

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Н.В. Тамарская
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и методики
профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»
nvtam09@rambler.ru

О.В. Белова
кандидат психологических наук, доцент,
заместитель директора негосударственного
образовательного учреждения «Лицей»
г. Калининград
nvtam09@rambler.ru

Потенциал игровой деятельности для развития профессионального самоопределения кадров высшей квалификации

Представлен анализ исследования профессионального самоопределения аспирантов в образовательном процессе в условиях игровой деятельности

Ключевые слова: профессиональное самоопределение кадров высшей квалификации; организационно-деятельная игра; форсайт образования

В настоящее время широко обсуждаются такие форсайт-проекты как «Образование 2030» и «Компетенции 2030». В качестве одного из ключевых трендов, общих для российской сферы образования выделяется увеличение игровой компоненты в образовании.

Игровая деятельность, так называемые организационно-деятельные игры, как метод анализа и решения сложных проблем, не имеющих однозначного решения, нашли свое применение в образовательном процессе уже давно. В основном их применение связано с содержательной стороной образовательного процесса.

Однако, использование этого метода в образовании, например, для развития индивидуальности, профессиональной ориентации, профессионального самоопределения, то есть той сферы, которая связана с личностью обучающегося незначительно и требует методологической разработки.

Интересным представляется применение игрового метода на этапе послевузовского образования, в частности в аспирантуре. На первый взгляд кажется очевидным, что аспиранты менее всего нуждаются в решении задач профессионального самоопределения. Однако, проведенное исследование показало обратное, а именно, что на этом этапе образования, профессионального пути, актуализируется остро проблема профессионального самоопределения.

Она связана уже не с такими формальными задачами, как «где работать», «построение карьеры» и др., что характерно для выпускника ВУЗа, а больше с содержательной стороной профессионального самоопределения – «профессия и я», «самореализация в профессии».

Для решения исследовательских задач в контексте занятий по дисциплине «Педагогика высшей школы» в ФБГОУ ВО КГТУ г. Калининграда была проведена организационно-деятельная игра, в которой приняли участие аспиранты второго года обучения. Все участники объединились в пять групп, перед каждой из которых стояла проблема (тема для обсуждения с набором ключевых слов), которую надо было решить. Были предложены следующие темы:

1) **«Экспертные сообщества в образовательном пространстве Калининградского региона»** (ключевые слова: экспертное сообщество, региональное экспертное сообщество, независимое экспертное сообщество, независимое экспертное сообщество, модели экспертных сообществ, экспертное сообщество как форма общественно-государственного взаимодействия (на уровне школы, СПО, ВО и др.), компетентное родительство как экспертное сообщество, семейная школа, роль «родительского университета» в опережении системного образования, роль ребенка как субъекта творческой трудовой деятельности в будущем общества, рынок творческо-трудовой деятельности для детей в интернет-пространстве, образовательные порталы, онлайн-образование и др.);

2) **«Профессиональное самоопределение молодежи в условиях Калининградского региона»** (ключевые слова: профессиональное самоопределение, предикторы успешного профессионального самоопределения, проектирование профессиональной жизни, престижность профессии, роль образовательных систем в профессиональном самоопределении, модели профессионального самоопределения в Калининградской области; взаимодействие трех подсистем: рынок образовательных услуг, профессиональное самоопределение, будущее рынка труда (проблемы, конфликты), профессия как призвание и предназначение и др.);

3) **«Креативный класс» в региональном пространстве (на примере Калининградской области)** (ключевые слова: «креативный класс» (понятие, роль, функции, возможности), типичный представитель «креативного класса» как сообщества людей, признаки «поведения» «креативного класса», «человек 21 века», ценности и особенности мировоззрения представителей «креативного класса», интернет как средство самоидентификации и коммуникации, «креативный класс» в условиях форсайта образования в России и др.);

4) **«Модернизация образования в региональном образовательном пространстве»** (ключевые слова: модернизация образования (понятие, функции, цели, задачи), проблемы и способы реализации модернизации образования, расширение общественного участия в управлении образованием, модели непрерывного образования для обеспечения ведущих кластеров экономики Калининградской области, непрерывное образование (понятие, функции, особенности), цифровое портфолио компетенций, непрерывные индивидуальные профессиональные траектории, высшее образование как основная часть траектории, дипломный проект как стартап и др.);

5) **«Несистемное образование в региональном образовательном пространстве»** (ключевые слова: несистемное образование, вытеснение системного образования несистемным (проблемы, вопросы, причины, факторы, тенденции, результаты, эффективность).

Согласно методологии игры, игроки в аудиторном пространстве были помещены в условия, когда они не знают, что и как делать, какие они должны выработать и применить способы деятельности, коммуникации, мышления, рефлексии.

Такая модель образовательного процесса, на наш взгляд, наиболее приближена на сегодняшний момент к условиям нарастающей социальной неопределенности, требующей непрерывности профессионального самоопределения. Таким образом, в целом,

выбор тем связан с проблемой профессионального самоопределения кадров высшей квалификации в условиях калининградского региона.

С точки зрения психологических механизмов на первых фазах игры участники находятся в состоянии - «какие они есть в жизни» и входят в игровую деятельность, используя имеющийся у них профессиональный и жизненный опыт. Затем, самоопределившись в игре, участники соотносят цели и правила существования в игре с собственными целями. Это приводит их к необходимости пересмотра и анализа своего опыта, нахождения в нем пробелов и изъянов, требующих включения механизмов активной мыследеятельности, выработки гипотез и новых вариантов решения для выхода из проблемной ситуации. Это критическая фаза организационно-деятельностной игры.

Соотнесение представления участников о том, «какие они есть» с представлениями о том, «какие они должны быть», чтобы преодолеть затруднения в деятельности ведет к обнаружению причин проблемности и затруднений участников в них самих и в характере их предшествующей деятельности.

На этой фазе участники становятся перед выбором и осуществляют его: или перестраивать свою деятельность и себя, или отказаться от попыток решения проблемы и жить по-старому. У участников появляется потребность в собственном развитии и, они через уточнение ценностей и целей своей жизни и деятельности обращаются к синтезу новых знаний и способностей, к овладению конструктивной деятельностью. Сценарий игры включал традиционные этапы.

По результатам игровой деятельности было проведено письменное индивидуальное тестирование, в котором аспирантам задавались вопросы относительно того, как они оценивают игру в целом; собственное профессиональное самоопределение в ней; работу в группах; знания, умения, навыки, педагогические компетенции, полученные в ходе игры и др.

Опыт применения этого вида интерактивных методов обучения в высшей школе основан на оценивании участниками игры в целом, которая осуществлялась посредством ответов на двенадцать вопросов. Это такие вопросы, как: «как вы поняли цель игры», «как вы поняли проблему игры», «что на самом деле требовалось от участников игры», «какую для себя практическую значимость результатов игры вы для себя выяснили», «соответствует ли игра реальным условиям действительности профессионального самоопределения кадров высшей квалификации», «что можно было бы сделать иначе, если бы вы играли еще раз», «какова польза игры», «чувствовали ли вы конкуренцию между группами (как вы к этому относитесь)», «почувствовали ли вы связь того, что происходило на игре с собственным профессиональным самоопределением», «как вы оцените вовлеченность всех участников по 10-бальной шкале, где 10 — очень вовлечены», «оцените по 10-бальной шкале степень собственной вовлеченности в игру», «что для вас является вашим результатом участия в игре?»

На вопросы о проблеме и цели игры все участники разделились на три группы, согласно своим ответам. К первой группе относятся аспиранты, которые считают, что проблема игры, как равно и ее цель, - в самостоятельном профессиональном самоопределении участников, а именно, в повышении его уровня.

Ответы второй группы говорят о том, что основная проблема игры – это сама игра и, участвуя в ней, достигается цель понимания этого метода, способов командообразования, эффективности групповой работы и получения результата, принятия роли в нестандартной ситуации, мотивации обучения, формирования навыков публичного коллективного доклада и др. Последнюю группу составили ответы аспирантов, которые связали тему, полученную для работы в группе, с игрой в целом, не учитывая темы всех групп и игры в целом.

Участники игры поняли требования, предъявляемые к ним в игре, как необходимость «выхода из зоны комфорта», самоопределение и генерацию новых идей. Для этого, по их мнению, необходимы несколько условий: осознания реальности происходящего, создания команды (организации) с творческой атмосферой для решения задач.

Практическую значимость результатов игры для себя участники определили, как, с одной стороны, определиться в «собственном форсайте», с другой стороны, освоение игровой методологии и формирование навыков коммуникации в особых условиях.

На вопрос о соответствии игры реальным условиям профессионального самоопределения кадров высшей квалификации 67% ответили, что соответствует, 20% ответили, что не полностью, остальные не смогли однозначно ответить на этот вопрос.

Несмотря на форс-мажорность игры, неожиданное для аспирантов включение в процесс обучения, большинство из них отметили, что эта «форс-мажорность» - ценность игры и существенное условие результатов, также при повторном участии в игре, они бы играли дольше, более активно и выбрали бы для себя другую (новую) роль в игре.

С содержательной стороны игры, по их мнению, методологам (преподавателям) можно было предложить больше тем для работы. Один человек предложил модель участия в подобной игре по интернету и один оставил бы все по-прежнему (шестой вопрос).

Конкретный вопрос о пользе игры вызвал высокую вариативность ответов.

Это ответы, касающиеся формирования новых компетенций в игре, таких, которым не уделяется внимания в образовательном процессе аспирантов, как кадров высшей квалификации, например, создание коллектива в короткие сроки для постановки и решения проблемы и задач; развитие личных интересов; осознание продемонстрированных им профессионально-важных качеств преподавателя при работе с группой; создание в аудитории атмосферы непрерывного взаимодействия и др.

В процессе игровой деятельности ведущими намеренно не акцентировалось внимание участников на соревновательном контексте между группами. Тем не менее, 40% ответивших на вопрос о конкуренции отметили, что она была и они относятся к ней положительно как к необходимому нюансу игры. Те, кто ответили об отсутствии конкуренции в игре, отметили, что это связано с разными темами, предложенными для работы в группах.

Связь между собственным профессиональным самоопределением и тем, что происходило в игре, почувствовали 73% опрошенных.

Вовлеченность всех участников по 10-бальной шкале от 7 до 10 оценили 70% заполнивших тест. Что касается, личной вовлеченности, то 80 % отметили ее как высокую.

Аспиранты оценили собственную результативность участия в игре в следующих вариантах: преодоление страха некомпетентности, оценка ценности критики для дальнейшей работы, понимание целей и задач в собственной дальнейшей профессиональной деятельности, развитие способностей донести до коллектива собственные мысли и чтобы их приняли, участие в групповой дискуссии с большим количеством участников, сравнение и анализ личного положения в обществе с коллегами одного возрастного диапазона, определение своего места в мало или незнакомом коллективе.

Как показала игра и анализ письменных самоотчетов в качестве одной из ведущих фигур игры выступила командная работа, как условие развития различных компетенций профессионального самоопределения. И неожиданно для ведущих игры, работа в командах явилась в некотором роде моделью стартапов, участники которых профессионально самоопределялись в таких необычных условиях.

Таким образом, подводя итоги, можно делать некоторые выводы:

1. Игровая деятельность в отношении развития профессионального самоопределения в условиях образовательного процесса может выступать как условие.

2. Такие существенные условия игры, как актуальность предложенной проблемы и задач, атмосфера максимальной неопределенности и неясности в отношении будущего, необходимость командообразования, выбор и принятие роли в групповой дискуссии, необходимость сотрудничества, участие в групповой дискуссии с большим количеством участников, и др. определяют развитие системы компетенций профессионального самоопределения.

3. Проявление и развитие таких компетенций в игровом процессе, как: преодоление страха некомпетентности, оценка ценности критики собственного поведения для дальнейшей работы, понимание целей и задач в собственной дальнейшей профессиональной деятельности, развитие способностей донести до коллектива свои мысли и чтобы их приняли, сравнение и анализ личного положения в обществе с коллегами одного возрастного диапазона, способствует профессиональному самоопределению аспирантов.

4. Если рассматривать образование как социальный процесс поддержки развития личности и нарастающий фактор социальной неопределенности, то становится актуальной разработка проблемы профессионального самоопределения, в частности в отношении кадров высшей квалификации.

5. Моделирование деятельности стартапов в учебном процессе аспирантов, является возможным условием профессионального самоопределения в образовательном процессе.

Литература

1. Евзрезов Д.В., Майер Б.О. «Образование 2030» – Вызов системе образования. Форсайт образования – план создания людей одной кнопки? Новосибирск: Вестник НГПУ 2(18), 2014.

2. Песков Д. 13 лекций о будущем. – URL: http://asi.ru/news/14770/?sphrase_id=55510 (дата обращения 19.02.2014).

3. Тамарская Н.В., Белова О.В. Экспертные сообщества в региональном образовательном пространстве //Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный рецензируемый журнал. Калининград: Изд-во БГАРФ, 2015.- № 4.

4. Тамарская Н.В., Белова О.В. К вопросу профессионального самоопределения молодежи в региональном образовательном пространстве.//Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный рецензируемый журнал. Калининград: Изд-во БГАРФ, 2015.- № 3 (33)

5. Тамарская Н.В. Технологии подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации//Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный рецензируемый журнал. Калининград: Изд-во БГАРФ, 2015.- № 3 (33). С. 67-71.

Н.В. Самсонова
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры теории и методики
физической культуры и спорта,
Балтийский федеральный
университет им. И. Канта
NSamsonova@kantiana.ru

Н.А. Курьянович
соискатель
БФУ им. И.Канта
директор Детской музыкальной школы
им. Р. Глиэра
г. Калининград
glier-school@mail.ru

Компетентность в дополнительной деятельности преподавателя детской школы искусств

Современное образование предусматривает право преподавателей на оказание платных дополнительных услуг, что требует владение интегрированным знанием о проектировании и реализации всего комплекса услуг, предусмотренных нормативными документами министерства образования; система предметных компетенций в областях научного знания педагоги дополнительного образования, музыкального образования, сервисологии, рекламы, права, предпринимательства интегрируются в профессиональную компетентность в платной дополнительной деятельности преподавателя детской школы искусств.

Ключевые слова: дополнительное музыкальное образование; платные образовательные услуги; компетентность в платной дополнительной деятельности, преподаватель детской школы искусств

Государственная политика в области образования предусматривает гибкое сочетание форм финансирования образовательных организаций. В пояснительной записке к проекту федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» № 83-ФЗ отмечено: «Проект федерального закона направлен на повышение эффективности предоставления государственных и муниципальных услуг, при условии сохранения (либо снижения темпов роста) расходов бюджетов на их предоставление, путем создания условий и стимулов для сокращения внутренних издержек учреждений и привлечения ими внебюджетных источников финансового обеспечения, а также создание условий и стимулов для федеральных органов исполнительной власти для оптимизации подведомственной сети» [4].

Согласно данного Закона, главная задача государства – сэкономить бюджетные деньги. При этом эффективность работы бюджетных учреждений не должна снижаться, а в идеале возрастать.

Несмотря на очевидные противоречия: любой экономический рост требует капиталовложений, а их наоборот, хотят сократить, остается один выход – снижать издержки. Заставить бюджетные учреждения снижать издержки просто: давать минимум средств, а если не будет хватать, то «привлечение внебюджетных источников финансо-

вого обеспечения», то есть коммерческая деятельность, может спасти ситуацию. Здесь-то и возникает тема платных услуг.

Если обратиться к истории, вернуться на 35-40 лет назад и проанализировать систему дополнительного образования детей в сегменте детской школы искусств (далее ДШИ), то можно констатировать, что прообразом платной дополнительной образовательной услуги было частное репетиторство.

В тот период времени ни образовательные организации как юридические лица, ни преподаватели как физические лица не имели официального права оказывать дополнительные платные услуги. Тем не менее, спрос на них был.

В условиях рыночной экономики государство официально даёт образовательным учреждениям право оказывать услуги, приносящие доход, т.е. *заниматься предпринимательской деятельностью* [4].

Предпринимательство - инициативная самостоятельная деятельность граждан, направленная на получение прибыли или личного дохода, осуществляемая от своего имени, под свою имущественную ответственность или от имени и под юридическую ответственность юридического лица [5].

Предпринимательская деятельность предполагает наличие определенных личностных качеств: «Осуществление предпринимательской деятельности в современных рыночных условиях предполагает умение нестандартно мыслить, проявлять настойчивость в решении сложных вопросов, не бояться брать на себя ответственность» [1].

Предпринимательством для музыкальных, художественных школ можно также считать возможность получения дополнительных, альтернативных источников финансирования – фандрайзинг, который в сфере культуры рассматривается как способ реализации стратегического ресурса культуры в контексте формирования инновационной экономики [2].

Если в начале девяностых годов организации в культурной сфере находились на полном государственном обеспечении, то сейчас финансирование со стороны государства в процентном соотношении уменьшилось в несколько раз. Предпринимательская деятельность музыкальных, художественных школ позволяет получать дополнительные, альтернативные источники финансирования.

Предпринимательская деятельность образовательного учреждения сегодня представляет собой совокупность деятельностей, в число которых входят: реализация и сдача в аренду основных фондов и имущества образовательного учреждения; торговля покупными товарами, оборудованием; оказание посреднических услуг; долевое участие в деятельности других учреждений (в т.ч. образовательных); приобретение акций, облигаций, иных ценных бумаг и получению доходов по ним [3, с. 458].

Платные дополнительные образовательные услуги, оказываемые преподавателями в таких видах, как обучение по дополнительным образовательным программам, преподавание специальных курсов и циклов дисциплин, репетиторство, дополнительные уроки с учащимися, занимающимися углубленным изучением предмета и другие [3, с. 200] формально не рассматривается как предпринимательство, однако объективно предполагают «инициативу человека, действие на самостоятельный риск при создании новой организации или при внедрении новой идеи, продукта или услуги» [3, с. 458], что в полной мере соответствует понятию «предприниматель». Поэтому в номенклатуре педагогических целей формирования компетентности преподавателя школы искусств в платной образовательной деятельности необходимо предусматривать содержание и методы, направленные на развитие предпринимательских способностей и качеств предприимчивого человека.

Компетентность в платной дополнительной образовательной деятельности можно рассматривать как вид профессиональной компетентности преподавателя детской

школы искусств, поскольку существует реальный запрос государства и общества на многообразие платных образовательных услуг и деятельность по их реализации является обязательным требованием профессионального стандарта педагога дополнительного образования.

В Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» содержатся положения, которые определяют *необходимый объем стандартных профессиональных компетенций*, реализуемых, в том числе, и в платной дополнительной образовательной деятельности. «Границы» платной образовательной деятельности преподавателя детской школы искусств определяются как трудовыми функциями, так и соответствующими им трудовыми действиями.

Преподавательская профессиональная компетенция предполагает участие в разработке образовательной программы образовательного учреждения и определяет содержание музыкальных занятий с учетом возраста, подготовленности, индивидуальных и психофизических особенностей воспитанников, используя современные формы, способы обучения, образовательные, музыкальные технологии, достижения мировой и отечественной музыкальной культуры, современные методы оценивания достижений воспитанников.

Воспитательная профессиональная компетенция предполагает развитие музыкальных способностей и эмоциональной сферы, творческой деятельности воспитанников; формирование их эстетического вкуса, используя разные виды и формы организации музыкальной деятельности; участие в организации и проведении массовых мероприятий с воспитанниками в рамках образовательной программы образовательного учреждения (музыкальные вечера, развлечения, пение, хороводы, танцы, показ кукольного и теневого театра и иные мероприятия), спортивных мероприятиях с воспитанниками, обеспечивая их музыкальным сопровождением.

Коммуникативная профессиональная компетенция предполагает координационную работу педагогического персонала и родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам музыкального воспитания детей; определяет направления их участия в развитии музыкальных способностей с учетом индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников, а также их творческих способностей. Консультирует родителей (лиц, их заменяющих) и воспитателей по вопросам подготовки воспитанников к их участию в массовых, праздничных мероприятиях.

Методическая профессиональная компетенция предполагает участие в работе педагогических, методических советов, других формах методической работы, в проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой.

Компетенция безопасности предполагает обеспечение охраны жизни и здоровья воспитанников во время образовательного процесса; выполнение правила по охране труда и пожарной безопасности.

Компетентность преподавателя детской школы искусств должна включать такие профессиональные знания и умения: «образовательная услуга», «дополнительная образовательная услуга», «рынок дополнительных образовательных услуг», «условия (внутренние и внешние) развития дополнительного образования», «исследование рынка дополнительных образовательных услуг», «организация и проведение исследований рынка дополнительных образовательных услуг», «продвижение услуг дополнительного образования детей и взрослых».

Совокупность отмеченных понятий и явлений, отражающих их, систематизируется в *маркетинговой компетенции* как компоненте компетентности в платной дополнительной образовательной деятельности.

Платные дополнительные образовательные программы реализуются в таких видах обучения, как углубленное, любительское, специальное (адаптационное) обучение; преподаватель должен быть готов к *педагогическому проектированию* дополнительных образовательных программ по каждому виду деятельности.

Способность оказывать различные виды платной дополнительной образовательной услуги будет обеспечивать *овладение сервисной компетенцией* преподавателя.

Право осуществлять образовательную деятельность непосредственно в форме индивидуального предпринимательства предполагает обязанность предоставлять пользователям услуг информацию о своей деятельности.

Исследуемая компетентность должна включать *компетенцию самопрезентации*, результатом овладения которой будет способность разрабатывать рекламный бренд своему предприятию.

Преподаватель, владеющий компетентностью в платной образовательной деятельности, способен быть стороной правоотношений, нести юридическую ответственность, качественно реализовывать платную дополнительную образовательную услугу в соответствии с действующим законодательством, быть готовым к досудебным и судебным процедурам, связанным с иском потребителя о ненадлежащем качестве услуги – в целом владеть *правовой компетенцией*.

Приоритет интересов потребителей в их отношениях с исполнителем регулирует конфликтные ситуации и способствует стремлению разрешить претензии потребителя в досудебных инстанциях, в том числе объяснять обучающемуся его ответственность за некачественное образование, участвовать в заседаниях комиссии по урегулированию споров – в целом владеть *конфликтологической компетенцией* и *компетенцией медиатора*.

Таким образом, компетентность преподавателя ДМШ в платной образовательной деятельности предполагает овладение правовой, маркетинговой, самопрезентации, сервисной, конфликтологической и медиаторской компетенциями. Специфика каждой компетенции определяет модули, цели, содержание и методы дополнительного профессионального образования педагогов.

Сформированность междисциплинарного знания о предпринимательстве в музыкальном дополнительном образовании является гарантией высокого уровня готовности педагогов к самореализации в различных видах платных услуг.

Литература

1. Белан Е.П. Формирование предпринимательской компетентности будущих менеджеров. Available at: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94881.doc.htm (дата обращения 10.09.2015).

2. Куликова Ю. Фандрайзинг в сфере культуры // Литературно-публицистический Журнал КЛАУЗУРА. Available at: <http://klauzura.ru/2012/03/yuliya-kulikova-fandrajzing-v-sfere-kultury/> (дата обращения 10.09.2015).

3. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.

4. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» № 83-ФЗ. Available at: <http://www.rg.ru/2010/05/12/pravovoe-izmenenie-dok.html> (дата обращения 10.09.2015).

5. Энциклопедический словарь предпринимателя [Текст] / Сост. С.М. Синельников, Т.Г. Соломоник, Р.В. Янборисова. – СПб: Алга-фонд, АЯКС, 1992. – 414 с.

Н.В. Тамарская
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и методики
профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»
nvtam09@rambler.ru

Е.В. Мавренкова
ассистент кафедры социально-гуманитарных
и экономических дисциплин,
методист по профориентационной работе
ГБОУ ВО КО «Педагогический институт»
г. Черняховск
mavrenkova_elen@mail.ru

Возможности профориентационной работы в формировании общекультурных компетенций будущих педагогов

Рассматриваются возможности профориентационной работы на педагогические профессии для формирования общекультурных компетенций студентов-будущих педагогов и представлена деятельность педагогического вуза по организации профориентационной работы

Ключевые слова: профориентационная работа; формирование общекультурных компетенций; компетентностный подход; педагогическая профессия

Современное общество предъявляет к профессионалу все более серьезные требования, важнейшим из которых является умение работать в ситуации неопределенности и быстро меняющихся обстоятельств.

Адекватно реагировать на новые вызовы человеку позволяет владение не столько профессиональными компетенциями, а, в значительной мере, общекультурными, базирующимися на таких способностях как умение самостоятельно приобретать необходимые знания, творчески мыслить, ориентироваться в нестандартных ситуациях, стремиться к непрерывному совершенствованию и выходить за рамки своей профессиональной деятельности. Все это с необходимостью актуализирует поиск новых и более эффективных средств формирования общекультурных компетенций в образовательной среде вуза.

Компетентностный подход не случайно положен в основу федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, поскольку практика показывает, что повышение общекультурного кругозора выпускников педагогического вуза способствует их успешному и оперативному взаимодействию с работодателями, коллегами, подчиненными и другими участниками производственного процесса. Очевидно, что культура и компетентность личности педагога являются главными показателями образованности и профессионализма специалиста.

Профессиональная компетентность является производной общекультурной компетентности человека. Культура личности педагога возвышается над ее компетентностью, так как включает «степень развития личности и ее совершенства, в том числе качества ума, характера, памяти и воображения, полученные человеком в процессе воспитания и образования» [2, с. 87].

В свете сказанного становится понятным акцентирование внимания организаторов образовательного процесса, преподавателей и обучающихся на формировании об-

шекультурных компетенций, указанных ФГОС ВО. Необходимо отметить, что проблема формирования общекультурной компетенции приобретает специфический характер при подготовке студентов педагогических специальностей.[1, с. 124].

Сложность заключается в недостаточной разработке механизмов формирования таких общекультурных компетенций как способность демонстрировать навыки межличностных отношений, работу в команде, приверженность этническим ценностям и здоровому образу жизни, способность адаптироваться к новым ситуациям, принятие различий и мультикультурности, способность к письменной и устной коммуникации на родном языке и других, четко прописанных в стандарте. Исследования по этой проблеме показывают, что скоординированное использование всех образовательных и воспитательных возможностей современного высшего учебного заведения поможет решить задачу формирования как профессиональных, так и общекультурных компетенций бакалавров.

В исследовании Д.А. Хорвата охарактеризована образовательная среда технического вуза как система, создающая условия для формирования общекультурных компетенций студентов. По мнению автора, она включает в качестве обязательного компонента специально организованную внеучебную деятельность студентов, содержание которой целенаправленно влияет на формирование общекультурных компетенций студентов. Автором определены формы внеучебной деятельности и совокупность организационно-педагогических условий по формированию общекультурных компетенций студентов. При всем многообразии описанных возможностей внеучебной деятельности в формировании общекультурных компетенций автором не актуализирована профориентационная работа как одна из ведущих формирующих возможностей.

Между тем, профориентационная работа обладает высоким формирующим потенциалом, особенно для общекультурных компетенций. Причем, усиливает этот потенциал именно содержание профориентационной работы, направленной на ориентацию на педагогические профессии.

В чем же может состоять формирующий потенциал профориентационной работы ориентированной на педагогические профессии и как она способна повлиять на развитие общекультурных компетенций?

Как отмечают исследователи (В.И. Щеголь, Л.И. Андреева) проблема ориентации молодежи на педагогическую профессию сложна сама по себе, но особенно много вопросов возникает в подготовке учащихся к ориентации на сознательный выбор профессии учителя, так как сегодня мы все острее осознаем, что школе нужен не просто учитель - подрастающему поколению нужна эрудированная компетентная личность, у которой развиты профессиональные и профориентационные компетенции, то есть способность выявлять связи между знаниями и ситуациями и применять полученные профессиональные знания в соответствии с решаемыми профориентационными проблемами.

Основанием педагогической ориентации специалисты считают формирование нравственно-психологической готовности к труду вообще и к труду учителя, в частности. Интерес, способность, склонность к педагогической деятельности, высокий уровень эрудиции - ведущие предпосылки становления будущего компетентного специалиста педагога. Исследованиями учёных П.Р. Атутова, Г.В. Ахметжановой, О.Н. Азовской, В.Н. Жирновой, И.В. Загорца, Э.М. Кожевниковой, В.А. Слостенина, Н.Н. Чистякова, С.Н. Чистяковой и др., установлено, что подготовка молодёжи к выбору педагогической профессии, является долговременным процессом, требующим концентрации усилий всех подструктур общества, ответственных за воспитание подрастающего поколения.

Как отмечают ученые, профессиональная ориентация - это комплекс специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, а также формирование у него компетентности при ориентации и адаптации на рынке труда с учетом социально-экономической ситуации.

Для формирования конкурентоспособности приоритетами политики ВУЗа должно быть осуществление системной и комплексной профориентационной работы на довузовском, вузовском и послевузовском этапах, т.е. создание единой вузовской системы профориентации. Профессиональная ориентация является органической составной частью учебно-воспитательного процесса в вузе и непосредственно связана с другими направлениями работы, особенно с профессиональным и нравственным воспитанием.

Профессиональная ориентация - это важнейший компонент педагогического образования. Проблемы педагогического образования связаны с низким конкурсом, сложностями отбора мотивированной молодежи, предпочитающей педагогические профессии. При этом следует отметить, что оказание помощи старшекласснику в профессиональном самоопределении претерпело за последние годы существенные изменения, поскольку, с одной стороны, в значительной мере трансформировался сам феномен профессионального выбора, с другой – модернизация образования вносит свои неизбежные коррективы в привычные стереотипы профориентационной работы.

Основной целью профориентационной работы педагогического ВУЗа Калининградской области ГБОУ ВО КО «Педагогический институт» является формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущих педагогов через привлечение их к активному участию в научно обоснованной системе мер по профессиональной ориентации молодежи, приведению образовательных потребностей абитуриентов в соответствие с рынком труда на основе личностно-ориентированного подхода и создание условий для разработки ими обоснованных профессионально-образовательных маршрутов.

В качестве основных методов профориентационной работы педагогического института избраны: информирование - индивидуальное, групповое, массовое, непосредственное (лекция, беседа), опосредованное (средствами массовой информации); профориентационное консультирование; профессиональная, профориентационная диагностика; проведение социально-психологических тренингов.

Профессиональное просвещение осуществляется студентами и преподавателями среди учащихся 10-11 класса школы по специальным программам. С учащимися проводится профориентационное тестирование. На данном этапе подготовки предусматривается овладение учащимися общеобразовательной школы определенной совокупностью знаний о социально-экономических и психофизиологических условиях правильного выбора профессии, идет информирование о наиболее общих признаках возможной будущей специальности или направления подготовки.

Организационно-педагогическая деятельность в области профориентационной работы состоит в том, что педагогический институт организует и проводит совместно с факультетами и кафедрами профориентационные мероприятия по проблемам профессиональной ориентации учащихся, в том числе выездные информационные лекции в школах Калининградской области; заключает договора о сотрудничестве с отделами образования районов Калининградской области, организует и проводит "Дни открытых дверей", научно-образовательный форум "Старт в науку", научно-практические конференции "Наука и образование в современном мире" и др.

На базе ГБОУ ВО КО «Педагогический институт» осуществляет свою деятельность «Малая педагогическая академия». Академия является частью системы непре-

рывного педагогического образования Института и реализует предпрофильную и профильную подготовку школьников, направленную на осмысление сущности и специфики современного педагогического труда, вхождение в профессию педагога.

Цель Академии заключается в формировании у обучающихся новых ценностей и смыслов педагогического образования как гуманитарного феномена, развитие творческого потенциала и исследовательских компетенций, закладывающих основы научного мировоззрения у обучающихся; в создании условий для осознанного выбора и обучения в Институте.

Студентам – будущим педагогам деятельность по профессиональной ориентации школьников позволяет отработать практические навыки и умения, позволяющие адекватно оценить и переосмыслить индивидуальный опыт, особенности собственной личности и профессиональный выбор; проявлять личностные качества — гражданские, нравственные, интеллектуальные, общей культуры; сформировать представления о необходимости соблюдать в мире людей общечеловеческие, гуманные, нравственные законы и нормы, жить в гармонии с окружающим миром, самостоятельно планировать свою деятельность, то есть сформировать общепрофессиональные компетенции и применить их в практической деятельности гуманитарного характера.

В целом, раскрытие и применение в процессе профессиональной подготовки педагогов потенциала профориентационной работы может существенно повлиять на формирование общекультурных компетенций студентов.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000.
2. Словарь-справочник современного российского профессионального образования, Рекомендован ФГУ/ Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. / ФИРО. М., 2010. Вып. 1// <http://fgosvpo.ru/uploadfiles/>
3. Хорват Д.А. Образовательная среда вуза как фактор формирования общекультурных компетенций студентов. Дисс... к.п.н. Москва, 2015. - 176 с.
4. Щеголь В.И., Андреева Л.И. Формирование готовности молодежи к выбору педагогической профессии как фундамент профориентационной компетентности будущего специалиста. http://wiki.tgl.net.ru/images/2/24/Формирование_готовности_молодежи.doc (дата обращения 8.03. 2016).

В.В. Алтунина
доктор педагогических наук, доцент
заместитель начальника по учебно-методической работе
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»
altunina@bga.gazinter.net

А.И. Складнева
магистрант
БФУ им. И. Канта
alenaskladneva@gmail.com

К вопросу о необходимости инноваций в системе образования России

Рассматриваются социально-экономические и статистически обусловленные предпосылки внедрения инноваций в современную систему российского образования. Статистический анализ позволяет сделать вывод, что на современном этапе происходит смена трендов, обусловленная не только внешними факторами, но и внутренними тенденциями

Ключевые слова: система образования, инновации, инновационный процесс, тенденция, динамика развития

Инновационный процесс – это внедрение новшеств в образовательную практику. Значение инноваций в образовании трудно переоценить, так как оно функционирует и должно меняться в постоянно меняющихся условиях. Однако не все новшества являются продуктивными и носят долговременный характер, т.к. не связаны с решением стратегических задач в образовании. Именно поэтому исследователи все чаще поднимают вопрос не просто инноваций, а рационально-продуктивных инновациях, которые не просто меняли бы систему образования, а меняли ее с учетом сложившихся положительных традиций.

Понятие «инновация» (от англ. innovation) впервые появилось в научных исследованиях культурологов еще в XIX в. и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Обычно речь шла об инфильтрации европейских обычаев и способов организации в традиционные азиатские и африканские общества. Инновацией называли процесс адаптации новой нормы культуры или адаптированную норму культуры. И только в начале XX в. стали изучаться закономерности технических нововведений [1, с. 21].

Термин «инновация» к концу 1980-х гг. получил следующее определение: «такое целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения (организацию, поселение, общество и т.д.) ее цели, технологию, организационный порядок, новые, относительно стабильные элементы, потенциально или фактически тиражируемые в своих основных чертах. Последние могут быть чисто материальными или социальными, но каждый из них сам по себе представляет лишь новшество, то есть предмет инновации, будь то робот или обряд, форма отчетности или сырье. Инновация же суть процесс, то есть переход некоторой системы из одного состояния в другое» [1, с. 29].

В настоящее время исследователи дают различную трактовку термину «инновация». Л.П. Кураков определяет инновацию с двух позиций: 1) вложение средств в экономику, обеспечивающее смену техники и технологии; 2) новая техника, технология, являющаяся результатом достижений научно-технического прогресса. Определяющим фактором инновации является развитие изобретательства, рационализации, появление крупных открытий [2].

Инновация - нововведение в области производства (освоение выпуска новой продукции, внедрение новой технологии и др.), а также в сфере управления, организации труда, основанное на применении достижений науки и техники. Стимулирование инноваций - важный фактор повышения технологического уровня производства и повышения конкурентоспособности национальной продукции [3].

Сам процесс управления инновациями зависит от множества условий – как внешних (объективных), так и внутренних качеств управленцев (субъективных). В данном аспекте нельзя обойти личность самого менеджера, который взял на себя ответственность по внедрению инновации, основная цель деятельности которого, по мнению Л.В. Красновой, заключается в обеспечении долгосрочного функционирования субъекта инновации [4, с. 338]. Менеджер должен уделять равное внимание двум направлениям своей деятельности: совершенствованию внутренней среды организации и взаимодействию с внешней средой.

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения исследователей примерно с конца 50-х годов XX века на Западе и в последние два десятилетия в нашей стране. Развитие педагогической инноватики ранее в отечественной науке было крайне затруднено ввиду монопольного господства одной идеологии и централизованной методологии образования.

Сегодня проблемы инноваций в образовании, педагогической деятельности активно разрабатываются учеными и специалистами-практиками: Б.С. Гершунским, Г.П. Щедровицким, М. Мамардашвили, В.С. Собкиным, Н.В. Наливайко, В.Г. Кинелевым, В.Д. Щадриковым, А.В. Хуторским, А.П. Панфиловой, М.Н. Гусловой и другими. Интерес к данному вопросу вызван тем, что именно образование считают стратегическим ресурсом перехода экономики на инновационный путь развития. Как пишут М.В. Колбунова и В.М. Лопаткин, сегодня эффективное управление образованием подразумевает соответствие следующему лозунгу: «Курс на модернизацию – курс на инновации» [5, с. 46].

Обстоятельства, приведшие к необходимости внедрения инноваций, нельзя отнести к какой-то одной сфере деятельности. Вслед за Е.О. Головиной и А.В. Головиным выделим ряд предпосылок, определивших инновационной стратегии целостного педагогического процесса:

- 1) происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа;
- 2) усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения;
- 3) изменение характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств;
- 4) вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности [6, с. 74; 7, с. 17].

В нашей работе проанализируем предпосылки инноваций на основе анализа показателей динамики развития системы образования России. Система образования охватывает все звенья, начиная от дошкольных учреждений и кончая высшими учебными заведениями [8, с. 5].

Динамика системы образования характеризуется такими показателями, как число общеобразовательных организаций, численность учащихся, число государственных и частных образовательных учреждений. Рассмотрим показатели последних лет по числу образовательных учреждений в России (табл. 1).

Таблица 1

Число образовательных организаций в России в 2013-2015 гг., в ед. [9]

Вид и форма собственности образовательных организаций	2015г.	В % к	Справочно	
		2014г.	2014г.	В % к 2013г.
Государственные и муниципальные общеобразовательные организации	41906	96,9	43228	97,4
Частные общеобразовательные организации	781	104,0	751	102,4
Государственные и муниципальные профессиональные образовательные организации, осуществляющие подготовку специалистов среднего звена	2646	99,3	2665	106,0
Частные профессиональные образовательные организации	245	100,4	244	111,6
Государственные и муниципальные образовательные организации высшего образования	530	96,7	548	92,4
Частные образовательные организации высшего образования	366	91,0	402	102,6
Всего государственных и муниципальных образовательных организаций	45082	97,0	46441	-
Всего частных образовательных организаций	1392	99,6	1397	-
ИТОГО	46474	97,1	47838	-

Анализируя данные Федеральной службы государственной статистики, можно отметить, что в 2015 году произошло несущественное численное сокращение государственных организаций: общеобразовательных – на 3,1 %, профессионального образования – на 0,7 %, высшего образования – на 3,3 %. В целом количество государственных и муниципальных образовательных организаций сократилось с 2014 года на 1359 единиц, или на 3 %. Количество частных образовательных организаций общего образования, наоборот, за этот период возросло на 4 %, а частных организаций профессионального образования – на 0,4 %, то есть осталось на прежнем уровне. При этом существенно сократилось количество частных организаций высшего образования – на 9 %, что соответствует тенденции последних лет сокращения и объединения общего числа вузов, а также филиалов вузов. Графически динамика количества образовательных организаций отобразена на рисунке 1.

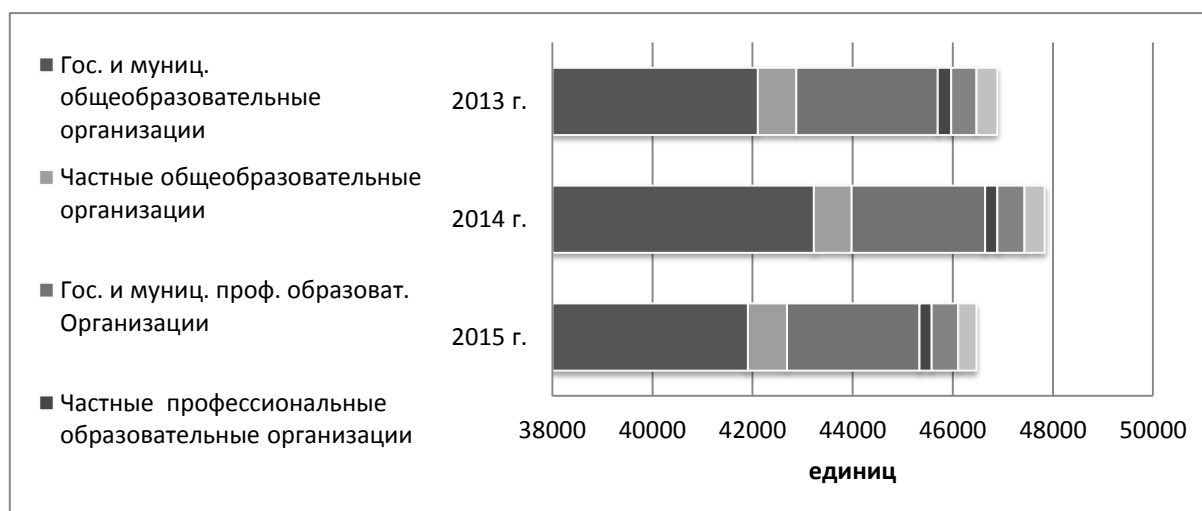


Рисунок 1 – Динамика числа государственных и частных образовательных организаций в РФ за 2013-2015 гг.

Количество частных образовательных организаций всех трех уровней в 2015 году в России осталось примерно на уровне 2014 года – сокращение составило 0,4 %. Общее количество образовательных организаций в России в 2015 году сократилось на 2,9 %.

Рассмотрим динамику численности обучающихся в образовательных организациях (табл. 2).

Таблица 2

Численность обучающихся в образовательных организациях России в 2013-2015 гг., в тыс. чел. [9]

Численность обучающихся в организациях по виду и форме собственности	2015г.	В % к	Справочно	
		2014г.	2014г.	в % к 2013г.
Численность обучающихся в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях	14491,8	102,8	14091,6	102,4
Численность обучающихся в частных общеобразовательных организациях	104,5	104,5	99,9	103,8
Численность обучающихся в государственных и муниципальных профессиональных образовательных организациях, осуществляющих подготовку специалистов среднего звена	2025,8	103,2	1963,3	104,7
Численность обучающихся в частных профессиональных образовательных организациях	146,8	105,0	139,8	109,7
Численность обучающихся в государственных и муниципальных образовательных организациях высшего образования	4061,4	92,2	4405,5	91,3
Численность обучающихся в частных образовательных организациях высшего образования	705,1	87,8	803,5	90,6
Численность обучающихся в государственных и муниципальных образовательных организациях	20579	99,4	20460,4	-
Численность обучающихся в частных образовательных организаций	956,4	109,1	1043,2	-
ИТОГО	21535,4	99,9	21503,6	-

Динамика численности российских учеников и студентов, по данным Росстата, показывает общее сокращение численности учащихся в государственных и муниципальных образовательных учреждениях – на 0,6 %, и увеличение их численности в частных образовательных организациях – на 9,1 %. Следует выделить тенденцию увеличения численности учащихся и в государственных, и в частных общеобразовательных организациях – на 2,8 % и на 4,5 % соответственно, а также в государственных и частных организациях профподготовки – на 3,2 % и на 5 % соответственно. Это может быть обусловлено общим увеличением числа учащихся за счет улучшения демографической ситуации в стране (рис. 2). При этом численность студентов государственных и частных вузов повсеместно сокращается – на 7,8 % и на 12,2 % соответственно, что, скорее всего, связано с уменьшением количества поступающих в вузы, так как в настоящее время в вузах обучается так называемое «поколение 90-х» - это дети, рожденные в кризисные 1990-е годы, характеризующиеся резким снижением рождаемости в стране. Иная тенденция, которая может объяснить снижение количество студентов – сокращение самого числа вузов, то есть молодые люди часто выбирают либо профессиональное образование, либо, если это лица мужского пола, предпочитают пройти военную службу, а после этого получить высшее образование.

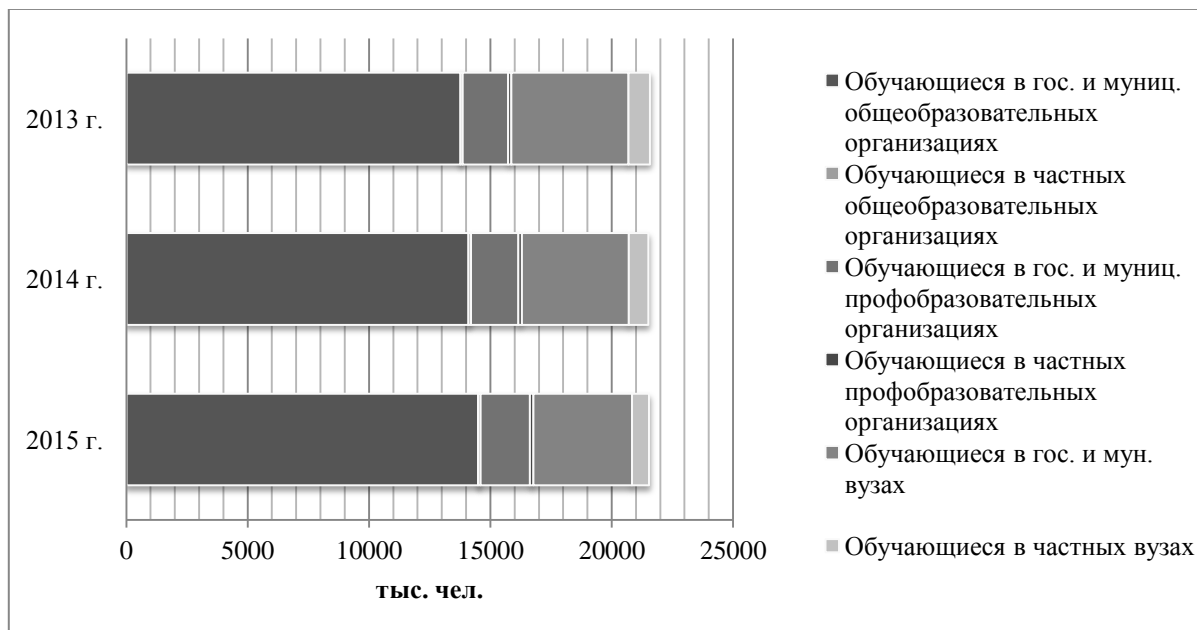


Рисунок 2 – Динамика численности обучающихся в образовательных организациях России в 2013-2015 гг.

Итак, анализ статистических данных приводит к общему выводу, что в настоящий период происходит смена тренда в системе образования, которая имеет следующие показатели:

1) сокращение и одновременно укрупнение образовательных организаций, основной целью чего является сокращение и оптимизация бюджетных расходов на организацию образовательного процесса;

2) включение в образовательный процесс частных организаций и увеличение их популярности в общем и профессиональном образовании;

3) увеличение численности учащихся в настоящий момент и увеличение темпов данной динамики в перспективе.

