности представления учебной информации, позволяет усилить мотивацию ребенка, активизировать его познавательную деятельность, дает возможность формировать коммуникативную и информационную компетенции у обучающихся. Дети становятся активными участниками образовательного процесса. ИКТ в дополнительном образовании может послужить главной причиной положительных изменений в обучении детей с особенными возможностями. Современный уровень развития ИКТ значительно расширяет возможности для учителей и обучающихся, упрощая доступ к образовательным и профессиональным данным и сведениям; улучшает функциональные возможности и эффективность управления средствами обучения; способствует интеграции национальных, информационных образовательных систем в мировую сеть; способствует доступу к международным информационным ресурсам в области образования, науки и культуры.

Можно выделить три основные пути использования ИКТ в инклюзивном образовании:

– в целях восполнения (использование ИКТ в качестве технической помощи, поддержки, частичного восполнения или замещения отсутствующих природных функций, что позволяет обучающимся с особенными потребностями полноценно привлекаться к процессам общения и взаимодействия);

– в коммуникационных целях (дополнительное оборудование и программное обеспечение, альтернативные формы связи, облегчающие или делающие возможной коммуникацию более удобным способом, специфическим для каждого вида функционального ограничения);

– в дидактических целях (способствуют дифференциации, удовлетворению индивидуальных нужд, личностному развитию детей с особенными потребностями, раскрытию их способностей, полноценной инклюзии, включению в образовательную и общественную среду).

Возможность использования ИКТ в дидактических целях обусловила потребность пересмотра традиционных подходов к обучению, начав новый этап в образовательных преобразованиях. Инновационные технологии привнесли разнообразие педагогических стратегий обучения детей с особенными потребностями, став реальным инструментом

внедрения инклюзивного образования. Для содействия личностному развитию образовательные инициативы в рамках инклюзивного подхода с использованием ИКТ должны быть направлены на удовлетворение индивидуальных потребностей, раскрытие индивидуальных способностей, развитие приемлемых для каждого учащегося индивидуальных эффективных образовательных стратегий.

Знание разных видов средств ИКТ, способов и путей их использования открывает новые перспективы как для учащихся с особенными потребностями, так и для педагогов. Для эффективного внедрения ИКТ в инклюзивное образование необходимо обеспечить надлежащий уровень ИК-компетентности педагогических работников, их готовность к разработке инновационных методов обучения, обновление существующих подходов для реализации концепции инклюзивного образования с использованием ИКТ, что требует дальнейших основательных научных исследований.

Таким образом, реализация возможностей современных информационных технологий расширяет спектр видов учебной деятельности, позволяет совершенствовать существующие и порождает новые организационные формы и методы обучения. Использование современных информационных технологий в дополнительном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья способствует решению одной из основных задач коррекционного воспитания − развитию индивидуальности ученика, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

АННОТАЦИЯ

Фундаментом инклюзивного образования является идеология, которая исключает какую-либо дискриминацию детей, что обеспечивает равноценное отношение ко всем, но создает специальные условия для детей с особенными потребностями. Применение ИКТ в силах предоставить такие условия, что может стать существенным фактором позитивных изменений в обучении детей с особенными возможностями, так как эти условия открывают широкие возможности для улучшения качества образования, его доступности. В данной работе раскрывается идея целесообразности использования ИКТ в дополнительном образовании детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, дополнительное образование.

SUMMARY

The foundation of inclusive education is an ideology that excludes any discrimination against children, providing an equivalent treatment for all, but creates special conditions for children with special needs. Application of ICT may provide such conditions that may be a significant factor in positive changes in the education of children with special abilities, as they offer opportunities to improve the quality of education and its accessibility. In the article the idea of the feasibility of the use of ICT in an additional education of children with disabilities revealed.

Key words: information and communication technology, inclusive education, children with disabilities, additional education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алёхина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 12−17.

2. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в различных условиях интеграции: сб. науч.-метод. материалов / под ред. О. Е. Булановой, Э. И. Леонгард. – М.: Федеральный институт развития образования, 2012. – 145 с.

3. Об образовании в Российской Федерации: закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: в редакции от 21 июля 2014 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://минобрнауки.рф.

4. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потреб-

ностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания. 7–10 июня, 1994 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0009/00 0984/098427rb.pdf.

НАШИ АВТОРЫ



Вакарев
Евгений Семёнович –
кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Вишневский
Владимир Анатольевич –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман
Александр Владимирович –
доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте, главный редактор журнала «Гуманитарные науки»

Горбунова
Наталья Владимировна –
доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Горобец
Даниил Валентинович, *–*
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Дерябина
Елена Анатольевна –
старший преподаватель, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

Жигалова
Мария Петровна –
доктор педагогических наук, доцент, Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина, Беларусь

Жолован
Степан Васильевич –
кандидат педагогических наук, доцент, ректор, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Кармазина
Наталья Валерьевна –
кандидат исторических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

Кёппль
Ольга Ивановна –
кандидат политических наук, доцент, докторант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Коваль
Татьяна Валериевна –
начальник отдела профессиональной ориентации и довузовской подготовки ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

Кот
Тамара Алексеевна –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Кропотова
Наталья Викторовна –
кандидат химических наук, доцент,
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь

Кузнецов
Александр Владимирович –
кандидат педагогических наук,
начальник учебной части –
заместитель начальника
военной кафедры,
ФГБОУ ВПО «Ульяновское
высшее авиационное училище
гражданской авиации»

Кузнецов
Юрий Владимирович –
кандидат педагогических наук,
Академия гражданской защиты МЧС
России, г. Химки

Мартынюк
Ольга Борисовна –
кандидат психологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Моцовкина
Елена Владимировна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Назаренко
Надежда Валентиновна –
кандидат педагогических наук,
Хабаровский государственный
университет экономики и права

Овчинникова
Марина Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Попов
Максим Николаевич –
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Пулина
Анжелика Анатольевна –
кандидат педагогических наук,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте,
учитель,
гимназия № 9, г. Симферополь

Редькина
Людмила Ивановна –
доктор педагогических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Рокотянская
Леся Олеговна –
старший преподаватель,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Скоробогатова
Мария Ростиславовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
докторант,
Таврическая академия ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
им. В. И. Вернадского»

Турчина
Людмила Александровна –
кандидат педагогических наук, доцент,
директор,
Институт педагогического
образования и менеджмента
(филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
им. В. И. Вернадского» в г. Армянске

Устинова
Юлия Дмитриевна –
студентка,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Хамидуллина
Лилия Ахметовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Ульяновский
государственный университет»

Хмара
Павлина Васильевна –
студентка,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Шушара
Татьяна Викторовна –
доктор педагогических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ярая
Татьяна Анатольевна –
кандидат психологических наук,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте