

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Н.В. Тамарская

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и
методики профессионального
образования
Институт профессиональной педагогики
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
nvtam09@rambler.ru

В.В. Хитрюк

доктор педагогических наук, директор
Институт инклюзивного образования
Учреждения образования
"Белорусский государственный
педагогический университет "
Республика Беларусь

О.С. Бычкова

кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры теории и
методики профессионального образования
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
olga3065@mail.ru

Возможности системы повышения квалификации в формировании инклюзивной компетенции преподавателя вуза

Исследуются возможности системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в формировании инклюзивной компетенции, представлены модели программ повышения квалификации преподавателей вуза по формированию инклюзивной компетенции. Приводится анализ проблемы формирования инклюзивной компетенции и практика университета в организации повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по инклюзивной компетенции

Ключевые слова: вузовская система повышения квалификации; инклюзивное образование; инклюзивная компетенция; модели программ повышения квалификации; преподаватель вуза; формирование инклюзивной компетенции

В российской и белорусской системах образования, в отличие от зарубежных стран, идеи инклюзии реализуются достаточно недавно, однако как в теории, так и на практике, активность их исследования и внедрения достаточно высока. Зарубежные страны имеют существенный опыт инклюзивного образования, в их системах ...Россия и Республика Беларусь исследуют зарубежный опыт и адаптируют его к своей действительности. В зарубежном опыте важное место занимает подготовка кадров к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Российско-белорусское сотрудничество в реализации идей инклюзивного образования играет важную роль, поскольку наши страны имеют схожие условия реализации идеи и одинаковые проблемы, возникающие на этом пути.

Важнейшими проблемами, тормозящими процесс реализации инклюзивного образования является слабая подготовленность к инклюзивному образованию профессорско-преподавательского состава как в ментальном (восприятие людей с ограниченными возможностями), так и в научно-методическом плане.

Между тем, поскольку система общего среднего образования уже активно работает с детьми с особыми образовательными потребностями, преподаватели вузов также в ближайшем будущем столкнутся с этой проблемой в существенно больших масштабах.

Различные аспекты проблемы инклюзивного образования изучают ученые России и Республики Беларусь. Проблемы развития мотивационно-ценностной составляющей инклюзивной компетенции педагога, инклюзивная компетентность будущих педагогов изучены О.Н. Безряковой, И.Н. Хафизуллиной (Россия). Формирование инклюзивной готовности педагогов исследовано В.В. Хитрюк (Республика Беларусь).

Исследователями обращено внимание на проблемы инклюзивного образования в системе дошкольного, начального, общего среднего образования. Наиболее слабо исследованы рассматриваемые вопросы в системе высшего профессионального образования.

Анализ деятельности профессорско-преподавательского состава вузов показывает, что наличие в группе студентов с особыми образовательными потребностями не меняет ни содержание, ни организацию процесса обучения. Данный вывод заставляет обратиться к разработке проблемы на теоретическом уровне и рассмотреть возможные варианты практической реализации инклюзивного образования в вузах, а также осуществить моделирование программ формирования инклюзивной компетенции преподавателя вуза.

В теоретическом плане разработка проблемы опирается на уже имеющиеся разработки, как отечественные, так и зарубежные. И.Н. Хафизуллиной определено понятие инклюзивной компетентности.

Автор рассматривает инклюзивную компетентность как интегративное личностное образование, отмечая при этом, что оно обеспечивает осуществление педагогом профессиональных функций в процессе инклюзивного обучения. Акцент делается на том, что максимально учитываются различные образовательные потребности обучающихся.

Структурно автор предлагает рассмотреть это понятие как совокупность компонентов, целостно обеспечивающих сформированность инклюзивной компетентности (мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты).

В целом, соглашаясь с автором в структуре, следует заметить, что инклюзивные знания, умения и трудовые функции, связанные с реализацией инклюзивного образования в Профессиональном стандарте преподавателей среднего специального и высшего образования прописаны как часть более общих, поэтому корректнее рассматривать инклюзивную компетенцию.

В теории разработаны и другие подходы к реализации инклюзивного образования (С.В.Алёхина и др.). В.В. Хитрюк разработано содержание, структура и процесс формирования инклюзивной готовности будущего педагога. Структурно исследованная готовность представлена автором как компонентная система, включающая когнитивный, эмоциональный, конативный, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

В целом, в сфере профессионального педагогического образования созданы модели, с опорой на которые возможно моделировать процесс формирования инклюзивной компетенции преподавателя вуза.

Опираясь на теоретические разработки в сфере инклюзивного образования, институт профессиональной педагогики БГАРФ ФБГОУ ВО «Калининградский государ-

ственный технический университет» осуществляет разработку и моделирование программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по формированию инклюзивной компетенции. Как показало исследование, преподаватели считают, что не владеют инклюзивной компетенцией и видят в этом определенный пробел в своем профессионализме.

Полезность и важность повышения квалификации в сфере инклюзивного образования отмечает большинство преподавателей. Многие акцентируют внимание на необходимости технических средств, повышающих эффективность обучения в условиях инклюзивного образования.

Концептуально программа повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по формированию инклюзивной компетенции может опираться на определенные основания, которыми являются цели, ценности образования (ценность личности каждого человека, его место в социуме и образовательном пространстве, принципы инклюзивного образования, политика и культура образовательной организации, принимающей идею инклюзии и др.); создание адекватной особенностям обучающегося с особыми образовательными потребностями образовательной среды (психологической, физической, педагогической, социальной); содержание деятельности преподавателя по достижению целей инклюзивного образования; взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса; социальное партнерство всех участников инклюзивного образовательного пространства и др.

Эти и другие вопросы составляют основу программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по формированию инклюзивной компетенции. Программа предполагает решение следующих задач:

- сформировать понимание идеи инклюзии и инклюзивных процессов в социальном сообществе и системе образования;
- способствовать принятию ценностей инклюзивного образования;
- способствовать освоению гуманистического подхода в образовательном и социальном пространстве, развитию адекватной социальной перцепции, толерантного отношения между участниками инклюзивного образовательного пространства;
- сформировать инклюзивное педагогическое мышление; психолого-педагогическую (инклюзивную) и социальную готовность к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями;
- овладеть знаниями, умениями, трудовыми действиями, позволяющими эффективно организовывать и реализовывать образовательный процесс в условиях инклюзивного образования.

Задачи определяют содержание модулей, освоение которых способствует формированию необходимых для осуществления инклюзивного образования знаний, умений и трудовых действий.

Образовательным результатом реализации программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава являются: владение знаниями и умениями по освоению программы и готовность их применять на практике; готовность и способность действовать в условиях инклюзивного образования; способность и готовность принятия ценностей инклюзивного образования; сформированность всех компонентов инклюзивной компетенции (когнитивно-профессионального, эмоционального, конативного, рефлексивного, коммуникативного).

В результате освоения программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по формированию инклюзивной компетенции формируются важные для обучающихся знания и умения: определять качественные особенности образовательных потребностей каждого обучающегося и организовывать с их учетом условия образовательного пространства; реализовывать социализирующую и адаптаци-

онную функции образования; реализовывать организационные, психолого-педагогические и методические условия, оптимальные для работы в условиях инклюзивного образования; адаптировать и применять на практике в условиях инклюзивного образования педагогические стратегии, технологии и методики обучения учащихся с особыми образовательными потребностями; реализовывать принципы инклюзивного образования в профессионально-педагогической деятельности в высшей школе; проявлять толерантность по отношению ко всем участникам инклюзивного образования, организовывать эффективное взаимодействие и общение с ними; организовывать социальное партнерство, применять информационные технологии в инклюзивном образовании, современные интерактивные доски.

Технологически программа обеспечивается методиками и технологиями обучения, отвечающими целям и задачам повышения квалификации. К таким технологиям и методикам относятся: технологии проблемного, контекстного, проектного обучения; кейс-технологии; технологии портфолио; тренинговые и исследовательские технологии; активные формы и методы обучения (мозговой штурм, дискуссия, дебаты, круглый стол и др.); игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры).

Диагностика сформированности инклюзивной компетенции осуществляется на основе тестовых заданий, решения профессионально-педагогических задач, выполнения учебно-исследовательских кейсов, мини-проектов, анкетирования, интервьюирования, метода экспертных оценок.

В целом, моделирование программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по формированию инклюзивной компетенции создает условия для реализации профессионального стандарта и обеспечивает готовность высшей школы к реализации актуальных педагогических задач.

Литература

1. Алёхина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования. http://www.inclusive.edu.ru/content/File/alehina/podgotovka_ped_kadrov_alehina_s_v_.doc, дата обращения 31.03.2015 г.
2. Тамарская Н.В., Черняева М.Г. Инклюзивная компетенция в контексте профессионального стандарта педагога//Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2015. – №2(32). – С.74-77.
3. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Дисс...канд. пед. наук. 2008. – Астрахань. – 213с.
4. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Дисс.....д.п.н. Калининград, 2015. – 391с.

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

О.С. Бычкова
кандидат педагогических наук, доцент
профессор кафедры теории и
методики профессионального образования
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
olga3065@mail.ru

М.Г. Черняева
кандидат педагогических наук
nvtam09@rambler.ru

Системный подход к организации повышения квалификации в условиях действия профессионального стандарта педагога

Рассматриваются реализация системного подхода в процессе повышения квалификации педагога в соответствии с профессиональным стандартом. Анализируются признаки системы и соответствия. Определяются перспективные направления деятельности этой системы по достижению высокого уровня целостности

Ключевые слова: повышение квалификации педагога; модернизация образования; профессиональный стандарт педагог; системный подход; компетенции педагога; трудовые функции педагога; признаки системы

Проблемы совершенствования профессионализма педагога и его профессиональной деятельности в условиях модернизация образования порождают документы, в которых данные вопросы рассматриваются с позиций определенности и конкретизации требований к педагогу, его трудовым функциям и компетенциям. Важнейшим документом, целостно отражающим такой подход, является «Профессиональный стандарт педагога».

В этом документе разработаны профессиональные характеристики, определяющие профессионализм педагогов различной специализации по выполнению обобщенной трудовой функции «педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» [2].

В профессиональном стандарте обозначаются как предъявляемые к педагогу требования (компетенции, которые являются базовыми), так и требования, возникающие в процессе развития образования. Таким образом, современная система образования должна целостно охватывать базовые и инновационные компетенции и осуществлять эту деятельность на разных институциональных уровнях.

Анализ требований, предъявляемых профессиональным стандартом к педагогу, показывает, что в нем дифференцированы профессиональные знания, умения и действия относительно ведущих видов педагогической деятельности: обучения, воспитания, развития.

В целом, данные требования не являются новыми, но существует и целый ряд новых трудовых действий, которые необходимо осуществлять педагогу в современной системе образования. Более того, целостное их представление в профессиональном стандарте заставляет систему повышения квалификации осмыслить предложенное содержание и строить работу системы, опираясь на разработанные требования.

Системный подход в образовании является базовым (1), отражает нацеленность педагогической деятельности, структурирует ее, логично выстраивает и придает целостную завершенность. Создание системы повышения квалификации педагогов в условиях профессионального стандарта, опирающееся на системный подход, предполагает обратиться к признакам системы.

Первый признак системы – это наличие различных элементов. В системе повышения квалификации несколько групп элементов.

Первая группа – содержательная. Элементами этой группы являются требования, которые предъявляются к педагогу и прописаны в профессиональном стандарте педагога. Другая группа элементов – институциональная. Очевидно, что система повышения квалификации институционально состоит из организаций различного уровня, которые осуществляют повышение квалификации педагогов.

К таким организациям относятся образовательные организации дошкольного, общего среднего, дополнительного образования, муниципальные методические центры, региональные институты развития образования, основной деятельностью которых является повышение квалификации педагогов; негосударственные организации, занимающиеся повышением квалификации.

Второй признак целостной системы определяется тем, что система структурирована. Структурируется система повышения квалификации педагогов упорядоченными и системообразующими связями, как в содержательной, так и в институциональной группе элементов.

В содержательной группе связи выражаются в том, что компетенции и знания, умения и трудовые действия, обозначенные в профессиональном стандарте преподавателей, выступают в программах повышения квалификации педагогов как модули, взаимно дополняющие и расширяющие друг друга.

В институциональной группе элементов связи определяются взаимодействием образовательных организаций, осуществляющих повышение квалификации педагогов. Анализируя наличие и характер связей между образовательными организациями, осуществляющими повышение квалификации педагогов, можно утверждать, что связи эти несистемные, а, зачастую, и не установленные.

Такой вывод основывается на том, что фактически образовательные организации не устанавливают логику повышения квалификации, не разделяют и не структурируют содержание, которое реализуется различными организациями.

Практически отсутствуют связи между негосударственными и государственными организациями, осуществляющими повышение квалификации. Данные выводы являются перспективными направлениями работы для образовательных организаций и детерминированы системным подходом к организации повышения квалификации педагогов.

Третий признак показывает наличие определенного уровня целостности системы. Утверждать, что система обладает целостностью можно лишь в том случае, если, с одной стороны, каждый элемент системы выполняет определенные функции и имеет свой результат, а, с другой, деятельность системы в целом направлена на достижение результата, который не достигается каждым элементом в отдельности.

Если говорить о системе повышения квалификации, то на данный момент нельзя констатировать высокий уровень целостности системы повышения квалификации, по-

сколькx задачи отдельных организаций не разграничены и четко не определены. Чтобы достигнyть целостности, система повышения квалификации педагогов на институциональном уровне должна определиться с задачами, которые необходимо решать на различных уровнях и различными образовательными организациями, осуществляющими повышение квалификации.

В качестве четвертого признака целостной системы выступает иерархичность.

По общему мнению исследователей иерархичность означает, что каждый компонент системы также может рассматриваться как система (каждая отдельная компетенция, каждая отдельная образовательная организация, осуществляющая повышение квалификации – это тоже системы), поэтому можно констатировать наличие данного признака, хотя четкая иерархия в содержательной и институциональной группе элементов также является недостаточно определенной.

Чтобы система повышения квалификации педагогов отвечала этому признаку полностью, необходима концепция содержания повышения квалификации педагогов в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и порядок взаимодействия образовательных организаций, осуществляющих повышение квалификации педагогов, конкретизирующий цели их деятельности, учитывая их разноуровневость и направленность.

Пятый признак предполагает наличие субординационных связей и соотносится с двумя предыдущими. Поскольку связи между образовательными организациями недостаточны, то и субординационные связи требуют совершенствования.

Шестой признак характеризует целеустремленность в поведении системы. Чтобы система демонстрировала целеустремленность, необходима ее четкая ориентация на реализацию Профессионального стандарта и необходимость формирования всех компетенций, знаний, умений, трудовых действий, заложенных в Профессиональном стандарте.

Седьмой признак системы – это взаимодействие с внешней средой. Для системы повышения квалификации педагога этот признак также находится в развитии, поскольку возможности внешней среды – учреждений культуры, бизнеса, медицины и т.п. - в повышении квалификации педагогов используются недостаточно.

В целом, системный подход к организации повышения квалификации педагогов выявляет перспективные направления, способствующие достижению этой системой высокого уровня целостности.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: В 2 кн. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998.
2. Профессиональный стандарт педагога. http://www.edustandart.ru/wp-content/uploads/2017/04/professionalnyj_standart_pedagoga_2013.pdf Дата обращения 25.05. 2017

Т.А. Труфанова
кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры кадрового управления
Институт экономики, управления и сервиса
Тамбовский государственный
университет им. Г.Р.Державина
г. Тамбов
dissovet@tsu.tmb.ru

Я.Ю. Радюкова
кандидат экономических наук, доцент
заведующий кафедрой «Финансы и банковское дело»
Институт экономики, управления и сервиса
Тамбовский государственный
университет имени Г.Р.Державина
г. Тамбов
radyukova68@mail.ru

Е.А. Колесниченко
доктор экономических наук, профессор,
заведующий кафедрой «Кадровое управление»
Институт экономики, управления и сервиса
Тамбовский государственный
университет имени Г.Р.Державина
г. Тамбов
ekolesnichenko@live.ru

Внедрение элементов дуальной системы подготовки квалифицированных специалистов в агропромышленном комплексе

Представлено исследование возможностей и специфики применения дуальной системы подготовки кадров для агропромышленного комплекса. Авторами приведено обоснование необходимости подготовки кадров для АПК, поскольку это – один из ключевых факторов, сдерживающих развитие данного сектора, и сделан вывод о сложившихся диспропорциях на рынке труда. Выявлены недостатки обеспечения кадрами АПК: в сфере профессиональной подготовки; в системе применяемых методов оценки образовательных потребностей; в структуре обеспечения кадрами; проблемы организационного и финансового характера. Анализ проведенного зарубежного опыта показал, что решением вышеназванных проблем может выступить интеграция образовательного процесса и практики, получившая название дуального обучения. Авторами раскрыто содержание понятия «дуальное обучение» и раскрыты особенности внедрения данного метода в обеспечение кадрами системы АПК за рубежом. Применительно к решению задачи внедрения элементов дуальной системы подготовки квалифицированных специалистов в АПК, рассмотрены положительные стороны данного метода и возможности его внедрения на российских предприятиях. Указано, что внедрение дуального образования позволит: перераспределить финансирование корпоративных программ переподготовки кадров; повысить производительность труда и инвестиционную привлекательность регионов; обеспечить рост квалификации рабочих кадров и повышение престижа рабочих профессий. Авторами для успешного внедрения дуального образования в России предложено: мотивировать работодателей; сформировать

культуру взаимодействия; привлечь работодателей на всех этапах разработки образовательных программ; сформировать нормативно-правовую базу дуального образования. В качестве примера успешного внедрения пилотных проектов дуального образования приведена Тамбовская область, где разработан и реализуется проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования в Тамбовской области».

Ключевые слова: агропромышленный комплекс; кадровое обеспечение АПК; система подготовки кадров для АПК

Введение

В настоящее время недостаток квалифицированных кадров стал одним из основных сдерживающих факторов для развития экономики в России [1]. В агропромышленном комплексе кадровый вопрос стоит еще острее. За последние 20 лет появился огромный дефицит квалифицированных кадров (инженеров, агрономов, зоотехников, ветврачей и др.) – около 80 тыс. человек. Следует отметить, что каждый год из российских аграрных вузов выпускается более 30 тыс. человек, и это только по очной форме обучения. Однако, работать в сельской местности из них соглашается только треть выпускников. По результатам представленных данных можно сделать вывод, что даже увеличение масштабов и разнообразия подготовки необходимых специалистов как высшими учебными заведениями, так и средними, не решит проблемы обеспечения необходимыми высококвалифицированными кадрами предприятий АПК. Исследования показывают, что большинство молодых специалистов, а также трудоспособных работников в возрасте до 50 лет, мигрирует в городскую местность в поисках более высоких заработков. Данные, представленные органами управления АПК в субъектах Российской Федерации, свидетельствуют о том, предпринимательские структуры принимают на работу порядка 20% выпускников из сельскохозяйственных вузов по соответствующим специальностям. Следует отметить, что для предприятий АПК характерна как высокая текучесть профессиональных кадров, так и высокая сменяемость руководителей, что выступает угрозой стабильному функционированию и развитию.

Большинство специалистов в области управления и региональной экономики считает, что темпы сокращения жителей сельской местности будут увеличиваться, а, соответственно, потребности в рабочих и квалифицированных кадрах будет возрастать. Причем масштабы и темпы этого негативного процесса могут принять угрожающий стабильности и безопасности характер. Важным и тревожным сигналом следует считать уменьшение доли и числа представителей молодежи в группе 11-15 лет - группы, которая является пороговой при вступлении в трудоспособный возраст. На динамику привлечения высококвалифицированных и профессиональных кадров в сельскую местность негативное влияние оказывает отсутствие необходимой социальной инфраструктуры и низкий уровень и качество условий жизни. Ухудшение социальной инфраструктуры сельскохозяйственных предприятий выражается в уменьшении числа детских садов, социально-культурных, коммунально-бытовых учреждений в сельской местности, сокращении перечня и ухудшении качества услуг учреждений, продолжающих свою работу [2].

Таким образом, при анализе АПК целесообразно выделять следующие основные проблемы: слабость профессиональной подготовки кадров; несовершенство применяемых методов оценки потребностей в квалифицированных кадрах в АПК; «старение» кадров, которое сопровождается нежеланием молодых специалистов работать в сфере сельского хозяйства; высокая сменяемость руководителей и специалистов из-за отсут-

ствия экономической стабильности в аграрном секторе; недостаточность финансовых ресурсов у предприятий АПК для привлечения и мотивирования специалистов.

Опыт развития образовательных систем таких стран, как Германия [3], Швеция, Великобритания, Япония [4] указывает на необходимость интеграции образовательного процесса и практики, которая служит основой высококачественной подготовки квалифицированных специалистов. Такая идея получила название дуального обучения. Система дуального образования сочетает в учебном процессе и теоретическую, и практическую подготовку. Чередование практики и теории продолжается в течение всего процесса обучения. Этим алгоритмом дуальная система и отличается от классической, то есть, более высоким содержанием практических знаний, навыков и умений [1].

Родоначальники системы дуального образования - немцы, которые создавали и совершенствовали ее в течение нескольких столетий. Собственно, дуальное образование родилось путем органичного объединения в один общий процесс цехового образования с муниципальным школьным. Сегодня в Германии 2/3 выпускников школ выбирают дуальное обучение по одной из 350 специальностей, утвержденных федеральным правительством.

Крайне важную роль в дуальном обучении играют торгово-промышленные и ремесленные палаты, которые осуществляют ряд организационных и контрольных функций (на них, в частности, возложена обязанность промежуточного и финального контроля качества обучения). Финансирование обучения в профессиональной школе осуществляют земельные власти, подготовку на предприятии оплачивает само предприятие и частично профессиональные объединения [5].

Германия активно распространяет систему дуального обучения в других странах. Важнейшую методологическую помощь для развития дуального образования в России оказывает Российско-Германская внешнеторговая палата. Причем распространяют собственный опыт немцы не путем передачи жесткой технологии, а внедряя ее ключевые моменты и адаптируя ее к местной специфике.

На сегодняшний день дуальная система обучения – одна из самых эффективных форм подготовки кадров в мире, которая широко распространена в промышленно развитых странах и является основной системой подготовки кадров более чем в 60 странах [6].

Методы

Основным методом исследования возможностей применения дуального образования в системе АПК стал эксперимент. Тамбовская область с сентября 2014 года приступила к реализации системного проекта Агентства стратегических инициатив по подготовке рабочих кадров, которые соответствуют требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального обучения. В 2015 году Тамбовская область вошла в число тринадцати пилотных регионов по этому проекту. В регионе был разработан проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования в Тамбовской области». В проекте задействованы 11 профессиональных образовательных организаций области и 23 предприятия региона в сфере оборонно-промышленного комплекса, ЖКХ, транспорта, сельского хозяйства, информационных технологий и перерабатывающей промышленности. С 2014 года 725 студентов проходят обучение по 22 программам. В рамках проекта в Тамбовской области разработаны программы обучения рабочих кадров и специалистов, ориентированные на конкретного работодателя, где практическая часть составляет более 70%. При этом процесс практического обучения организован в формате наставничества, когда лучшие специалисты не только формируют знания и умения, но и передают личный производственный опыт.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Нехватка квалифицированных кадров является сегодня острой проблемой для многих агропромышленных компаний в Тамбовском регионе. Сегодня, переступая порог предприятия, будущие специалисты сталкиваются с тем, что теоретические знания, полученные на занятиях в образовательном учреждении, далеки от реальной практической работы. Сократить разрыв между теорией и практикой стремятся, прежде всего, крупные передовые агрокомпании.

ГК «АСБ» стала одной из первых компаний в России, которой удалось запустить реализацию проекта дуального образования. Предприятия ГК «АСБ» оснащены самым современным сельскохозяйственным оборудованием, которое требует от сотрудников предприятий высокого уровня квалификации. В сентябре 2014 года на базе предприятий ООО «Кристалл» и ООО «Юго-Восточная агрогруппа» был запущен проект «Подготовка кадров, соответствующих требованиям ГК «АСБ», на основе дуального образования». В настоящее время ГК «АСБ» реализует в Тамбовской области проект дуального образования, предусматривающий практикоориентированное обучение в колледжах и вузах. Проект реализуется на базе предприятий ООО «Кристалл» и ООО «Юго-Восточная агрогруппа».

Основной принцип системы дуального обучения ГК «АСБ» заключается в том, что образовательный процесс делится на две части: практическую (которая проходит в стенах предприятия) и теоретическую (за партой в колледже), поочередно сменяющих друг друга. При такой системе происходит передача опыта от наставника – высококвалифицированного специалиста с определенным стажем работы молодому сотруднику.

Для 23 студентов 1 курса Кирсановского аграрно-промышленного колледжа было организовано дуальное обучение по двум приоритетным сельскохозяйственным направлениям: «Механизация сельского хозяйства» и «Электрификация и автоматизация и сельского хозяйства». Студенты с момента зачисления на 1 курс колледжа были трудоустроены на предприятия компании в должности учеников - электромонтера, слесаря-ремонтника службы КИПиА, тракториста-машиниста сельскохозяйственного производства.

За каждым учеником на предприятии был закреплен наставник, цель которого помочь ученику быстро адаптироваться на своем рабочем месте, в коллективе, освоить умения и навыки, которые потребуются ему при выполнении работы. Численность студентов 1 и 2 курсов, обучающихся по дуальной системе, на сегодняшний день составляет уже 69 человек.

В кирсановском колледже программа занятий составлена следующим образом: 4 часа в день на протяжении трех дней обучающиеся работают на производстве, а потом в течение 3 дней проходят теоретические занятия в учебном заведении. Это позволяет не переутомляться молодым людям, ведь им еще не исполнилось 16 лет.

В 2015-2016 учебном году благодаря инициативе Юрия Хохлова, учредителя ГК «АСБ», и поддержке управления образования и науки Тамбовской области на базе аграрного колледжа в рамках дуального обучения было открыто еще одно направление подготовки - «Агрономия». Также к проекту подключился Жердевский колледж сахарной промышленности.

В рамках данного проекта компания работает не только с учебными заведениями среднего профессионального образования, но и с учреждениями высшей школы: ТГТУ, ТГУ имени Г.Р. Державина; Мичуринский государственный аграрный университет; Пензенская государственная сельскохозяйственная академия; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Тамбовский филиал). На дуальную систему обучения в компанию приходят будущие экономисты, маркетологи, менеджеры по закупкам, технологи и агрономы.

Руководство компании уверено в том, что благодаря дуальной системе обучения можно будет обеспечить компанию достойными и высокопрофессиональными сотрудниками, в первую очередь знающими и любящими свое дело.

ОБСУЖДЕНИЕ

В нашей стране дуальное обучение рассматривается как одна из форм практико-ориентированной подготовки специалистов (как правило, в рамках СПО), при которой теоретическая часть обучения проходит в учебном заведении, а практическая - на предприятии. Подразумевается, что студент проводит на предприятии не менее половины времени, осваивая специальность в основном в ходе профессиональной деятельности под руководством наставника. Участники дуального обучения распределяют ответственность за подготовку, определяют ее программу, сроки обучения. Обе стороны принимают участие в проведении обучения и в его финансировании.

Можно сказать, что дуальная система обучения - это инновационный тип организации профессиональной подготовки работников, который предполагает согласованное взаимодействие образовательной среды и производственной сферы по подготовке будущих специалистов с высокой степенью мобильности на рынке труда [1].

Предпринимательские структуры путем организации взаимовыгодного партнерства с высшими учебными заведениями получают возможность готовить для себя специалистов, которые будут соответствовать их требованиям и продолжают работу на данном конкретном предприятии. Для такого взаимовыгодного партнерства разработаны и внедряются программы дуального обучения для школ, средних и высших учебных заведений. Такие программы включают в себя уже обоснованную теорию и апробированные практики подготовки специалистов, так называемое, ноу-хау. Суть преобразований сводится к тому, что знания студенты получают в двух различных учебных заведениях: практические фазы обучения проходят на предприятии, теоретические знания – в образовательных учреждениях, институтах или академиях.

Несомненно, что отечественная практика применения системы дуальной подготовки специалистов не должна кардинальным образом отличаться от зарубежного опыта, однако отбор направлений и перечня подготовки специалистов, а также формирование соответствующего им содержательного наполнения должны базироваться на прогностическом анализе и учитывать российские реалии, российскую специфику.

В данном случае, наряду с содержательным наполнением, целесообразно учитывать применяемые формы и методы обучения, а также возможности и целесообразность применения различных контрольно-измерительных материалов. По нашему мнению, решение вышеуказанных проблем возможно за счет разработки организационной и методической документации, а также формирования внутренних локальных актов (таких как правила работы преподавателей и обучения студентов с учетом международных стандартов качества на основе федеральных стандартов, что актуально при соблюдении аккредитационных показателей, требований реализации ООП и профессиональных стандартов) [7].

Дуальное образование - это форма публично-частного партнерства, которая применяется в целях повышения качества подготовки специалистов в первую очередь рабочих специальностей. Следует при этом помнить, что в РФ понятие «государственно-частное партнерство» имеет сегодня свое более узкое юридическое определение в соответствии с Федеральным законом от 13.07.2015 №224-ФЗ «О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации». Дуальное образование в данном случае не подпадает под регулирование этого закона. Предполагается, что дуальное образование по сравнению с традиционной системой советского/российского профтехобразования принесет преимущества сразу всем сторонам, принимающим в нем участие.

К сожалению, не все российские предприятия и организации из АПК готовы и способны тратить средства на образование. Пока только крупные агрокомпании начинают готовить кадры для себя самостоятельно, создавая или восстанавливая разрушенные связи с образовательными учреждениями высшего и среднего профессионального образования [8].

Следует признать, что единый подход к дуализации СПО сегодня невозможен. Более того, сама модель дуального образования далеко не везде может быть реализована. Она может оказаться действенной только при наличии средне- или долгосрочного заказа бизнеса на подготовку молодого персонала. Однако есть значительное число предприятий, у которых горизонт планирования не превышает нескольких месяцев, основная их задача - из последних сил удержаться на рынке. Добровольное участие такого бизнеса в подготовке молодых кадров не представляется возможным.

В дуальном образовании центральная фигура - наставник на предприятии. К сожалению, у нас есть целые отрасли, которые не смогут предоставить для подготовки молодых специалистов необходимое количество наставников. Профессионалов часто не хватает для решения производственных задач, и, естественно, предприятия не будут в таких условиях выделять их для проведения обучения.

В силу неоднозначной истории национального профобразования, крайне неравномерного развития экономики, отдельных отраслей и регионов мы будем вынуждены применять самые разные подходы к развитию, а в некоторых случаях и к реанимации системы профессиональной подготовки рабочих кадров. Возможно, такое многообразие подходов через несколько лет станет весомым козырем национальной системы СПО. При этом очевидно, что в этом многообразии дуальное обучение имеет все шансы занять свое важное место.

Практика применения системы дуальной обучения в российских организациях и организациях высшего и среднего образования РФ началась с 2014 года. Так, в июне 2014 года Министерством образования и науки РФ был подписан приказ РФ №780, в котором утвердили перечень федеральных инновационных площадок по направлению «Внедрение элементов дуального обучения в образовательный процесс» на 2014-2016 учебные годы. В составе этих инновационных площадок были указаны 56 образовательных организаций РФ. В настоящее время этот перечень расширен до 167 организаций, то есть практически 170 организациям высшего и среднего образования России присвоен статус федеральных инновационных площадок.

Рекомендации

Опыт использования дуальной системы обучения в профессиональных образовательных организациях аграрного профиля показал следующие преимущества этой системы по сравнению с традиционной [1]:

- устраняется основной недостаток традиционных форм и методов обучения: разрыв между теорией и практикой;
- в механизм дуальной системы подготовки заложено воздействие на личность специалиста сельскохозяйственного производства, создание новой психологии будущего работника;
- дуальная система подготовки работников создает высокую мотивацию получения знаний и приобретения навыков в работе, т.к. качество знаний напрямую связано с выполнением служебных обязанностей на рабочих местах.
- Дуальное образование в современных условиях подготовки специалистов обеспечивает необходимое единство теории и практики, согласованную работу образовательных организаций и работодателей, единство учебно-теоретической и производственно-технической деятельности в рамках двуединого образовательного процесса.

В современных условиях хозяйствования идея внедрения дуального обучения начинает приобретать реальные контуры. Обеспечение взаимодействия системы образования с предпринимательством – это ключевая составляющая в рамках современных моделей, которые востребованы обществом. В связи с чем в настоящее время требуется государственная поддержка в системе внедрения дуального образования, которая заключается в организационном, нормативном и финансовом сопровождении продолжения согласованной работы предпринимательских структур и организаций высшего и среднего образования по реализации системы дуального образования.

Внедрение дуального обучения в аграрных учебных заведениях [6]:

- позволит эффективно перераспределить финансирование корпоративных программ переподготовки кадров в пользу системы государственной подготовки кадров;
- обеспечит повышение производительности труда и повышение инвестиционной привлекательности регионов России за счет подготовки рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности.

По мнению авторов, внедрение системы дуального образования должно способствовать:

- перераспределению финансовых потоков и их ориентации на корпоративных программах переподготовки кадров в системе государственной подготовки кадров;
- повышению показателей, характеризующих производительность труда, и обеспечивающих повышение инвестиционной привлекательности территорий России путем подготовки необходимых специалистов, соответствующих требованиям высокотехнологичных сфер промышленного производства;
- значительному росту квалификации рабочих кадров и повышению престижа рабочих специальностей в результате внедрения новых форм образования.

Заключение

В рамках реализации регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста предстоит продолжить развитие материальной базы инженерных направлений по критически важным для региона направлениям, реализовать комплекс мер по повышению привлекательности инженерных специальностей и увеличению объемов подготовки, активизировать работу по совместному созданию площадок практического обучения на предприятиях, а также развивать индивидуальную и коллективную проектную деятельность студентов.

В прошлом году Министерство образования и науки России совместно с Агентством социальных инициатив наградило лучших участников проекта «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования». Лучшими региональными моделями были признаны проекты Белгородской, Тамбовской областей и Пермского края.

– Промежуточные результаты Тамбовской области по внедрению элементов дуального обучения обсуждались на различных федеральных и региональных экспертных площадках и были положительно оценены российскими и зарубежными экспертами. Тамбовская область получила диплом Агентства стратегических инициатив как пилотный регион по организации лучших практик дуального обучения в системе профессионального образования. Тамбовская практика дуального обучения рекомендована для реализации другим регионам.

В сложившихся условиях необходима разработка рекомендаций, которые позволят обеспечить значительный рост квалификации рабочих кадров и повышение престижа рабочих профессий в результате развития новых форм образования. Это связано с тем, что использование дуальной системы как модели кооперации обучения и практики возможно только на основе привлечения работодателей на всех этапах разработки

образовательных программ, при условии формирования новой культуры взаимодействия.

Для эффективного внедрения дуальной системы образования в России необходимо создать следующие условия:

- обеспечить мотивацию работодателей к взаимодействию с системой образования;
- сформировать основы культуры взаимодействия образования и работодателей;
- привлекать работодателей к разработке образовательных программ подготовки специалистов на всех этапах их формирования;
- внести соответствующие коррективы в части налоговых отношений;
- разработать нормативно-правовую базу реализации системы дуального образования.

Литература

1. Бреус, М.Е. Совершенствование преподавания в ВУЗе и формирование экономической культуры в образовательном процессе / М.Е. Бреус, Н.В. Довгополая, А.В. Ноговицына // Аграрный вестник Верхневолжья. – №2 (11). – 2015. – С.51-55.
2. Труфанова, Т.А. Роль оценки выпускников аграрных вузов и молодых специалистов в системе подготовки квалифицированных кадров в АПК / Т.А. Труфанова, Е.М. Бетина // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – №4. – С.205-211.
3. Duale Studiengänge – Lernen für die Praxis. Hochschul BildungsReport 2020. – URL: <http://hochschulbildungsreport2020.de/handlungsfeld/beruflich-akademische-bildung/fokus/2014.html/>
4. Graf, L., Powell, J.J.W., Fortwengel, J., Bernhard, N. Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA. – Bonn: DAAD, 2014. 129 p.
5. Бреус, М.Е., Специфика преподавания экономики студентам инженерных специальностей ВУЗа / М.Е. Бреус, Н.В. Довгополая // Многоуровневое общественное воспроизводство: вопросы теории и практики. – Иваново: Издательство «Ивановский государственный университет», 2014. – Вып. 6 (22). – С. 120-125.
6. Интернет-журнал «Науковедение». Том 8. – №1 (январь - февраль 2016). – URL: <http://naukovedenie.ru>
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. – URL: www.fip.kpmo.ru.
8. Дёмин, В.М. Реализация дуального обучения в образовательных организациях России [Электронный ресурс]. – <http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/SPO-1/III/199-205%20Demin.pdf>

П.Б. Торопов

кандидат педагогических наук
доцент Института гуманитарных наук
БФУ им. И. Канта, Калининград
toropov.pavel@gmail.com

Компетентность в социальном содействии: особенности социальной компетентности высокого уровня

Представлены некоторые результаты теоретического анализа явления социального содействия и опыта формирования компетентности в такой активности. Предлагается рассматривать компетентность в социальном содействии, как компетентность высокого уровня, имеющую особые свойства. К ним отнесены: аксиономичность, динамичность, компенсаторность, адаптивность. Предложены методы оценки компетентности, связанные с рассмотренными особенностями, а так же выделены некоторые методы формирования компетентности в образовательном процессе

Ключевые слова: компетентность; социальное содействие; особенности компетентности

Проблема и актуальность. Социально-экономическая глобализация и технологические достижения, которые сами по себе не всегда могут трактоваться однозначно положительно, сочетаются в нашем социуме с нарастанием глобальных проблем и пониманием невозможности их решения на отдельно взятой территории. Однако именно использование потенциала глобализации и технологизации позволяет надеяться на их решение. При этом они же являются одним из основных механизмов развития общества, предвосхищения, планирование и построения будущего [21, 22].

Социум и отдельные индивиды должны быть подготовлены к восприятию этих проблем, столкновению с ними, разрешению их и использованию возможностей, вызванных этими проблемами [23].

Что бы помочь личности осознать свою роль (миссию) в проблемном мире, найти свое место в решении глобальных проблем, необходимо определить компетентность, которая становится все более важной в XXI веке [23, 24, 25]. Эти компетентности, лежат в основе целостного образования, готовности личности к пониманию, построению и планированию, как собственного будущего, так и будущего всего социума.

Глобальные вызовы требуют глобальных решений, глобальных действий, а следовательно, и иной компетентности - компетентности более высокого уровня [17]. Такая компетентность позволит перейти личности от решения «индивидуальных проблем» к решению глобальных проблем, но не в одиночку, а в сотрудничестве с другими личностями, формальными и неформальными группами, социумом в целом. Это компетентность не «выполнения определенной индивидуальной задачи», а «развития» себя и социума, для совместного движения к решению глобальных проблем.

В связи с этим необходимо определить место новой компетентности среди других и рассмотреть из взаимосвязи.

Предложения классификации компетенций по определенным целям, признакам или особенностям были предложены многократно и в России и за рубежом. В России классическими подходами можно считать работы И.А. Зимней [2], Г.К. Селевко [7], А.В. Хуторского [10], а за рубежом - Дж. Равена [6], МакКлелланда [18, с. 39]. Однако авторы достаточно часто ограничивают структуру компетентностей (компетенций) профессией, уровнем образования или его системой.

За годы своего существования компетентностный подход не раз подвергался критике как со стороны практиков от образования и менеджмента организаций, так и от теоретиков психологии и педагогики [1, 12, 14, 15]. Основные его проблемы напрямую связаны с его преимуществом, которые запрограммированы целью - стандартизацией результата, для последующей оценки, в виде компетентности. С одной стороны подход позволяет оценить и сравнить уровень сформированности определенных, востребованных обществом, параметров личности, с другой, стандартизирует этот результат, ограничивает не только варибельность измеряемых переменных, но и возможность возникновения новых, востребованных переменных. Таким образом, компетентностный подход ограничивает возможности развития, адаптивность к быстро изменяющимся условиям. Это становится очевидным при анализе быстроты и глубины современных изменений в технологиях, социуме и экологии нашей цивилизации [11, 13].

Цель. Рассмотреть место компетентности в социальном содействии [8] среди других компетентностей и подходы к оценке ее уровня, на основе комплекса особенностей исследуемой компетентности.

Предположения и обоснование. Мы считаем возможным представить обновленный взгляд на уровни социальных компетентностей личности в глобальном социуме. Условно их можно представить как:

«социальные, низкого уровня», необходимые для эффективной непрофессиональной коммуникации (выживание в обществе);

«социальные, среднего уровня» - необходимые для профессионального взаимодействия и выполнения профессиональных функций на требуемом социальном уровне (функционирование общества);

«социальные, высокого уровня» - необходимые для решения глобальных социально значимых задач с направленностью на прогресс всего общества (развитие общества).

Социальные компетентности низкого уровня достаточно прозрачны для восприятия, более ситуативно значимы для самой личности, для успешной социальной адаптации. К ним можно отнести «ответственность», «коммуникабельность», «социальная чувствительность» и другие комплексные характеристики личности, основанные на ее социально-психологических качествах. Развитие данного уровня компетентностей благоприятно влияет на решение индивидуальных проблем.

Социальные компетентности второго уровня более сложны и требуют дополнения компетенций нескольких личностей на разных этапах их социальной активности, значимы как для самой личности (интеграция и социализация), так и социума (социально-экономическая стабилизация). Примером может служить компетентность психолога и компетентность специалиста по социальной работе, как связанные, взаимодополняющие компетентности в одной сфере профессиональной деятельности - при оказании социальных услуг населению. Однако они могут и не дополнять друг друга при неостребованности одной из них со стороны клиента. Развитие данного уровня компетентностей благоприятно влияет на решение как индивидуальных, так и социальных проблем.

Социальные компетентности высокого уровня, которые мы изучаем, наиболее сложны и требуют взаимодействия компетентностей нескольких (или многих) личностей на одном этапе их социальной активности, то есть являются социетальными (что в некоторой степени соответствует пониманию этого термина Г.В. Осиповым [5]). Развитие данного уровня компетентностей благоприятно влияет на решение глобальных социальных проблем, решаемых совместными усилиями коллективов и групп.

Необходимо отметить, что в данной статье мы рассматриваем социетальность не как коллективизм, в упрощенном его понимании, не как влияние большинства и подчинение его мнению, а как оптимизацию усилий каждого, консолидацию вкладов в общее дело, при достижении значимой для каждого индивида цели. То есть, социетальность или коллективизм мы рассматриваем не как цель или метод воспитания, а как инструмент совместного решения глобальных социально значимых проблем, формирования социально значимых изменений в обществе, реализации идеи развития (прогресса).

Такой подход близок к идеям Д. Дьюи, который выдвинул и последовательно отстаивал идеал «прогрессивистского образования», как образования, проявляющегося в прогрессе (непрерывной реконструкции) опыта человека. Этот прогресс представлялся ему непрерывным и составлял цель, сущность, результат, значение и смысл самого образования. [4]. Один из основателей теории компетентности Дж. Равен подчеркивал, что понимание целей напрямую связано с ростом компетенции [6, С.20]

С другой стороны, Дж. Равен указывал на необходимость «способности ужиться с другими» и на участие в групповых решениях [6], Р. Кантер говорил о компетентности, как о групповой характеристике [19], а идея взаимодополнения компетентностей находит свое отражение (пока без теоретического обоснования) в тестах Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), где с 2015 года введено совместное решение проблем, что определяется как «способность индивидуума эффективно участвовать в процессе, где два или несколько представите-

лей пытаются решить проблему путем разделения совместного понимания и усилий, необходимых, чтобы прийти к решению, и объединяют свои знания и навыки для достижения этого решения" [3, С.61]

Компетентность в социальном содействии (далее, КСС), которую мы исследуем в течение ряда лет, является компетентностью высокого уровня, так как направлена на решение сложных, глобальных, актуальных цивилизационно значимых проблем и прогресса общества. То есть, социальная компетентность высокого уровня (глобальная) это не комплекс знаний, умений и ценностей, необходимых для выживания в данном обществе, а методология того, как менять это общество и строить новое, решая актуальные проблемы [9].

Глобальная социальная компетентность включает в себя компетентности более низких уровней, базируется на них, но не сводится к ним. Она может содержать не весь комплекс компетентностей более низкого уровня, но только наиболее значимые и взаимодействующие с элементами компетентности высокого уровня, как самой личности, так и личности (или личностей) партнеров по социальному содействию (просоциальной активности) [16, 20].

Предложения и рекомендации. Опыт исследования и формирования КСС в ходе педагогического эксперимента (2013-2016 гг.), позволил нам выявить и предложить некоторые особенности этой компетентности.

1. Аксиономичность. КСС является компетентностью высокого уровня и ценностью одновременно, т.к. с одной стороны описывает определенный уровень просоциальных параметров личности, а, с другой, служит своеобразным идеалом поведения для личности, социально значимой ценностью для общества. При этом для рассматриваемой компетентности свойственны:

1.1. Пансоциальность - необходимость всем людям, вне зависимости от возраста, пола, этноса и пр., т.к. компетентность способствует самореализации личности на всех этапах ее жизненного пути, позволяет использовать ее потенциал, опыт, культурные особенности для внесения вклада в развитие всего общества, его процветание и удовлетворение как базовых, так и высших потребностей каждой личности (по А. Маслоу).

1.2. Стабильность – постоянство востребованности компетентности, не только во время профессиональной деятельности или общения, но в течение всей жизни, конечно, с учетом ее этапа.

1.3. Активность – постоянство формирования компетентности, ее более высоких показателей (подуровней), а так же защита компетентности, как социальной ценности, от попыток ее «свертывания» и делегирования активности отдельным группам или личностям.

2. Динамичность. КСС является оцениваемой компетентностью высокого уровня, но находится в постоянном движении, модификации под действием как социальных, так и внесоциальных факторов. При этом, для такой компетентности свойственны:

2.1. Перспективность – направленность не только на решение имеющихся в настоящее время проблем, но и на упреждение появления новых проблем всего социума или противодействие их развитию на ранних стадиях их появления, т.е. проактивность и планируемость такой активности.

2.2. Открытость - нахождение в постоянном развитии, дополнении, связанными с появляющимися проблемами, целями, совместными решениями социума.

2.3. Полифакторность – учет взаимосвязи социальных, политических и экономических факторов и условий, оказывающих влияние на содержание и проявление компетентности в поведении отдельных личностей, малых и больших социальных групп.

3. Компенсаторность. КСС является внутренне и внешне восполняемой компетентностью, т.к. отдельные ее элементы и их проявления могут быть частично взаимо-

заменяемы. При этом для рассматриваемой компетентности свойственны:

3.1. Межэлементная компенсаторность – взаимное влияние отдельных элементов компетентности, выражающееся в компенсации недостаточного уровня сформированности одного или нескольких компонентов за счет повышенного уровня других компонентов компетентности у личности.

3.2. Межличностная компенсаторность – взаимное влияние отдельных элементов компетентности одной личности на элементы компетентности другой, при этом происходит дополнение низкого уровня отдельных элементов компетентности одной личности за счет другой в ходе их активного взаимодействия в просоциальной деятельности.

3.3. Межролевая компенсаторность – взаимное влияние просоциальных ролей, позволяющее дополнить роли одной личности, ролью другой для эффективного выполнения социально значимого действия.

4. Адаптивность. КСС является компетентностью, которая позволяет соответствовать как индивидуальным особенностям отдельной личности, так и особенностям тех условий, в которых личность проявляет просоциальную активность. При этом для компетентности свойственны:

4.1. Подвижность – изменчивость содержания, адаптивность к изменяющимся социальным, экономическим, технологическим и экологическим условиям, которые предъявляют к социуму все новые и новые требования, т.е. соответствие спектру и содержанию социально значимых проблем.

4.2. Индивидуалистичность - соответствие возрастным психологическим особенностям, гендерным, культурным особенностям личности или группы, их опыту и приоритетам в решении социально значимых проблем.

4.3. Территориальность - соответствие политико-географическим особенностям территории, региональному своеобразию, в содержании и проявлении компетентности в социальном содействии.

Именно такое рассмотрение особенностей компетентности высокого уровня позволяет рассматривать КСС не как компетентность «выполнения», а как компетентность постоянного «развития» личности и социума, в ходе решения социально значимых проблем.

Такой подход позволяет учитывать в содержании компетентности: ближайшие и возможные изменения, необходимость сотрудничества в процессе решения комплексных проблем, развития общества и требования к личности, в ходе реализации идей развития социума (прогресса).

Эта компетентность позволяет за счет использования потенциала индивидуальности отдельной личности, на основе анализа цивилизационной ситуации и понимания направления и содержания развития социума, формировать опыт сотрудничества в решении общественно значимых задач.

Можно сказать, в подходе заложен современный и пользующийся все большей популярностью в мире принцип «Win - win», заключающийся в отказе, в условиях высокого удовлетворения основных потребностей и снижения экономической занятости населения, от активной конкуренции, при использовании сотрудничества для достижения взаимоприемлемых целей, т.е. – «выигрыш» каждого в процессе совместной активности.

На первый план, в процессе формирования личности, выходит не оценка компетентности, а прогнозирование, планирование актуальных ее элементов, компетенций, поиск партнера по компетентности, взаимодействие компетентности и отдельных компетенций в социально значимой активности и оценке результативности социальных изменений, в связи с содержанием компетентности.

Соответственно, можно предположить необходимость смещения приоритетов в способах оценки социальной компетентности, ведь критериями ее качества является решение ряда проблем, развитие социума, на основе активности не отдельной личности, а группы партнеров, взаимодополняющих друг друга.

Мы считаем, что среди показателей компетентности высокого уровня большее место можно уделять субъективным, а, следовательно и применять иные методики. В частности, таким как: измерение личностных оценок собственной результативности во времени (позволяющая увидеть прогресс отдельной личности и общества), методика наиболее видимых изменений («MSC», учитывающая самооценку удовлетворенности результатами индивидуальной и групповой активности), прогноз личностного соответствия (успешности в осуществлении жизненной миссии).

Естественно, что и внешняя, стандартизированная оценка продолжает иметь значение, однако среди приоритетных может оказаться оценка индивидуального вклада и особенностей взаимодействия, сделанная коллегами по активности, исходя из их субъективных, но консолидированных критериев.

Мы считаем адекватным методом и оценку уровня сформированности отдельных элементов исследуемой компетентности (и их взаимосвязей) с помощью методики «КСС-100»[8].

С учетом сложности явления социального содействия и компетентности в нем, на основе нашего опыта (проведения формирующего эксперимента в течение 5 лет на всех уровнях системы образования), в качестве одного из самых результативных методов формирования КСС может быть выделен следующий – систематическая, результативная просоциальная активность, направленная на решение глобальных социально значимых проблем. Значимым фактором является последующий системный (по специально разработанной системе критериев) анализ, в аспектах самореализации, реализации миссии и социальной результативности, а так же и взаимоанализ активистами параметров процесса содействия и его результативности.

Опыт показывает, что формирование наиболее результативно при соблюдении трех базовых условий. Во-первых, если активист будет информирован не только о наличии глобальных социальных проблем, но и о месте каждой личности в их решении. То есть ему, частично, делегируется ответственность. При этом он может не только выделить и проанализировать перспективы развития существующих социально значимых проблем, но и планировать свой вклад в их развитие. Во-вторых, первый опыт активности, как и большая часть последующего, будет оценен как результативный самим активистом и его окружением (социумом, особенно родителями, для активистов школьного возраста). В-третьих, у активиста сформированы специальные знания и опыт совместной реализации просоциальной активности.

Реализация таких условий и спектра просоциальной активности в детском дошкольном учреждении, общеобразовательной школе и вузе позволили констатировать, что в условиях современной системы образования имеется ряд препятствий в целевом, содержательном и организационно-методическом компоненте образовательного процесса. Однако педагогический эксперимент, проведенный нами совместно с субъектами образовательного процесса основных уровней образования, показал достоверную динамику компетентности, так в отдельных элементах и уровнях, так и в гармонизации отдельных элементов компетентности.

Выводы. Опыт исследования феномена социального содействия и анализ результатов формирования компетентности в нем позволил нам сделать ряд выводов относительно самого феномена, его значения в современной педагогике, его структуры и методов формирования в педагогическом процессе.

1. Социальной содействие можно рассматривать как цивилизационно значимый

вид активности личности и групп, инструмент совместного решения глобальных социально значимых проблем. В спектр социального содействия входят многие виды социально востребованного поведения, поддерживаемого на государственном уровне (предпринимательство, патриотизм и т.д.).

2. Компетентность в социальном содействии - сложный комплексный педагогический и социально-психологический феномен, имеющий ряд отличий в оценке от общепринятого подхода к характеристикам компетентности, особенно профессиональной, в аспекте результативности обучения.

3. Отличия могут быть структурированы и должны быть учтены при формировании исследуемой компетентности в образовательном процессе.

4. В качестве наиболее существенных отличий могут быть названы следующие: аксиономичность, динамичность, компенсаторность, адаптивность.

5. Для оценки уровня сформированности компетентностей высокого уровня мы рекомендуем применять сочетание методов субъективной оценки (самоанализа и взаимоанализа) и объективизированной оценки, включая разработанную нами методику «КСС-100» (http://socpsychology.ru/soc_coop/test.php).

6. Эффективным методом совершенствования КСС является специально организованная результативная просоциальная активность, сочетающаяся с само- и взаимоанализом процесса и результата активности.

Литература

1. Ганчеренок И.И. Креативность как интегрирующий элемент для ключевых компетенций «образования через всю жизнь». Университетское управление: практика и анализ. 2009; (5): 22-28.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – [Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/>]

3. Инструментарий международного исследования PISA-2018/компьютерный формат: Сборник – АО «Информационно-аналитический центр»: Астана, 2016 – 126 стр.

4. Корнетов Г.Б. Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно-активных школ: Учебное пособие. М.-Тверь: Научная книга, 2009.

5. Осипов Г.В. Общество как социетальная система // Социология. Основы общей теории / Отв. ред. Г.В.Осипов. М., 1998.

6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [пер. с англ.]. Москва: Когито-Центр; 2002. 396 с.

7. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.

8. Торопов П.Б. Методы оценки результативности формирования компетенции в социальном содействии. // Известия Балтийской государственной академии рыбопромышленного флота: психолого-педагогические науки. 2014. № 3 (29). С. 15-20.

9. Торопов П.Б. Компетентность в социальном содействии: компенсационный эффект. / П.Б. Торопов, А.С. Зелко. //Вестник научных конференций. 2016. № 7-1(11). Теоретические и прикладные вопросы науки и образования: по материалам международной научно-практической конференции 30 июля 2016 г. Тамбов. Часть 1. 124 с (С. 57-60)

10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003. -№ 2. - 58-64.

11. Boreham, N. (2004), A Theory of Collective Competence: Challenging The Neo-Liberal Individualisation of Performance at Work. *British Journal of Educational Studies*, 52: 5–17. doi: 10.1111/j.1467-8527.2004.00251.x

12. Burns, R.W., Klingstedt, J.L. *Competency-Based Education: An Introduction*. – NY: Educational Technology, 2002. – 169 p

13. Cunningham, L. (2001). Beyond competence through parallel organisation activity: Applying the Principles of Rosabeth Moss Kanter’s concept of parallel organisations to learning organisations and the learning society (Chapter 2). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang

14. García-Aracil, A., & Van Der Velden, R.. *Competencies for Young European Higher Education Graduates: Labor Market Mismatches and Their Payoffs*. *Higher Education*, 55(2), (2008), p. 219-239. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/29735176>

15. Grünberg Ludwig, Grunberg Cornelia; Grunberg Laura. (2000). The mystery of values: studies in

axiology. Amsterdam [u.a.]: Kenilworth: Rodopi.

16. Hatcher, R.L., Fouad, N.A., Grus, C.L., McCutcheon, S.R., Campbell, L.F., & Leahy, K.L. (2013). Competency benchmarks: Practical steps toward a culture of competence. *Training and Education in Professional Psychology*, 7, 84–91. doi:10.1037/a0029401

17. Jansen, T., Chioncel, N., & Dekkers, H.. Social Cohesion and Integration: Learning Active Citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 27(2), (2006), p. 189-205. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/30036129>

18. Kaslow, N.J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist*, 59, 774–781. doi:10.1037/0003-066X.59.8.774

19. Kanter, R.M. (1985). *The Change Masters: Corporate Entrepreneurs at Work*. Hemel Hempstead: Unwin Paperbacks

20. Langdon, D., & Marrelli, A. (2002). A new model for systematic competency identification. *Performance Improvement*, 41(4). Retrieved June 2003, from http://www.warewithal.com/visitors/team_strategies/SystematicCompetency.pdf

21. Rosemary Hipkins, Rachel Bolstad, Sally Boyd, Sue McDowall. (2014). *Key Competencies for the Future*. NZCER Press.

22. Saarinen, E., & Hämmäläinen, R. (2004). Systems intelligence: Connecting engineering thinking with human sensitivity. In R. Hämmäläinen and E. Saarinen (Eds.), *Systems intelligence: Discovering a hidden competence in human action and organisational life*. Helsinki, Finland: Helsinki University of Technology, Systems Analysis Laboratory Research Reports A88. Retrieved February 2009, from <http://www.systemsintelligence.hut.fi/SI2004.html>

23. The Competences in Education for Sustainable Development (“Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development”; ECE/CEP/ AC.13/2011/6) were adopted at the sixth meeting of the United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) Steering Committee on Education for Sustainable Development on 7 April 2011.

24. UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*, UNESCO, 2013.

25. UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*, UNESCO, 2014.

Э.С. Сопова

**кандидат филологических наук
заведующая кафедрой иностранных языков
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
esopova@mail.ru**

Функциональный стиль и подъязык в обучающем процессе вуза

Известно, что язык — это орудие общения, организованное на основе принципа экономии, и имеющее неограниченный диапазон действия (Мамудян. 1982). Но объектом нашего анализа является не язык в целом, а подъязыки. Необходимо осознать, в чем состоит принципиальное отличие языка от подъязыка вообще и на лексическом уровне и как это используется в обучающем процессе вуза

Ключевые слова: обучающий процесс; отличие языка от подъязыка; система единиц; Функциональный стиль

Если язык признается не просто системой единиц, а функционирующей системой единиц, в различных сферах деятельности (Кожина. 1987. с.35), то подъязык любой науки, естественно, также функционирующая система, но, в отличие от языка в целом, только в какой-либо определенной, более узкой сфере деятельности.

Лексика подъязыков - это частично пересекающиеся множества. Нет ни одного подъязыка науки или техники, который обладал бы каким-то только ему присущим набором лексических единиц. Большинство слов научных текстов любых специальностей с разной вероятностью повторяются.

Это говорит лишь о том, что лексика текстов разных подъязыков любого языка не однослойная, а многослойна.

Такой вопрос не возникает при анализе художественного текста и даже публицистического, и никому не приходило в голову исследовать «лексические слои» в произведениях писателей.

Другое дело в тексте, который предназначен для передачи и хранения сведений о новом открытии. Научный текст создается с помощью целостной системы, чрезвычайно вариабельной в своих конкретных языковых проявлениях (Разинкина. 1986. с.119).

В любом научном тексте принято различать три лексических слоя:

1. Слова, нейтральные по отношению к функциональному стилю, автору текста, подъязыку. Это можно назвать межстилевым лексическим фондом (Береснев. 1974).

2. Слова, применяемые преимущественно в любом научном произведении.

Это своего рода лексика общенаучного обихода. В текстах других функциональных стилей и в индивидуальной художественной речи этот лексический слой, конечно, может применяться, но лишь как более или менее случайное явление.

В научном тексте единицы этого слоя обладают относительно высокой частотой (см., например, Демьянков 1994). Инвентарь слов этой группы тем шире, чем более «родственны» подъязыки (об этом см., например, Береснев 1974; Зореф 1971).

Лексические единицы этого слоя обладают высокой частотой, и это объясняется тем, что именно они (а не термины) способны обозначать наиболее общие процессы и предметы, а также их характеристики, действия, мыслимые предметно, результаты и способы научного познания. В наименовании всех названных вещей и нуждается в первую очередь любая область научного исследования.

3. Терминологическая лексика. Этот слой обязательно характеризует любой подъязык. Подъязык обязательно обладает собственной терминологией.

В терминологическом слое наиболее очевидны системные связи (Пиотровский и др.). Этот слой вместе со вторым составляет ядро лексикона базового подъязыка.

Терминологическая лексика служит обозначению узкоспециальных понятий, предметов, инструментов и т.д. Подразделение всей лексики базовых подъязыков на три слоя возможно лишь применительно к знаменательным, или самостоятельным словам. Основная информация любого текста сосредоточена в семантике самостоятельных слов (Уленбек 1963), ибо только они регистрируют своей семантикой отраженные в виде денотатов и сигнификатов свойства и отношения предметов реального мира (Уфимцева и др. 1977, с.41).

Что касается слов дейктических и их роли в оформлении сообщения, то мы этот вопрос не обсуждаем. Эти слова — всего лишь заместители, коннекторы первых.

Изучением функциональных стилей и подъязыков занимается функциональная стилистика, методология которой принципиально охватывает исследование функционально-стилистических систем языка-речи в целом (Васильева 1982. с. 35).

В центре внимания ее находятся закономерности функционирования языковых единиц, обусловленных целями и задачами общения в той или иной сфере (Кожина 1979. с 66).

Исследуя конкретные подъязыки, лингвисты занимаются инвентаризацией и классификацией лексики и словосочетаемости, словообразовательной типологией слов, смысловой структурой, выяснением семантических отношений в составе лексики базовых подъязыков и т.д.

Получив такие данные на материале одного подъязыка (или одной микростилевой разновидности), исследователь может сопоставить их с аналогичными

данными другого подъязыка и таким образом увидеть, какой КОПС лексем формируется при массовой повторяемости словоформ текста, какие типы сочетаний элементов, а также типы семантических отношений свойственны конкретным подъязыкам и некоторой совокупности подъязыков, что общего в лексике подъязыков и что отличает их друг от друга.

Если согласиться с А.Н. Васильевой в том, что функционально-стилистическая система многоаспектна и многоуровневая и что каждому уровню должна соответствовать своя уровневая стилистика (Васильева 1982. с. 36), то при исследовании подъязыков, а не стилей в целом, нет необходимости сразу «работать» на всех уровнях, лишь после накопления значительного материала целесообразно проводить специальное исследование языковых единиц и функционально отмеченных вариантов единиц текста.

По мере накопления материала появляется возможность оценивать и лексическую стратификацию подъязыков. Только на выборках множества подъязыков можно выделить общенаучные и общелитературные средства, обладающие, как говорит О. А. Лаптева, разным коэффициентом допуска в разные функциональные разновидности литературного языка (Лаптева 1978. с. 21) и изучить состав терминологической лексики.

Обсудим некоторые исходные понятия функциональной стилистики.

Понятие функционального стиля в современной лингвистике основывается на абстрактном представлении языка в виде относительно замкнутых систем, которые применяются в разных сферах человеческого общения. В 50-60 годы XX века на материале разных языков появились описания функциональных стилей именно в таком ракурсе (см. например Riesel 1964; Девкин 1965; Бреснев 1961 и др.)

В работах подобной ориентации полностью отсутствуют количественные характеристики стилей.

Постепенно и в основном в последующие годы признаки функциональных стилей определяются на основе использования числовых характеристик и их сопоставления (см. например Кауфман 1961; Шайкевич 1968; Кожина 1969; Winter 1969).

Но и такая практика разных стилей не привела к созданию законченной стилистической теории: понятие функционального стиля оказалось громоздким и глобальным, а понятие функции — не указывало при этом на разграничение употребления сфер языка.

Во многих работах представление о стилевых системах соотносилось со слагаемыми языка в целом (см. например Ефимов 1957; Гвоздев 1955; Вескег 1941).

Не внесла ясности в данный вопрос и концепция ВВ, Виноградова о стилях языка и стилях речи (см.: Виноградов 1963). Конечно, такие лингвистические объекты

как функциональные стили и подъязыки относятся к нечетким множествам, на что указывает Р.Г. Пиотровский (1964), и определения их вызывают массу затруднений.

Однако с появлением в лингвистическом обиходе понятия «подъязык» стало больше ясности в вопросе о том, что же представляет собой по существу функциональный стиль.

Степень стилистической дифференциации текстов зависит прежде всего от уровня развития производства и науки, искусства и культуры народа. Пользующегося языком. Естественно, что тексты на языках с богатой письменной традицией (в том числе на английском языке) стилистически дифференцированы сильнее и многообразнее.

В принципе же специализация любого языка в ходе его использования обществом происходит всегда. Специализацию языка будем понимать как проявление специфического отбора и организации единиц языка в зависимости от условий и форм об-

щения. Условия же общения - это и есть конкретная узкая сфера общения, области применения языка в частных отраслях науки и техники.

Статистические исследования лексики и грамматики на материале научно-технических текстов говорят о том, что у целых групп однотипных текстов, относящихся к разным «семантическим пространствам», наблюдается явное преобладание интегральных признаков над дифференциальными. Однако это обстоятельство не позволяет соотнести все частные сферы использования языка с разными функциональными стилями.

Дело в том, что дифференциальные признаки касаются в основном лексикона текста и прежде всего терминологической лексики, размера предложения и частично даже состава грамматических конструкций. Поэтому для обозначения кодовых подсистем, существование которых обусловлено узкими частными сферами применения языка, подходит термин «подъязык» или «субъязык».

Как показывает опыт моделирования подъязыков, разница в подъязыках касается не только материального состава кодовых единиц, но и их соотношений в пределах каждого подъязыка. С учетом данного обстоятельства подъязык следует понимать как совокупность всех уровней строения языковой системы, которые используются в данной сфере, а не только как корпус терминологических единиц.

На основании интегральных признаков подъязыки как бы объединяются в функциональные стили, число которых оказывается очень небольшим (обиходно-бытовой, официально-деловой, газетно-публицистический, научно-технический).

Что касается так называемого «литературно-художественного» стиля, то мы согласно ряду опубликованных работ (Эткинд 1962; Горнунг 1965; Береснев 1981) не относим его к числу функциональных стилей. В пределах каждого из названных стилей (особенно научно-технического) может быть выделено большое количество подъязыков — в зависимости от степени дифференциации отраслей науки или техники.

И тем не менее научный стиль, безусловно предполагает некий организующий принцип в отборе и применении элементов языка. Этот принцип придаст данному стилю своеобразие и отличает его от других функциональных стилей (Разинкина 1986).

Таким образом, научный функциональный стиль благодаря наличию множества подъязыков можно считать целостной системой, которая чрезвычайно вариабельна в своих конкретных проявлениях.

Все изложенное позволяет согласиться с тем, что подъязыки существуют в функциональных стилях как отдельное в общем, а функциональные стили только как общее через отдельное. Функциональные стили без теории подъязыков были бы пустой абстракцией, лишенной всякого смысла, а описание подъязыков без теории функциональных стилей не имело бы обобщающей силы (Береснев 1981. с. 56)

Литература

1. Балии Ш. Французская стилистика. — М., 1961.
2. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. — М., 1963.
3. Горнунг Б.В. Проблемы современной филологии. — М., 1965.
4. Пиотровский Р.Г., Турыгина Л.А. Статистика речи и автоматический анализ текста. — Л., 1971.

Т.М. Дерендяева
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры менеджмента
БГАРФ ФГБОУ ВПО «КГТУ»
derendyaeva.tamara@mail.ru

Профессиональная ориентация молодежи в постиндустриальном обществе: психолого-педагогический и социальный аспекты

В работе рассмотрена профессиональная ориентация молодежи как социально-культурная и инновационная деятельность по обеспечению самореализации молодых людей и формированию профессионально важных качеств в условиях доминирования электронной культуры

Ключевые слова: профессиональная ориентация молодежи; электронная культура; самореализации молодых людей; междисциплинарные исследования

Профессиональная ориентация молодежи, адекватная возможностям отдельно взятой личности и запросам общества в целом, всегда рассматривалась как критерий качества образовательной деятельности.

Предполагается, что в результате специально организованного обучающего и воспитательного воздействия обеспечивается успех в поиске соответствия между требованиями конкретной профессии и индивидуальными способностями молодого человека, вступающего в самостоятельную жизнь.

Отсутствие гарантий государства в трудоустройстве после окончания обучения существенно тормозит формирование и успешную реализацию карьерных стратегий молодых людей.

Вместе с тем, не менее важной является проблема адекватности профессиональных ориентаций молодежи реальным условиям современного общества. Завышенные карьерные ожидания, которые потенциально не могут быть реализованы, способны в будущем привести молодого человека к разочарованию в выбранной профессии. Все это выдвигает новые требования к системе профессионального образования, которая вносит важный вклад в развитие профессиональной направленности личности на ранних этапах профессионализации и представляется сложным и ответственным моментом в жизни подрастающего поколения.

По мнению известного социолога И.С. Кона «найти себя – значит найти свое место в жизни, выбрать из громадного множества возможностей и форм деятельности те, которые максимально соответствовали бы твоей индивидуальности. Выбор специальности делает человека чем-то определенным, он получает определенную сферу деятельности, в которой предметно реализуются его силы и способности. Мало чтобы деятельность была общественно полезной, нужно чтобы она удовлетворяла самого человека, чтобы она соответствовала, пусть не полностью, но в общих чертах, его личному идеалу» [5, с.165].

Еще Карл Маркс, подчеркивая важность выбора профессии, писал, что «возможность такого выбора является огромным преимуществом человека. Но выбор этот является таким действием, которое может уничтожить всю жизнь человека, расстроить все его планы и сделать его несчастным.

Серьезно взвесить этот выбор – такова, следовательно, первая обязанность юноши, начинающего свой жизненный путь и не желающего предоставить случаю самые важные свои дела. Если же мы избрали профессию, для которой у нас нет необхо-

димых способностей, то мы никогда не исполним ее достойным образом и вскоре с чувством стыда должны будем убедиться в своей собственной неспособности и сказать себе, что мы - бесполезными членами общества» [7].

Отсюда следует, что социальное назначение института профессиональной ориентации состоит в обеспечении правильного выбора профессии отдельной личностью, в результате чего обеспечивается воспроизводство рабочих кадров в обществе в целом. [2, с.38].

Профессиональное самоопределение предполагает долговременное планирование личного профессионального пути молодого человека на основе анализа развития рынка труда, собственных профессиональных интересов и склонностей, перспектив и условий построения профессиональной карьеры в конкретной профессиональной сфере.

Поэтому профессиональная ориентация – это актуальная социально-педагогическая проблема, обусловленная, с одной стороны необходимостью удовлетворения потребности социума в квалифицированных специалистах, а с другой стороны - удовлетворения потребности молодых людей в трудовой и профессиональной самореализации.

Формирование новых форм бизнеса в современной экономике обусловили необходимость профессиональной мобильности и повышения конкурентоспособности работников. Ранее востребованные формы профориентации во многом перестали соответствовать реальной жизни, а новые формы профориентации еще находятся в стадии формирования.

Непрерывное образование в течение всей жизни, повышение профессиональной квалификации и получение дополнительного образования в условиях постиндустриального общества стали нормой жизнедеятельности конкурентоспособного специалиста.

Интеллектуальный рост и совершенствование творческих способностей человека становятся наиболее ценными характеристиками его личности, адаптирующими возможности решения новых постоянно усложняющихся профессиональных задач. Ранее мы отмечали, что эффективность любой профессиональной деятельности во многом определяется самим субъектом деятельности, поэтому выявление личностных качеств, лежащих в основе субъектной позиции, является одной из основных задач психологии и профессиональной педагогики [4, с.115].

Педагогические условия развития ранней профессиональной ориентации старшеклассников исследовались в работах Г.А. Бокаревой, М.Ю. Бокарева, О.С. Гребенюка, К. Левина, Е.С. Кузьмина, проблемы профориентации и профессионального самоопределения с различных позиций рассматривались Н.Ю. Бугаковой, В.А. Дембровым, В.В. Тимофеевой и другими яркими представителями педагогической науки.

Все они, являясь представителями различных научных школ, сходятся во мнении, что в условиях модернизации и интеграции в мировое образовательное пространство профориентация, является системой взаимосвязанных целей, задач и функций, направленных на установление оптимального соответствия между личностью и избранной профессией.

До настоящего времени в психолого-педагогической литературе нет единого подхода к раскрытию понятия профессиональной ориентации. Под профориентацией подразумевает специально организованную систему воспитательной и образовательной работы по формированию профессиональной направленности молодежи, их способности сознательно выбирать профессию с учетом общественных потребностей и оказание им помощи в самоопределении.

Профориентацию так же определяют как научно-обоснованную систему социально-экономических, психолого-педагогических, медицинских мероприятий, направленных на оказание помощи молодежи в профессиональном самоопределении с учетом потребностей народного хозяйства, а также интересов и способностей и физиологических возможностей личности, как одно из необходимых звеньев обоснованной системы подготовки и распределения квалифицированных кадров. [1,2,3].

Профориентация входит в круг вопросов научного управления социальными процессами, воспитания подрастающего поколения, рационального распределения трудовых ресурсов через выбор жизненного пути, адаптацию человека к профессии и формирования профессионального мастерства.

Поэтому в понятие профессиональной ориентации многие включают научно-практическую систему подготовки личности к сознательному профессиональному самоопределению, целенаправленных воздействий на него, осуществляемых в процессе специально организованных мероприятий [4,6].

Особенностью такого подхода является рассмотрение профессионального самоопределения как процесса формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, позволяющее подготовиться к профессиональной карьере, самопрезентации себя как специалиста на рынке труда.

Отсюда следует, что профессиональная ориентация это - сложная многоаспектная проблема, цели которой лежат в области социальной, а степень их достижения сопряжена с определенным экономическим эффектом.

Поэтому многие ученые традиционно выделяют социально-экономический, медико-физиологический, психолого-педагогический аспекты ситуации выбора профессии. Еще академик Бехтерев В.М., исследуя рефлексологию труда в 1919 году, сделал вывод, что подбор для определенных хозяйственных целей людей с соответствующими индивидуальными особенностями должен дать огромный социально-экономический эффект [6, с. 422].

Основы научного подхода к профессиональной ориентации начали складываться в середине прошлого века. Одной из первых теорий профессионального выбора стала трехфакторная модель профориентации Ф. Парсона.

Главная идея состояла в выделении трех факторов или фаз профориентационной работы: психодиагностической, профессиографической и фазы принятия решения, то есть сопоставления этих двух факторов и принятия решения о выборе профессии, базируясь на соответствии особенностям человека требованиям профессии [6, с. 421].

Важнейшая роль профориентации в оптимизации социальных процессов связана с направленностью ее на формирование и развитие адаптационных возможностей молодого человека не только в широком социальном контексте его жизнедеятельности, но и в сфере труда. Процесс профессиональной ориентации в своем развитии проходит несколько этапов.

На первом этапе у молодого человека формируется осознание своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и места в обществе.

Второй этап характеризуется наличием положительной мотивации к выбранной профессии, умением адекватно оценивать свои личные возможности в соответствии с профессиональными требованиями. Все большую значимость приобретают критерии, позволяющие сравнивать мотивы и предпочтения, связанные со стратегически важной жизненной целью выбора профессии.

На третьем этапе профессиональной ориентации сформирована мотивационная основа профессионального самоопределения, означающая развитие интересов, склонностей, способностей обучающегося, осознание их значение для успешного професси-

онального труда, осознается ценность данного вида деятельности, как для общества, так и для развития самой личности.

Профориентация протекает параллельно с процессом идентификации молодых людей с определенной профессией как социальная группа. Она реализуется на личностном уровне через ценностный выбор вариантов профессионального развития и представляет собой процесс согласования желаний, жизненных планов, ценностных ориентации, склонностей с социально-экономическими условиями и требованиями общества. Структура профориентации как психолого-педагогический феномен включает в себя профессиональное самоопределение, интерес, установки, намерения, профессиональное становление [3].

В условиях современной рыночной экономики, изменчивости и непредсказуемости социально-экономической ситуации, усложняется характер профессиональных ориентаций вступающих в жизнь молодых людей, и вынужденных адаптироваться к нестабильной ситуации на рынке труда, зачастую, ориентироваться на работу не по специальности либо проходить профессиональное переобучение.

В условиях трансформации российского общества профориентация молодежи в значительной мере носила стихийный характер, что актуализировало проблему исследования системы социального и психолого-педагогического воздействия на процесс профессионального самоопределения.

В последние годы информационно-коммуникационные технологии стали доминирующей основой общества, видоизменили формы связи и взаимодействия индивидов, социальных групп, в значительной степени модернизировали функционирование основных социальных институтов, средств массовой информации, в том числе и систему образования.

Широкое распространение электронных технологий меняет ценности, нормы, формируя новые стандарты поведения. Электронная культура модифицировала структуру социума и предопределила появление своеобразного электронного общества, в котором связи, взаимодействия, отношения индивидов и групп начали реализовываться на иной основе. Вторгаясь во все сферы социальной жизни, информационно-коммуникационные технологии основательно перестраивают не только экономическую, но и образовательную сферу.

Появление и распространение принципиально новых носителей информации и новых способов её освоения и передачи, визуализация восприятия действительности через электронные устройства кардинально меняет формы и методы обучения, делает процесс обучения качественно иным, наполняет его другим содержанием. В силу этого профориентации молодежи, как многогранная реальность нуждается в глубоком междисциплинарном исследовании в условиях использования информационно-коммуникационных технологий, пронизывающих все содержание социальной жизни [2, с.42].

Психологи фиксируют, что информационно-коммуникационные технологии создают и немалое количество проблем, связанных с функционированием человека как психосоциального существа в мире себе подобных. При этом внимание обращается на то, как меняется адаптивное поведение, трансформируются сенсорные системы и управление в процессе обучения. Молодому человеку все сложнее осуществлять выбор действий, строить реальные внутренние модели мира, когда в условиях так называемого расширения сознания происходит его виртуализация.

И особенно своевременным кажется в данном контексте высказывание К. Маркса, что «те профессии, которые не столько вторгаются в самую жизнь, сколько занимаются абстрактными истинами, наиболее опасны для юноши, у которого еще нет твердых принципов, прочных и непоколебимых убеждений. Вместе с тем эти профессии

кажутся нам самыми возвышенными, если они пустили в нашем сердце глубокие корни, если идеям, господствующим в них, мы готовы принести в жертву нашу жизнь и все наши стремления». [7].

Именно поэтому можно считать правильными существующие предположения, что в условиях интернетизации и медиатизации общества выбор профессии является сложной многоаспектной проблемой, не поддающейся пока достаточно полному описанию и исследованию с позиции какой-либо отдельно взятой науки, теории или концепции и требует для своего исследования выработки комплексного междисциплинарного подхода.

Таким образом, совершенствование процесса профориентации и, в конечном итоге, профессионального самоопределения молодого человека, потребует объединения усилий, педагогов психологов, социологов, специалистов по связям с общественностью для выявления целей инновационного образования, сформулированных с позиций и механизмов развитого постиндустриального общества и обеспечения опережающего развития молодого поколения в условиях доминирования электронной культуры.

Литература

1. Бокарев, М.Ю., Бокарева, Г.А. Динамика педагогического инновационного мастерства./М.Ю. Бокарев// Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого- педагогические науки. 2014.-№28 С.5-7.
2. Белецкая, Т.В., Кривошеев, В.В. Электронная культура и электронное общество: становление новых реалий. //Проблемы межрегиональных связей. 2016.-№11.-С.41-43.
3. Бычкова, Т.В. Профессиональная ориентация молодежи как культурная, философская, социальная проблема в инновационной деятельности инженера XXI века. //Проблемы межрегиональных связей. 2016.-№11.-С.38-39.
4. Дерендяева, Т.М., Мухина, Г.А. Особенности интеграции социально-экономического и инженерно-технического образования при подготовке специалистов современных производств./Т.М. Дерендяева// Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. - №3(45).- С. 115-118.
5. Кон, И.С. Социология личности. М.: Политиздат, 1967. С.163-167
6. Шмелев, А. Г. Основы психодиагностики / А. Г. Шмелев. - М.: Феникс, 2003.-С.420-423 с.
7. Маркс К. Избранные работы К. Маркса и Ф. Энгельса. Размышление юноши при выборе профессии. <http://www.agitclub.ru/front/mar/bm01.htm>.

Л.Б. Вяткина
кандидат психологических наук
заведующая кафедрой психологии
Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет
г. Пермь
ladavyatkina@yandex.ru

С.А. Богданов
кандидат военных наук
старший офицер Центрального аппарата
Федеральной службы войск
национальной гвардии РФ
г. Пермь
bsa.bogdanov@gmail.com

Исследование проблемы общения и взаимодействия «педагога-тренера» в психологии спорта

Последнее время особое внимание уделяется изучению проблем психологии спорта. Особую актуальность приобретают исследования связанные с описанием специфики деятельности педагога-тренера и его свойств личности. Приводится исследование доказывающее, что деятельность общения играет важную роль в системе подготовки спортсменов к соревновательной деятельности. Выявленные закономерности влияния свойств общительности педагога-тренера и построения им взаимодействия со спортсменами на результативность и успешность воспитанников в тренировочной и соревновательной деятельности. Выявлены взаимосвязи и интерпретированы с точки зрения теории интегральной индивидуальности

Ключевые слова: педагог-тренер; личностные особенности; общительность; взаимоотношения

В современном мире люди все больше обращаются к физической культуре и спорту с целью поправить свое психическое и физическое здоровье, вести здоровый образ жизни, достичь высших спортивных результатов. Конечно же, невозможно представить спорт, спортивную деятельность без центральной фигуры - без тренера, а тем более, если рассматривается военный вуз, без педагога-тренера.

Именно благодаря ему происходит становление человека в спорте, достигаются высокие спортивные результаты. Только он знает о том, какие нагрузки испытывает организм и как подобрать такую систему тренировок и нагрузок, чтобы добиться высоких спортивных результатов.

Выполняя огромный и разнообразный объем работы, включая все функции профессиональной деятельности, педагог-тренер должен добиваться полного раскрытия у воспитанников их возможностей в спорте, повседневной учебе и жизни, воспитания у них таких качеств, как доброта, чуткость, а также умения проявлять уверенность, внутреннее спокойствие, уравновешенность, выдержку, самоконтроль, способность принимать безотлагательные решения, отыскивать и анализировать причины срывов (особенно повторных ошибок) и разумно воспринимать критику.

Наряду с терпимостью и мягкостью он должен проявить решительность и твердость, а иногда должен уметь наступить на собственное «Я».

Модель деятельности педагога-тренера, по исследованиям А. В. Родионова, рас-

крывает перечень знаний и навыков, необходимых в процессе подготовки спортсменов. Эта модель служит основанием в конструировании учебных дисциплин и разработке содержания учебных программ подготовки и переподготовки педагогов-тренеров.

Г. А. Туманян в модель деятельности педагога-тренера включает ряд основных функций. Среди них можно выделить следующие: управление технико-тактической подготовкой спортсменов, планирование процесса подготовки спортсменов, управление волевой и физической подготовкой и соревновательной деятельностью спортсменов, контроль за учебной подготовкой спортсменов и др.

Г. Д. Горбунов предлагает выделять модель личности педагога-тренера. По его мнению, модель личности - это обобщенный образ, совокупность должностных и общественных обязанностей, профессиональных и деловых качеств, а также социально-психологических свойств. При ее создании следует учитывать:

- идейные, нравственные и волевые свойства специалиста;
- его профессиональные качества, уровень спортивного мастерства и педагогической зрелости;
- особенности его взаимоотношения с воспитанниками, коллегами, организаторами соревнований, спортивными судьями и прочими лицами, вовлеченными в сферу его профессиональной деятельности.

Одним из важнейших факторов, влияющих на успешность результата спортсмена, является его отношение с педагогом-тренером. Ведь взаимоотношения педагога-тренера со спортсменом важны и в период подготовки, и на соревнованиях. Он может подбодрить подопечного, отнестись к нему с терпимостью и мягкостью, когда необходимо проявить твердость и решительность.

Цель данного исследования показать, что особенности общительности педагога-тренера, его личностные особенности влияют на его взаимодействие со спортсменом и на результат их соревновательной деятельности.

В исследовании приняли участие педагоги-тренеры военных институтов внутренних войск МВД России, сейчас переименованных в военные институты войск национальной гвардии в возрасте от 30 до 50 лет, а также их ведущие спортсмены.

Использовались следующие диагностические методики:

- для определения характеристик (свойств) общительности использовалась методика Л. В. Жемчуговой, А. И. Крупнова;
- для выявления коммуникативных и организаторских склонностей применялась методика В. В. Синевского, Б. А. Федоронина;
- для определения свойств личности - 16-факторный опросник Р. Кеттелла;
- для определения особенностей взаимодействия между педагогом-тренером и спортсменами использовалась анкета «тренер - спортсмен»; разработанная Ю. Л. Халиным.

В качестве дополнительного метода исследования использовалось изучение результативности спортсменов в соревновательной деятельности.

Обработка полученных результатов происходила по нескольким направлениям:

- кластерный анализ;
- сравнительный анализ по Т-критерию Стьюдента;
- корреляционный анализ в каждой изучаемой группе.

В ходе кластерного анализа было выявлено две группы испытуемых. За основу были взяты особенности общительности, диагностируемые по методике Л. В. Жемчуговой, А. И. Крупнова.

В первую группу (кластер) вошли педагоги-тренеры, у которых наиболее ярко проявляются такие характеристики общительности, как уединенность, ригидность, трудность, узость общения, импульсивность, неискренность в общении.

Вторую группу (кластер) составили педагоги-тренеры, которым присущи такие характеристики общительности как: потребность в общении, инициативность, легкость, широта общения, честность в общении.

Далее был проведен сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента, который позволил выделить сходства и различия между кластерами.

Сходства

Интеллект. Проявляется в способности педагогов-тренеров планировать учебно-тренировочный процесс не вразрез образовательной деятельности вуза, конструировать деятельность и корректировать планы, предвидеть результат тренировочного воздействия на спортсмена. Наблюдается в тщательном анализе проведенных тренировочных занятий, выявлении ошибок и недостатков, поиске ответов на возникшие вопросы в научно-методической литературе и внесении коррекции в учебно-тренировочный план для избегания повторных ошибок. Происходит стремление к научному познанию, постоянная работа над собой.

Высокая нормативность поведения. Педагоги-тренеры постоянно следят за собой, помня о том, что правильность их поведения и культура общения положительно влияют на воспитание спортсменов, а также и на их авторитет.

Чувствительность. Педагоги-тренеры умеют «читать» своих спортсменов, чувствительно относятся к ним, умеют определять, когда наступает переутомление, чтобы дать отдохнуть и не загубить организм воспитанника. С помощью этого качества определяют уровень психического напряжения спортсмена, что позволяет применять меры для его предотвращения, улучшает психологический климат, и каждый спортсмен чувствует, что он находится в поле внимания педагога-тренера во время тренировки.

Нонконформизм. Педагоги-тренеры принимают собственные решения, следуют по выбранному ими пути, имеют индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типа темперамента. Стремятся развивать свои творческие способности, применяя инновационные методы, придумывая новые связи, комбинации, упражнения, ищут свой путь для достижения высоких спортивных результатов спортсменами.

Высокий самоконтроль. Большинство педагогов-тренеров сдержанны и терпеливы, умеют настроиться на тренировочный процесс и соревнования, обладают высоким уровнем рефлексии, стараются следить за своей речью и поведением и управлять эмоциями в любых нестандартных ситуациях.