Новые тенденции в системе образования подразумевают внесение изменений в систему управления образованием, как на уровне отдельных образовательных организаций, так и на общегосударственном уровне. Таким образом, вопрос управления образовательным учреждением и внедрения инноваций становится неизменно актуальным на сегодняшний день.

Литература

1. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М.: Политиздат, 1989. – 272 с.
2. Кураков Л.П. Экономика и право: большой толковый словарь-справочник / Л.П. Кураков, В.Л. Кураков. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Вуз и школа, 2003. – 866 с.
3. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. - 5-е изд., перераб. и доп. — М.: ИНФРА-М, 2006. — 495 с.
4. Краснова Л.В. Управление инновациями: работа в команде и задачи менеджера // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 85. С. 336-340.
5. Колбунова М.В., Лопаткин В.М. Эффективное управление образованием: курс на модернизацию - курс на инновации! // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 46-49.

6. Головина Е.О. Инновации в современном образовании // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 74-75.

7. Головин А.В. Диалектика традиций и инноваций в образовании (сущность и содержание инноваций в системе образования) // Современные научные исследования. 2012. № 6 (3). С. 16.

8. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Владос, 2002. – 320 с.

9. Отдельные показатели деятельности организаций образования // Росстат. Электронный ресурс. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_01/IssWWW.exe/Stg/d12/3-5.doc (дата обращения 21.02.2016).

М.М. Иевлева

**кандидат педагогических наук, доцент,
начальник отдела
по учебно-методическому обеспечению
учебного процесса**

**Институт непрерывного образования
Московский государственный
машиностроительный университет (МАМИ)
г. Москва
marina-ievleva@mail.ru**

К вопросу о необходимости реализации права несовершеннолетних на трудоустройство как один из факторов формирования личности

Проблема трудоустройства несовершеннолетних является не только экономической, юридической, но и важной педагогической и психологической проблемой. Становление личности подростка и юноши тесно связано с осознанием себя в обществе, готовностью и способностью быть востребованным и полезным для общества. Возможность трудоустройства для несовершеннолетнего означает не только получение заработка, но и способствует формированию профессионального определения и жизненной перспективы

Ключевые слова: трудоустройство несовершеннолетних, трудовой договор, статистические данные, квотирование рабочих мест, профессиональное определение, жизненная перспектива

Экономические процессы, проходящие в Российской Федерации, повышение уровня инфляции, увеличение стоимости услуг, в том числе и образовательных, приводят к тому, что все большее количество молодежи нуждается в необходимости трудоустройства. В первую очередь, эта проблема касается лиц до 18 лет.

Законодательно предусмотрено, что заключение трудового договора допускается с лицами, достигшими возраста шестнадцати лет. Кроме того, для выполнения легкого труда разрешено заключать трудовой договор лицам, достигшим возраста пятнадцати лет, получившим или получающим общее образование.

При этом обязательным условием законодатель устанавливает, что трудовая деятельность не должна причинять вред здоровью подростка. Законодатель не случайно прописывает в норме условие о сохранении здоровья. На данном этапе развития подростка происходят существенные изменения в деятельности всех систем организма.

Продолжается половое созревание, происходят существенные изменения ростовых процессов, растут и развиваются мышцы, происходит быстрый рост сердца и легких, увеличиваются жизненная емкость легких и ударный объем сердца. С одной стороны существенно увеличивается работоспособность, с другой стороны нагрузки следует применять с осторожностью.

Несмотря на то, что внешние признаки указывают на завершение полового созревания, существенные гормональные перестройки, связанные с половым созреванием, еще продолжаются. Безусловно, требования по сохранению здоровья предъявляются и при трудоустройстве четырнадцатилетних. Однако в данном случае необходимо согласие одного из родителей (попечителя) и органа опеки и попечительства. При этом отмечается, что трудится подросток может при условии отсутствия ущерба при освоении образовательной программы.

В организациях кинематографии, театрах, театральные и концертных организациях, цирках допускается с согласия одного из родителей (опекуна) и разрешения органа опеки и попечительства заключение трудового договора с лицами, не достигшими возраста четырнадцати лет, для участия в создании и (или) исполнении (экспонировании) произведений без ущерба здоровью и нравственному развитию. Трудовой договор от имени работника в этом случае подписывается его родителем (опекуном). В разрешении органа опеки и попечительства указываются максимально допустимая продолжительность ежедневной работы и другие условия, в которых может выполняться работа.

Согласно ГК РФ несовершеннолетние имеют возможность распоряжаться своими заработком. По достижении шестнадцати лет несовершеннолетние также вправе быть членами кооперативов в соответствии с законами о кооперативах. Несовершеннолетние не только получают определенные права, но и самостоятельно несут имущественную ответственность по сделкам. То есть законодатель подразумевает, что несовершеннолетний имеет возможность трудоустройства и получения дохода. При этом же законодательно признано, что трудоустройство несовершеннолетних до сих пор остается одной из актуальных проблем.

Так ст. 5 Закона о занятости устанавливает, что несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет относятся к категории граждан, испытывающих трудности в поиске работы.

Это подтверждается и статистическими данными. Согласно отчетам Федеральной службы государственной статистики в 2014 году средняя продолжительность поиска работы молодыми людьми в возрасте от 15 до 19 лет составила 4,4 месяца (при этом у мужчин – 4,6 месяца, у женщин – 4,2 месяца). В 2014 году уровень занятости населения по возрастной группе от 15 до 19 лет составил 9,5 % мужчин, 6,6% женщин от численности населения соответствующей группы, 4,3% городского населения от численности населения соответствующей группы, и 9,7 % сельского населения соответственно.

При этом в 2005 году эти цифры равнялись: 15,9% от численности населения соответствующей группы, 9,5% городского населения, 17,8% - сельского населения. Всего в экономике в 2014 году было занято 416 тыс. человек в возрасте от 15 до 19 лет, что составило 0,6% всего трудоустроенного населения. В 2005 году – 1420 тыс. (2,1% соответственно). Как видно из приведенных данных, за последние 10 лет численность занятых в экономике молодых людей неуклонно снижается. В 2014 году в государственных учреждениях службы занятости было зарегистрировано как безработные 5,8 тыс. человек в возрасте от 16 до 17 лет.

Государством разработан ряд мер по оказанию помощи в трудоустройстве несовершеннолетних. В частности, в 2013 году вышел Приказ Минтруда России «Об

утверждении федерального государственного стандарта государственной услуги по организации временного трудоустройства несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет в свободное от учебы время, безработных граждан, испытывающих трудности в поиске работы, безработных граждан в возрасте от 18 до 20 лет из числа выпускников образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, ищущих работу впервые».

Субъектами федерации изданы законы о квотировании рабочих мест, в том числе регулирующие трудоустройство несовершеннолетних. Так, в Забайкальском крае установлена квота для приема на работу несовершеннолетних граждан.

Квота устанавливается для организаций независимо от форм собственности и организационно-правовых форм, индивидуальных предпринимателей, осуществляющих свою деятельность на территории Забайкальского края, среднесписочная численность работников которых составляет 30 человек и более. Квота для приема на работу несовершеннолетних граждан устанавливается в зависимости от среднесписочной численности работников и составляет:

- 1) для работодателей со среднесписочной численностью работников от 30 до 100 человек - 1 рабочее место;
- 2) для работодателей со среднесписочной численностью работников от 100 до 200 человек - 2 рабочих места;
- 3) для работодателей со среднесписочной численностью работников свыше 200 человек - 3 рабочих места.

Подобные законы изданы в других субъектах, в том числе в Москве и Московской области.

В некоторых регионах несовершеннолетних трудоустраивают на работы по благоустройству, озеленению и санитарной очистке территорий и сооружений, по организации досуга детей младшего школьного возраста, для работы с библиотечным фондом.

Подобные меры способствуют профессиональной ориентации несовершеннолетних, приобщения подростков к труду, получения ими профессиональных навыков, адаптации к трудовой деятельности, а также получения материальной поддержки.

Так в июне — сентябре 2015 года на территории города Омска было трудоустроено 4891 несовершеннолетних в возрасте от 14 до 18 лет. Организация временного трудоустройства несовершеннолетних граждан осуществлялась Администрацией города.

Как видно, государство принимает меры для улучшения ситуации по трудоустройству несовершеннолетних.

Однако в данном случае необходимость трудоустройства несовершеннолетних связана не только с экономическими и юридическими аспектами. Это важная педагогическая и психологическая проблема.

В этом возрасте происходит бурное развитие личности, активно формируется собственное «Я». В возрасте от 15 до 17 лет формируется представление о своем будущем, о перспективах своего развития как личности, происходит развитие рефлексии, а на ее основе - самосознания и самооценки. Происходит обострение потребности в самоопределении, самореализации.

Фельдштейн Д.И. указывал на то, что центральным в развитии личности подростка является активное стремление к занятию новой социальной позиции, осознание своего «Я» и утверждение во взрослом мире. Значимым показателем социального развития будут выступать интересы, в которых выражается направленность личности, ее интеллектуальная и эмоциональная активность. Подросток пытается найти свое место в обществе и утвердиться в нем.

Ведущим типом деятельности в этот период становится деятельность, обеспечивающая такую форму общения как «я и общество». Одним из способов утвердиться во взрослом мире является возможность иметь собственный заработок, доказать родителям и окружающим свою способность быть со взрослыми на равных.

В возрасте 17 лет происходит переход от подросткового возраста к юношескому. Возникает промежуточное положение между ребенком и взрослым. С точки зрения Л.С. Выготского юность – период перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости.

Важным фактором становится потребность трудиться, овладевать профессиональными навыками. Кроме того, профессиональное определение помогает сформировать перспективы своего жизненного развития. Стремление выстраивать жизненные планы Л.С. Выготский указывал как важный фактор развития личности.

Таким образом, проблема трудоустройства несовершеннолетних является комплексной юридической, экономической и педагогической проблемой, на решение которой необходимо обратить самое пристальное внимание.

Литература

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 31.01.2016)
2. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 30.12.2015)
3. Приказ Минтруда России от 12.02.2013 N 58н (ред. от 07.09.2015) «Об утверждении федерального государственного стандарта государственной услуги по организации временного трудоустройства несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет в свободное от учебы время, безработных граждан, испытывающих трудности в поиске работы, безработных граждан в возрасте от 18 до 20 лет из числа выпускников образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, ищущих работу впервые» (Зарегистрировано в Минюсте России 08.05.2013 N 28361)
4. Закон г. Москвы от 22.12.2004 n 90 «О квотировании рабочих мест» (ред.30.04.2014)
5. Закон Забайкальского края от 12 июля 2011 года N 536-33К «О квотировании рабочих мест для отдельных категорий несовершеннолетних» (ред. 16.12.2013)
6. Закон Московской области от 25.04.2008 N 53/2008-ОЗ
7. Безруких М.М. и др. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 416
8. Возрастная и педагогическая психология/ Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1973
9. Ермолаева М. В. Психология развития : учеб. пособие / Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. - 3-е изд., стер. - Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО "Модэк", 2006 - 372 с.
10. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. — М.: МПСИ: «Флинта», 1999
11. Труд и занятость в России 2015, статистический сборник (<http://www.gks.ru>)

П.Б.Торопов
кандидат педагогических наук
доцент кафедры психологии
и социальной работы
Институт социально-гуманитарных
технологий и коммуникации
ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный
университет им. И.Канта»
pavel.toropov@gmail.com

Особенности динамики формирования компетентности в социальном содействии

Рассмотрены результаты формирования компетентности в социальном содействии студентов вуза и оценки ее с помощью методики «КСС-100». В ходе пятилетнего исследования выделены: положительная и достоверная динамика компетентности в социальном содействии и шесть моделей динамики формирования исследуемой компетентности. Выделены оптимальные и проблемные модели. Описаны особенности группы с соответствующей динамикой. Даны рекомендации по работе с ними и оценке результативности внедренных элементов технологии формирования компетентности

Ключевые слова: компетентность; социальное содействие; динамика формирования; студенты вуза

Введение.

Социальное содействие – это совместная, инициативная, осознаваемая как ценность, систематическая, результативная последовательная ответственная активность, направленная на общественные интересы - совершенствование общественных отношений и экономико-правовой ситуации и решение глобальных социальных проблем [5].

Эта категория с одной стороны достаточно нова для педагогики, но имеет корни в теории формирования коллектива и развития коллективизма (Блонский П.П., Давыдов В.П., Макаренко А.С., Шацкий С.Т., Ушинский К.Д. и др.). Однако, в связи с социально-экономическими и политическими изменениями конца XX и начало XXI веков эти теории утратили свою актуальность, подвергались пересмотрам и не нашли своего места в современном образовательном процессе.

Это подтверждается продолжающимися исследованиями в теории, например, монография Ю.П. Дмитриевой 2003 г. [3] и практике педагогики учреждений общего [4], высшего [1] и дополнительного образования [2, 6].

Мы считаем, что элементы теории коллективизма могут быть положены в основу нового взгляда на это феномен, при этом акцент должен быть сделан не на воспитательной роли коллектива, трудовом воспитании или лидерстве, а на взаимодействии, партнерстве, социальной ответственности в решении социально (цивилизационно) значимых задач.

Мы рассматриваем социальное содействие как универсальную (цивилизационную) компетентность личности, необходимую для прогрессивного развития общества.

Внедряя элементы технологии формирования оптимального уровня компетентности в социальном содействии, мы обратили внимание на то, что ее результативность не всегда находится в прямой зависимости от продолжительности формирующего эксперимента. Несмотря на то, что результативность, в виде повышения компетентности,

имела место в подавляющем большинстве случаев, уровень результата не всегда соответствовал запланированному.

Формирование компетентности происходило в вузе в ходе занятий на 1-5 курсе на учебных предметах «Тренинг личностного роста», «Социальная психология», «Психология труда», «Социальная психология конфликта», «Политическая психология», а так же при индивидуальном консультировании и руководстве дипломными исследованиями по соответствующим темам.

Цель исследования

Целью исследования было выявление моделей (варианты) динамики формирования компетентности в социальном содействии (КСС).

Методы и особенности проведения исследования

Основными методами исследования были выбраны тестирование и графический анализ.

Первый метод привычен для психологии и педагогики. Нами использовалась методика «КСС-100» [5]. Тестирование проходило сначала в бланковой форме, а затем, с 2013 года, на сайте автора (http://socpsychology.ru/soc_coop/test.php) индивидуально, через каждые 6 месяцев.

Второй метод позволил визуализировать показатели динамики формирования компетентности в социальном содействии и выявить существенные различия между особыми группами респондентов, участвующими в реализации педагогической технологии.

Выборка 300 человек. Возраст от 18 до 25 лет, пол большинства (88%) - женский, образование - незаконченное высшее. В качестве стабильной выборки лонгитюдного исследования были представлены студенты дневной формы обучения, специальности «Психология», «Клиническая психология». Общая продолжительность исследования 5 лет. Все респонденты добровольно согласились на исследование, однако в связи с изменениями в составе групп полное наблюдение динамики было проведено у 60 человек.

Результаты

Исследование 2011 - 2015 годов дало следующие результаты. Усредненный показатель компетентности в социальном содействии у большинства (чуть более 75%) студентов первого курса был низким и ситуативным. Около 12% поступивших характеризовались оптимальным и устойчивым уровнем, лишь 9% респондентов имели продвинутый и устойчивый уровень, а менее 3% - высокий и направленный.

Внедрение элементов разрабатываемой технологии привели к достоверным изменениям в структуре выборки. Более 15 % имели высокий, направленный уровень компетентности, почти 25% - продвинутый и устойчивый, почти 40% респондентов – оптимальный и устойчивый и лишь 20% - низкий и ситуативный.

Однако процесс формирования компетентности шел неравномерно.

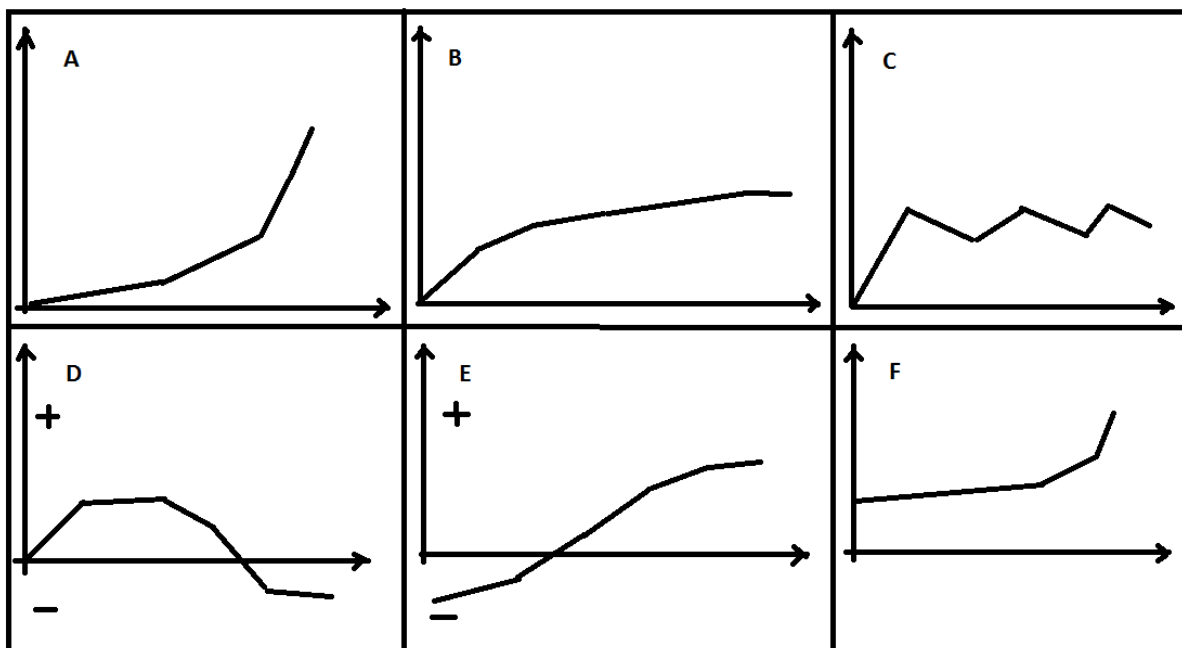


Рис. 1. Варианты индивидуальной динамики показателя КСС у респондентов

На рисунке 1 схематично изображены шесть вариантов динамики, выделенные нами в процессе апробации элементов технологии формирования компетентности в социальном содействии.

По горизонтальной оси откладывается время в годах, а по вертикальной уровень сформированности компетентности в социальном содействии. При этом в длине горизонтальной оси условно можно выделить пять равнозначных участков - 5 лет обучения в вузе. По вертикальной оси - уровень компетентности в социальном содействии личности в стэжах (от 0 до 10 вверх и отрицательные показатели – вниз).

Буква в верхнем левом углу каждого графика соответствует символическому обозначению модели.