Различия

Инициативность. Педагоги-тренеры второй группы легко вступают в контакт со спортсменами, коллегами и другими людьми, что очень важно при отборе спортивной команды.

Легкость в общении. Педагоги-тренеры второй группы чаще ездят на соревнования, где им приходится общаться с большим количеством коллег, спортсменов, судей, что выработало у них легкость в заведении знакомств, установлении новых межличностных и деловых контактов.

Широта общения. Педагоги-тренеры второй группы тренируют начинающих спортсменов и опытных, что значительно расширяет круг их общения.

Затем был проведен корреляционный анализ, который позволил выделить значимые взаимосвязи между показателями общительности педагога-тренера, его личностными особенностями и особенностями его взаимодействия со спортсменами.

Так, в первой группе (кластере) только поведенческий компонент имеет положительные связи с такими показателями как «потребность в общении» и с личностными показателями: «напряженность», «эмоциональная устойчивость», «смелость», «дипломатичность» и «высокий самоконтроль» (см. рис. 1).

Подобные взаимосвязи могут свидетельствовать о том, что сами педагоги-

тренеры не удовлетворены складывающимися взаимоотношениями со спортсменами, их это беспокоит, они испытывают потребность в общении для налаживания отношений, доверительного общения, установления дружеских связей, взаимопонимания.



Рис. 1. Взаимосвязь показателей общительности, личностных особенностей педагога-тренера с особенностями взаимодействия со спортсменами (1 кластер)

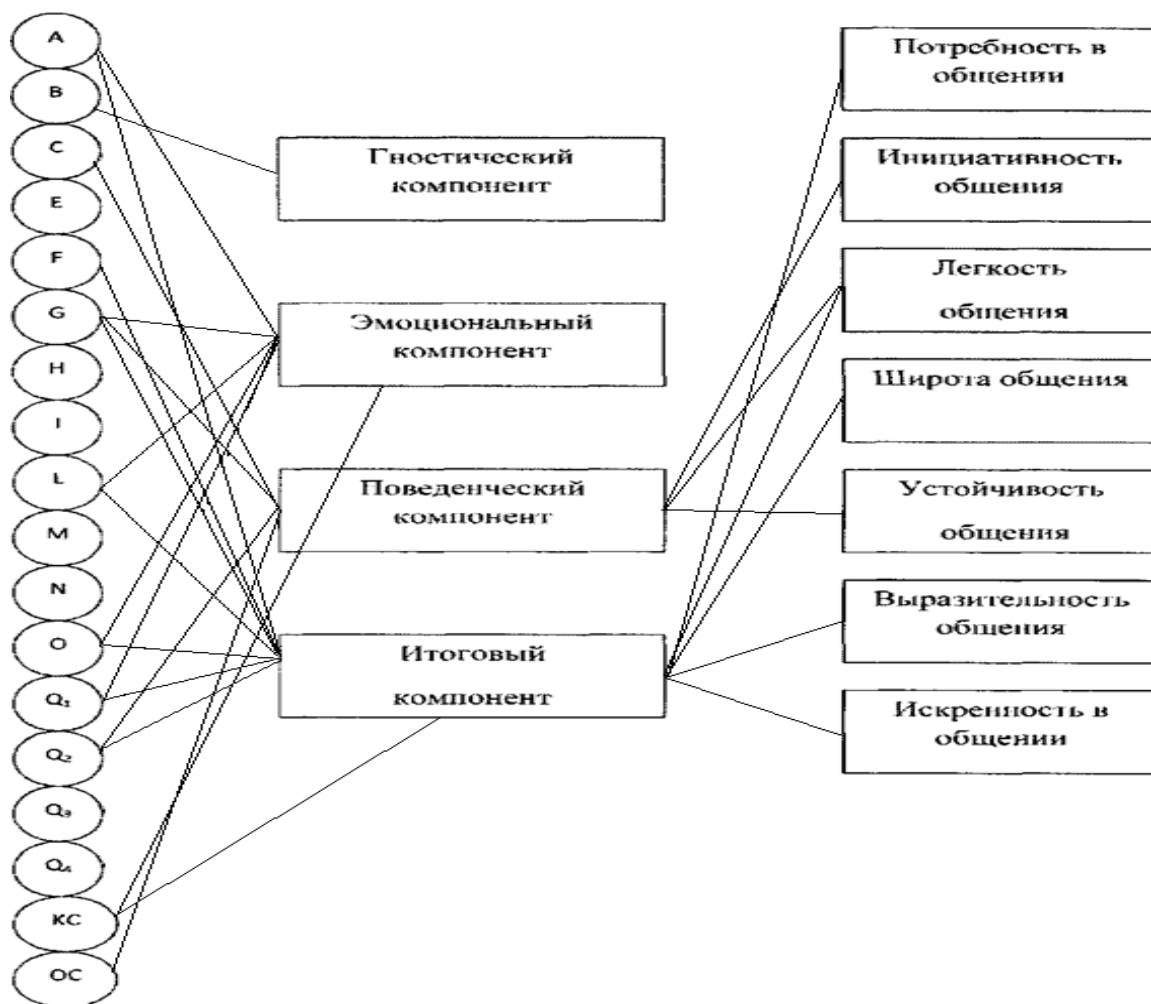


Рис. 2. Взаимосвязь показателей общительности, личностных особенностей педагога-тренера с особенностями взаимодействия со спортсменами (2 кластер)

Во второй группе (кластере) обнаружилось большое количество достоверных, значимых взаимосвязей. Наибольшее количество взаимосвязей (13) имеет итоговый компонент (см. рис. 2).

Компонент связан с такими показателями, как «общительность», «экспрессивность», «высокая нормативность поведения», «подозрительность», «тревожность», «рационализм», «конформизм», «эмоциональная уравновешенность», «честность», «коммуникативные склонности» и показателями общительности: «потребность в общении», «легкость», «широта общения» и «искренность в общении».

По данным взаимосвязям, педагогов-тренеров данной группы можно характеризовать как общительных, добродушных, охотно работающих с людьми, проявляющих интерес к любой теме разговора, в отношении со спортсменами они честны и искренни. Соблюдают нормы и правила поведения, так как для них важно общественное мнение, ориентируются на социальное одобрение.

Предпочитают принимать решение в процессе обсуждения со спортсменами, т. е. боятся допустить ошибку и потерпеть неудачу. Настойчивы в достижении цели, поставленной общим решением, при этом их интересы направлены и на успехи воспитанников, и на себя. Спокойно воспринимают информацию о новых методах, формах и средствах проведения тренировочных занятий, но обычно осторожны при их выборе. Стремятся быть хорошо информированными и верят в удачу.

Эмоциональный компонент имеет шесть взаимосвязей только с личностными

особенностями: «общительность», «высокая нормативность поведения», «тревожность», «прямолинейность», «коммуникативные склонности» и «радикализм».

Такие взаимосвязи объясняются тем, что спортсмены считают своих педагогов-тренеров общительными, доброжелательными, но общение происходит в определенных рамках норм и правил поведения.

Поведенческий компонент имеет 7 взаимосвязей: с особенностями общительности, такими как «инициативность», «легкость», «широта» и с личностными особенностями: «эмоциональная устойчивость», «высокая нормативность поведения», «конформизм» и «организаторские склонности». Подобные взаимосвязи свидетельствуют о том, что данные педагоги-тренеры характеризуются постоянством интересов, настойчивостью в их достижении.

В общении со спортсменами выдержаны, соблюдают нормы и правила поведения, реалистично настроены и проявляют высокую работоспособность. Часто проявляют инициативу не только в общении, но и в установлении взаимодействия с воспитанниками для успешной организации учебно-тренировочного процесса и успешности соревновательной деятельности.

Гностический компонент взаимодействия связан с личностной особенностью «интеллект», что свидетельствует о том, что знания педагога-тренера, его умение анализировать, планировать, обобщать, всегда значимы для спортсменов и высоко ими оцениваются.

Таким образом, для педагогов-тренеров, у которых преобладают инициативные, эмоционально-уравновешенные, честные характеристики общения, при взаимодействии со спортсменами доминирует итоговый компонент, т. е. наблюдается взаимосвязь гностического, эмоционального и поведенческого компонентов, которые у них гармонично взаимосвязаны и постоянно проявляются в их профессиональной деятельности в любых ситуациях и играют решающую роль при взаимодействии со спортсменами.

На основании проведенного исследования могут быть сформулированы следующие **общие выводы:**

Для педагогов-тренеров с такими характеристиками общительности, как: уединенность, узость, неискренность, безынициативность характерны следующие основные личностные особенности: эмоциональная устойчивость, чувствительность, сдержанность, высокий самоконтроль, напряженность. Педагоги-тренеры с такими особенностями отличаются расчетливостью, разумным сентиментальным подходом к людям. У них развита способность к эмпатии, сочувствию, переживанию, а также сознательная регуляция своих действий и поведения в целом, но может проявляться агрессивность, упрямство в зависимости от внешних условий. Для этих педагогов-тренеров при взаимодействии в системе «тренер - спортсмен» основным является поведенческий компонент;

Для педагогов-тренеров с такими характеристиками общительности как: потребность в общении, инициативность, легкость, широта, устойчивость, выразительность, искренность характерны следующие личностные особенности: общительность, смелость, тревожность, дипломатичность, доминантность, высокая нормативность поведения, радикализм.

Педагоги-тренеры с такими свойствами личности отличаются открытостью, общительностью, откровенностью. Устойчивы по отношению к привычным трудностям, характеризуются расчетливостью, проницательностью, властностью, самоуверенностью.

Для этих педагогов-тренеров при взаимодействии в системе «тренер - спортсмен» особую роль играет итоговый компонент, т.е. его знания, умения, поступки и дей-

ствия являются значимыми для спортсменов и способствуют повышению результативности в соревновательной деятельности спортсменов;

При сопоставлении соревновательной спортивной деятельности спортсменов оказалось, что результат спортсменов, чьи педагоги-тренеры входят во вторую группу (кластер), намного выше. Среди них есть чемпионы Европы, России и Внутренних войск

Литература

1. Бабушкин Г. Д. Специфика деятельности тренера / Г. Д. Бабушкин. Омск: ОГИФК, 1985.
2. Гогунев Е. Н. Профессионально-педагогическая компетентность специалистов по физической культуре и спорту / Е. Н. Гогунев // Теория и практика физической культуры. 2005. № 4.
3. Горбунов Г. Д. Психология и спорт / Г. Д. Горбунов // Теория и практика физической культуры. 1995. № 12.
4. Ильин Е. П. Психология физического воспитания / Е. П. Ильин. М., 2006.
5. Туманян Г. А. Профессия тренер / Г. А. Туманян. М.: Академия, 2004.
6. Туманян Г. А. Соревновательная деятельность / Г. А. Туманян. М.: Академия, 2004.

Н.В. Лебедева

**кандидат психологических наук, доцент
заместитель директора ИДПО ДТСЗН г.Москвы
Lebedeva1512@yandex.ru**

Развитие профессиональной мобильности специалистов социальной сферы в процессе переподготовки и повышения квалификации

Рассматриваются вопросы профессиональной мобильности с позиции теоретико-методологического анализа данного понятия, а также представлен опыт работы Института дополнительного профессионального образования работников социальной сферы г. Москвы в вопросах развития профессиональной мобильности у специалистов социальной сферы в процессе обучения на курсах переподготовки и повышения квалификации

Ключевые слова: профессиональная мобильность; специалист социальной сферы; дополнительное профессиональное образование; андрагогическое обучение; профессионально-личностное развитие

Современный мир очень динамичен, новые сферы деятельности возникают на постоянной основе, преобразования и изменения затрагивают все российское общество и экономику. В связи с этим возрастает значение профессиональных знаний, умений и навыков личности. Одним из главных условий конкурентоспособности при быстро меняющихся требованиях рынка труда является постоянная адаптация личности к динамичной, профессиональной и социальной среде, совершенствование профессиональных компетенций, личностных качеств и характеристик, способность к оперативному наращиванию знаний.

Социально-экономическая ситуация развития страны сегодняшнего дня требует от специалистов социальной сферы высокого уровня профессиональной мобильности. Однако существующая система профессионального образования не уделяет этому аспекту подготовки должного внимания. Поиск форм путей, способов подготовки профессионально мобильного специалиста социальной сферы является для России значимой и актуальной проблемой. Решение задачи подготовки профессионально-мобильных специалистов социальной сферы требует теоретической рефлексии природы профессиональной мобильности, механизмов ее реализации, анализа условий и фак-

торов, влияющих на формирование высокого уровня профессиональной мобильности специалистов.

В Толковом словаре Ожегова С.И. понятие профессиональной мобильности раскрывается как переход группы или индивида из одной профессиональной позиции в другую. В широком смысле под мобильностью (от латинского *mobilis* – подвижный) понимается готовность к быстрому передвижению, а именно подвижность, способность к оперативному выполнению заданий, активному действию [10, с. 298].

Изучали профессиональную мобильность Сорокин П., Дюркгейм Э., Вебер М., рассматривая данный феномен, как социальное явление.

Отечественные ученые исследовали профессиональную мобильность как предмет социальной стратификации советского общества. В работах Заславской Т.И., Рывкиной Р.В., Подмарковой В.Г. разработана методология анализа трудовой карьеры и исследование механизмов смены труда. В работах Шубкина В.Н., Ядова В.А. освещались такие проблемы, как профессиональное самоопределение выпускников вузов, поиск работы, адаптация на рабочем месте, повышение квалификации. Психологические аспекты профессиональной ориентации, трудовой деятельности проработаны в трудах Климова Е.А.

Особенности профессиональной мобильности рассмотрены в трудах Дудиной О.М., Ратниковой П.М., Томина Н.И. Коньков А.Т. разделяет профессиональную мобильность на межгенерационную и внутригенерационную.

Якиманская И.С. связывает понимание сущности профессиональной мобильности с комплексом профессионально значимых качеств личности. По мнению автора, профессиональная мобильность коррелирует прежде всего с индивидуально-психологическими качествами личности, к которым он относит высокие познавательные интересы, потребность в работе, адекватность восприятия профессиональной ситуации, прогнозирование формирующейся личности специалиста, определение условий и выбор средств его всестороннего развития и др. [14, с.49].

Проводя анализ исследований ученых по данному вопросу, следует отметить, что мобильность рассматривается ими и как качество личности, и как процесс, т.е. имеет двусторонний характер. Дуальность такой категории, как «мобильность», характеризуется тем, что человек может быть мобильным, если он обладает определенными личностными и профессиональными качествами, но его мобильность может проявляться только в деятельности, и говорить о степени и уровне мобильности человека следует только при условии ее реализации в деятельности.