Модель «А» характеризуется достаточно продолжительным во времени нарастанием уровня компетентности. Однако в дальнейшем нарастание идет по экспоненте, и уровень компетентности растет очень быстро.

В поведении (социальном содействии) это проявляется так же в медленном нарастании активности с ее значительным нарастанием в период 3 и 4 года эксперимента.

В подавляющем большинстве случаев в молодежную группу с такой моделью формирования КСС входят личности с повышенной внушаемостью и высокой эмоциональностью, высокими показателями нравственной мотивации к социальной активности, социальной чувствительностью, гиперответственностью, в сочетании с невысоким уровнем социализации и не всегда адекватной оценкой последствий собственных действий для себя и окружающих. В ряде случаев они склонны к лидерству, причем достаточно жесткому, и способны увлекать окружающих идеями, без должного ее анализа.

Условно мы назвали таких респондентов «группа гиперактивного содействия». Наш опыт позволил сказать, что в среднем таких людей менее 10% от экспериментальной выборки.

Эта группа требует внимания, т.к. последствия просоциальной активности могут быть разрушительны для близкого окружения и самой личности в условиях неполной поддержки такого вида активности со стороны социума.

Модель «В» характеризуется достаточно средним по продолжительности временем нарастания уровня компетентности и стабилизацией уровня на 2-3 год. В дальнейшем нарастание почти не идет, и уровень компетентности стабилен во времени.

В поведении (социальном содействии) это проявляется в достаточно быстром нарастании активности с ее значительным нарастанием в период 1 и 2 года эксперимента.

В эту группу обычно входят люди, достаточно высоко ценящие взаимопомощь, адекватно оценивающие собственный вклад в общее дело и видящие возможности другой личности в совместном достижении сложных целей.

Условно мы назвали таких респондентов «группа стабильного социального содействия». Наш опыт позволил сказать, что в среднем таких людей около 35% от экспериментальной выборки.

Этой группе можно уделять меньше внимания, чем предыдущей, т.к. просоциальная активность выражена высоко, но не гиперболизирована. Ее члены самостоятельно контролируют ситуацию и понимают социальные последствия своих действий

Модель «С» характеризуется достаточно коротким во времени нарастанием уровня компетентности. Однако в дальнейшем нарастание сменяется падением и так продолжается несколько раз за весь период наблюдения.

В поведении (социальном содействии) это проявляется в несистемной, фрагментарной активности с ее резкими перепадами от высоких показателей к достаточно низким значительным в течении всех пяти лет наблюдения.

В эту группу обычно входят люди, достаточно контактные, самостоятельные, понимающие все преимущества совместного решения сложных задач, но использующие свой потенциал и потенциал партнеров эпизодически, для решения конкретных, иногда индивидуально значимых задач или задач важных для группы членства.

Условно мы назвали таких респондентов «группа нестабильного социального содействия». Наш опыт позволил сказать, что в среднем таких людей около 25% от экспериментальной выборки.

Несмотря на некоторую нестабильность в проявлении социального содействия, эта группа не требует повышенного внимания, т.к. просоциальная активность выражена высоко, но не гиперболизирована. Ее члены так же самостоятельно контролируют ситуацию, понимают социальные последствия своих действий и могут адекватно оценить собственную активность и ее изменения во времени.

Модель «D» характеризуется достаточно коротким во времени нарастанием уровня компетентности. Однако в дальнейшем нарастание прекращается и к третьему курсу резко снижается практически до нуля.

В поведении (социальном содействии) это проявляется так же в быстром нарастании активности с ее значительным нарастанием в период 1 года эксперимента, но негативным проявлением (отношением) к 4 году эксперимента.

Представители этой группы эмоциональны, открыты для взаимодействия, энергичны, но не всегда четко видят границы собственной и чужой жизни. Им не хватает гармоничного развития всех элементов компетентности. Их опыт зачастую приводит к конфликтам, пессимизму, закрытости и снижению социальной активности, как ответу на трудности во взаимодействии.

Условно мы назвали таких респондентов «группа социального пессимизма». Наш опыт позволил сказать, что в среднем таких людей около 10% от экспериментальной выборки.

Этой группе нужно уделять больше внимания, чем предыдущей, т.к. просоциальная активность резко снижается к концу периода, что может негативно повлиять на

окружающих, снизив их активность. При этом ее члены самостоятельно контролируют ситуацию и понимают социальные последствия своих действий.

Модель «Е» противоположна модели «D». Она характеризуется медленным нарастанием показателя компетентности от условно отрицательных до достаточно высокого и стабильного уровня. В дальнейшем показатель стабилен и достаточно высок.

В поведении (социальном содействии) это проявляется резким перепадом от негативного отношения к положительному отношению к социальному содействию, причем этот переход происходит на 2 или 3 год участия в эксперименте.

Для членов этой условной группы свойственны замкнутость, самостоятельность, направленность на индивидуальное планирование и достаточно высокий уровень компетентности во взаимодействии. Однако по ряду причин (от негативного опыта взаимодействия до отсутствия технологии формирования компетенции в социальном содействии) эти люди имеют негативное отношение к сотрудничеству (кооперации). Но под влиянием определенных педагогических условий уровень их компетентности в социальном содействии достаточно быстро прогрессирует и эти люди активно используют свой потенциал даже для передачи своей компетентности другим.

Условно мы назвали таких респондентов «группа реверсивно стабильного содействия». Наш опыт позволил сказать, что в среднем таких людей около 10% от экспериментальной выборки.

Этой группе так же можно уделять меньше внимания, т.к. просоциальная активность выражена высоко, но не гиперболизирована. Ее члены осознают переход от негативного к позитивному отношению, имеют опыт разного отношения и самостоятельно контролируют ситуацию.

Модель «F» характеризуется предварительными высокими показателями, сформированностью опыта социального содействия, достаточно продолжительным во времени медленным нарастанием уровня компетентности и резким возрастанием уровня в конце экспериментального периода.

В поведении (социальном содействии) это проявляется в стабильном просоциальном поведении в течение 3 лет и резким повышением активности в конце в период 4 и особенно 5 года эксперимента.

Для членов этой группы свойственны «врожденные способности» к социальному содействию. У них высокий уровень интеграции, навыки управления и лидерства, развито целеполагание, аналитическое мышление.

Условно мы назвали таких респондентов «группа потенциально гиперактивного содействия». Наш опыт позволил сказать, что в среднем таких людей около 10% от экспериментальной выборки.

Эта группа требует повышенного внимания, т.к. просоциальная активность выражена высоко и в конце периода гиперболизирована. Ее члены не всегда способны самостоятельно контролировать ситуацию и понимать социальные последствия всех своих действий.

Обсуждение результатов

Полученные нами данные позволяют констатировать сложные комплексные связи социально-психологических особенностей личности, индивидуального опыта и социально-психологических условий среды с динамикой формирования показателей компетентности. В данной статье мы не ставим перед собой задачу их анализа, а лишь описываем результаты эмпирического исследования динамики этого процесса в условиях вуза.

Мы не утверждаем, что это полный и законченный перечень моделей динамики формирования компетентности в социальном содействии. Необходимо принимать во

внимание особенности выборки – студенческая молодежь, которая по возрастным особенностям и профессиональным (психологи) достаточно социально активна по определению.

Однако мы считаем, что полученные данные и выделенные нами модели необходимо учитывать в процессе формирования компетентности в социальном содействии в учреждениях образования. Это позволит более точно «настраивать» взаимодействие педагога и воспитуемого в ходе воспитательного процесса, понимать причины разной результативности, планировать разные методы педагогического воздействия.

Мы считаем, что близка к желаемому и запланированному - модель «В». Оптимальны модели «С» и «Е». Требуют коррекции и дополнительного воздействия модели «А» и «F». Не оптимальной можно признать модель «D».

Важно учитывать полученные данные при организации контроля результативности, подбора и использования методов оценки отдаленных последствий педагогического воздействия. Нам кажется, что при формировании сложных социально-психологических характеристик личности необходимы как длительное воздействие, так и более тонкий учет социальной среды, в которой находится воспитуемый.

Подводя некоторые промежуточные итоги нашего исследования можно констатировать, что использованные нами элементы технологии формирования компетентности в социальном содействии достаточно результативны на нескольких различающихся группах респондентов. Если оценить ее результативность в массовой доле респондентов с оптимальными моделями формирования компетентности, то она превышает 60%. В дальнейшем в технологию необходимо внести дополнения, учитывающие выявленные модели формирования компетентности.

Литература

1. Быков О.А., Шарухин А.П. Воспитание коллективизма у курсантов вузов внутренних войск МВД России в ходе обучения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России . 2011. №4 (52).
2. Гиндин М. Д., Терехов П. П. Воспитание коллективизма у учащихся в процессе занятий в школьном оркестре // Вестник КазГУКИ . 2013. №4-2.
3. Дмитриева Ю.П. Педагогическая мысль России второй половины XIX-начала XX вв. О воспитании коллективизма. монография; М-во образования РФ, Пятиг. гос. лингвист. ун-т: Пятигорск, 2004.
4. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в современной школе: от коллективизма к взаимодействию: Учебно-методич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Изд. 2-е, доп. и перераб. – Воронеж, ЧП Лакоценин С.С., 2006.
5. Торопов П.Б. Исследование установки на социальное содействие: методы и методики // Социальное содействие: Опыт без границ № 1, 2013. Изд-во ОГУСО «Центр социальной помощи семье и детям», Калининград. - 2014. (С. 66-76)
6. Фрунзенская коммуна: Книга о необычной жизни обыкновенных ребят, написанная ими самими. URL: <http://ddut.ru/departments/patriotic-education/kommuna/> (дата обращения 01.02.2016)