Горюнова Л.В. в своем исследовании определяет профессиональную мобильность как триплекс (латинское *triples* – тройной, состоящий из трех самостоятельных частей), т.е. рассматривает профессиональную мобильность как качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека; деятельность человека, детерминированную меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни; процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды. В соответствии с выявленной структурой, автор рассматривает профессиональную мобильность на уровне личностных качеств; на уровне характеристик деятельности; на уровне процессов преобразования собственной личности, деятельности, окружающей среды [1, с. 66].

Существуют два основных типа профессиональной мобильности – горизонтальная и вертикальная. Горизонтальная мобильность – это переход индивида из одной профессиональной группы в другую, которая имеет тот же статус, что и предыдущая. Вертикальная профессиональная мобильность – передвижение индивида с одного профессионального уровня на другой. В зависимости от направления перемещения разделяют два типа вертикальной профессиональной мобильности: нисходящую и восходя-

щую, то есть профессиональный спуск и подъем соответственно. Восходящая мобильность подразумевает более высокий профессиональный уровень индивида или овладение новой профессией. При нисходящей специалист переходит на более низкую профессиональную позицию [2, с. 92].

Одним из направлений развития современной науки выступает изучение возможностей компетентностного подхода к определению требований к специалисту социальной сферы. Компетентностный подход в образовании охватывает наряду со знаниями и навыками такие категории, как способности, готовность к познанию, социальные навыки. Компетентностный подход позволяет раскрыть желаемый результат образования через совокупность различного рода компетенций. Опираясь на компетентностный подход, можно составить картину формирования и совершенствования профессиональной мобильности специалиста социальной сферы через развитие определенных профессиональных компетенций:

- быть способным обеспечивать высокий уровень социальной культуры технологической социальной защиты слабых слоев населения, медико-социальной поддержки, благополучия граждан;

- быть готовым к посреднической, социально-профилактической, консультационной и социально-психологической деятельности по проблемам социализации, абилитации и реабилитации;

- быть готовым решать проблемы клиента путем привлечения соответствующих специалистов, мобилизации собственных сил, физических, психических и социальных ресурсов клиента;

- использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач и мн.др.

Необходимыми также являются и социально-коммуникативные компетенции (обеспечивающие готовность специалиста социальной сферы к социализации в современном демократическом обществе, к работе с новыми информационными технологиями, к осуществлению своей профессиональной деятельности в неоднородных группах людей, адаптации к новым ситуациям); образовательные компетенции (обеспечивают готовность специалиста социальной сферы к системному познанию мира, к овладению навыками самостоятельного освоения знаний и повышения квалификации, к самосовершенствованию, к самообразованию); ценностно-смысловые и общекультурные компетенции (обеспечивают успешность ценностно-смысловой ориентации специалиста в мире, готовность и стремление познать и совершенствовать самого себя) и др.

Данные компетенции являются основной составляющей профессиональной мобильности специалиста социальной сферы.

Кочеткова А. подчеркивает, что устоявшиеся требования к качеству специалиста не соответствуют меняющимся условиям жизни и деятельности [5, с. 18]. Сегодня современный специалист социальной сферы работает в среде с высокой степенью «турбулентности», что определяет уровень перемен в различных областях. Социальная сфера одна из наиболее динамичных и активно преобразующихся. Соответственно, в таких условиях специалист, эффективно действующий, должен обладать высокой степенью адаптивности, что характеризует мобильного специалиста, т.е. специалиста, способного решать разнообразные задачи.

Современное дополнительное профессиональное образование (далее – ДПО) специалистов социальной сферы призвано помочь специалистам быть устойчивыми к изменениям и способными к «реактивной адаптации» на основе самообучения и обучения. второй составляющей профессиональной мобильности является готовность специалиста социальной сферы к переменам. Человек, переоценивая свой багаж знаний, принимает решение о его изменении или об отказе от какой-то его части. Желание изме-

няться показывает, что специалист готов вносить существенные изменения в свою жизнь и деятельность без чьего-либо вмешательства или давления.

Важной, третьей составляющей профессиональной мобильности специалиста социальной сферы является активность личности. Профессиональное становление и личностное становление слушателя ДПО осуществляется посредством его собственной активности. При этом активность выражается как работа и над преобразованием себя, и над преобразованием окружающей действительности.

Соколова М.Л. считает, что активность проявляется в способности ставить достижимые цели, реализовывать свою программу, несмотря на обстоятельства, препятствующие достижению цели. Формирование и проявление активной жизненной позиции личности специалиста связано с развитием творческих потенций личности [13, с. 158]. Активность личности закладывается в «фундамент» личности на ранних этапах жизни и корректируется, направляется на протяжении всей сознательной деятельности. Активность личности выступает в многообразных внешних проявлениях. Ее полезный результат измеряется тем вкладом, который вносит человек в перестройку «обстоятельств и самого себя». Однако организуется и направляется активность субъективной позицией личности, выступающей интегральным образованием, обеспечивающим «перенаправление» внешних требований во внутренние.

Профессиональная мобильность по своей природе социальна, потому что она имеет место быть только в социальных системах, а ее успех зависит от той социальной, образовательной среды, в которой происходит развитие личности специалиста-профессионала.

Рассказов Ф.Д. и Балягова Р.З. подчеркивают, что профессиональная мобильность студентов выступает как интегративное качество личности, характеризующее подвижность внутреннего состояния студентов, его адаптационные механизмы, которые обеспечивают достижение профессиональной компетентности, позволяющее выстроить процесс приобщения будущего специалиста к приобретаемой профессии в период обучения [12, с. 78].

На процесс развития профессиональной мобильности специалистов социальной сферы оказывают влияние три группы факторов: макро-, мезо- и микрофакторы.

Макрофакторы – факторы социально-правового и социально-экономического характера, связанные с государственной политикой в социальной сфере, информатизация и дифференциация; оптимизационные процессы в системе социальной защиты населения; изменение профессии – расширение/модификация спектра направлений подготовки и видов профессиональной деятельности, повышение или понижение ее престижа в обществе, вызванные научно-техническими и социально-экономическими предпосылками.

Мезофакторы – факторы, связанные с региональными особенностями территории и особенностями региональной социальной сферы:

- факторы объективного социально-экономического характера (географическое положение региона; плотность населения; удаленность от столицы и крупных научных центров страны; потребности регионального рынка труда; средняя заработная плата специалиста социальной сферы и др.);

- факторы объективного социально-культурного характера (развития культурно-социальная среда; качественный кадровый потенциал; развитая система профессионально-социальных сообществ; обоснованность и рациональность оптимизационных мероприятий в региональной социальной сфере; наличие образовательных организаций, в том числе и ДПО).

Микрофакторы – факторы, связанные с личностными качествами, профессиональной активностью и непосредственными условиями работы специалиста социальной сферы:

- факторы объективного организационно-потенциального характера (тип и вид организации социальной сферы, в которой осуществляется профессиональная деятельность; ее статус, финансово-материальное состояние и обеспечение современной материально-технической базой; наличие развивающей профессионально-личностной среды; социальное партнерство, межведомственное взаимодействие;

- факторы объективного социально-индивидуального характера (тип и вид учебного заведения, в котором получено образование; специализация и /или направленность полученного образования; разносторонность имеющегося опыта профессиональной деятельности; профессиональная пригодность);

- факторы субъективного социально-индивидуального характера, связанные с внутренней мотивацией и технологической готовностью специалиста социальной сферы к профессиональной адаптации и непрерывному профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию в меняющихся условиях осуществления профессиональной деятельности (профессиональные намерения, профессиональная активность (степень сознательности, ответственности), профессиональные интересы, профессиональная направленность личности, профессиональная обучаемость, наличие профессионально значимых личностных качеств) [3, с.280].

В современном обществе возрастает интенсивность профессиональной мобильности, усиливается ее индивидуализированный характер.

Каналами индивидуальной профессиональной мобильности являются профессиональное образование (среднее, высшее, переподготовка, повышение квалификации, самообразование), эффективное использование результатов образования, опыт и результаты профессиональной деятельности, личностный потенциал, семья, личные связи. На профессиональной мобильности человека сказываются, во-первых, сформированность его личности, развитость его способностей и социальных качеств, необходимых в профессиональной деятельности, во-вторых, непосредственная профессиональная подготовка, уровень полученной квалификации. В то же время человек может не иметь работы по полученной специальности, но обрести высокий профессиональный статус в другой сфере деятельности. В этом случае огромное значение имеет личностный потенциал человека, его способность реализовывать знания, умения, навыки в различных видах деятельности, овладевать новыми профессиональными компетенциями.

Высшую профессиональную мобильность проявляют работники, обладающие гибкостью и способностью адаптироваться к изменениям в тех или иных сферах трудовой деятельности, самостоятельно получить необходимые знания, развивать творческое мышление и мотивацию к постоянному профессиональному самосовершенствованию.

Важным каналом профессиональной мобильности является образование. Высшее образование усиливает позиции работника на рынке труда. Прослеживается закономерность, имеющая практически универсальный характер: чем выше образовательный потенциал, тем выше экономическая активность, больше занятость, ниже безработица. Так, среди россиян отмечены наивысшая доля занятых (около 80 %) и наименьшая – безработных (около 4%) у людей с высшим профессиональным образованием и, наоборот, у малообразованных (не выше начального образования) – низкая занятость (около 12 %) и высокая безработица (более 11 %) [4, с. 299].

Одна из уникальных характеристик человека – это способность к непрерывному самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию. Достигнув определенного уровня профессионализма, человек как бы запускает механизм «самости», в результате чего у него начинает все активнее, а главное, все результативнее срабатывать самопознание,

что влечет за собой его самоопределение, эффективное самоуправление, ориентированное на непрерывное саморазвитие, стремление к творческой самореализации.

Готовность к профессиональной деятельности предполагает овладение не только системой знаний, но и системой умений, обеспечивающих саму способность выполнять профессиональные функции, и, безусловно, личностные позиции человека, его качества, свойства, состояния, отношения и др. Как только человек начинает ставить перед собой задачи самореализации своей личности в деятельности, он неизбежно обращается к самопознанию себя как профессионала, начинает рефлексировать по поводу своего вклада в опыт профессии.

Высокий уровень профессионализма, который включает и профессиональную мобильность, достигается и сохраняется за счет саморегуляции личности, способствующей сохранению собственной инициативной позиции и индивидуального стиля деятельности в изменяющихся профессиональных условиях. Достижение вершины профессионализма невозможно без самодерминации. Личность уже не удовлетворяет простое приспособление к внешним требованиям, она испытывает потребность выходить за пределы себя, проявлять сверхнормативную профессиональную активность.

ДПО сегодня является двигателем, способным не только запустить, но и постоянно активизировать профессионально-личностное развитие специалистов социальной сферы [9, с. 7].

Профессиональной мобильности специалистов социальной сферы способствует ДПО в котором создана инновационная образовательная среда с современными образовательными технологиями, гибкостью в определении содержания образования с учетом внешних факторов.

Специалисты социальной сферы, приходя на обучение в ДПО, демонстрируют разный уровень профессиональной мобильности. Как показывает опыт работы Института дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы (далее – ИДПО ДТСЗН), более половины слушателей проявляют активную социальную позицию, желание разрабатывать и внедрять инновации в свою практическую деятельность в области социального обслуживания населения. «Входные» анкеты на изучение мотивов учебной деятельности показывают интерес к обучению с целью соответствия требованиям профессиональным стандартам, прохождения независимой оценки квалификации, знакомство с новыми современными технологиями в области социальной работы с пожилыми людьми и инвалидами, семьями и детьми и мн.др.

Диверсификация (разнообразие, расширение) дополнительных профессиональных программ ИДПО ДТСЗН способствует формированию и совершенствованию профессиональных компетенций, а следовательно, и развитию профессиональной мобильности. Так, в 2016-2017 уч.г. были разработаны и реализуются новые программы переподготовки с присвоением квалификации:

- 1) дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки *«Социальная работа и развитие организации системы социальной защиты населения»* подготовлена в соответствии с:

- ФГОС ВПО по направлению подготовки 040400.62 Социальная работа, квалификация (степень) «бакалавр» (Приказ Министерства образования и науки РФ от 08 декабря 2009 года № 709);

- профессиональным стандартом «Специалист по социальной работе» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 22 октября 2013 года №571 н);

2) дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки *«Социальная реабилитация инвалидов»* подготовлена в соответствии с:

- ФГОС ВПО по направлению подготовки 040400.62 Социальная работа, квалификация (степень) «бакалавр» (Приказ Министерства образования и науки РФ от 08 декабря 2009 года № 709);

- профессиональным стандартом «Специалист по реабилитационной работе» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 ноября 2013 года №681н);

3) дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Государственное и муниципальное управление в социальной сфере» подготовлена в соответствии с:

- ФГОС ВПО по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата) (приказ Минобрнауки России от 10.12.2014 № 1567)

- профессиональным стандартом «Руководитель организации социального обслуживания» (приказ Минтруда России от 18 ноября 2013 г. № 678н)

4) дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки «Социально-педагогическая и социально-психологическая деятельность с семьей и детьми в организациях социальной сферы» подготовлена в соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 28.04.2010 № 17037 и профессиональным стандартом «Специалист по работе с семьей» (Приказ Министерства труда и социальной защиты населения РФ от 18 ноября 2013 г. № 683 н).

Тематика курсов повышения квалификации для специалистов социальной сферы также постоянно обновляется. В настоящее время в ИДПО реализуются такие программы, как: «Социальная работа с пожилыми людьми и инвалидами: инновационные технологии и практики», «Профессиональное мастерство специалистов социальной сферы в области семьи и детства», «Социальное сопровождение в деятельности учреждений социального обслуживания», «Предпринимательство в социальной сфере» и мн.др.

На постоянной основе разрабатываются и реализуются семинары-практикумы «Аутизм: диагностика и социально-педагогическое сопровождение», «Развитие коммуникативных способностей людей, перенесших инсульт», «Оценка квалификации специалистов социальной защиты в рамках реализации ФЗ- № 238 «О независимой оценке квалификации» и мн.др.

Все представленные программы направлены на формирование и совершенствование профессиональных компетенций у специалистов социальной сферы, согласно профессиональных стандартов.

Необходимо также отметить и технологический базис данного обучения, который включает в себя формат практико-ориентированного обучения. Образовательные технологии ИДПО ДТСЗН – это активные и интерактивные формы обучения, среди которых:

- тренинги, деловые и ролевые игры;
- кейсы и решение ситуационных задач;
- образовательные квесты;
- воркшопы;
- семинары-практикумы и мн.др.

Меняется подход и к формам контроля: на первое место выходят написание проектов, прохождение тестирования, где задания представлены в формате ситуационных задач из практической деятельности специалистов социальной сферы [7, с. 22].

Все вышеперечисленное способствует развитию профессиональной мобильности специалиста социальной сферы.

Учебно-образовательный процесс в ИДПО ДТСЗН осуществляется с учетом андрагогических основ обучения: учет психологии взрослого обучающегося, его совмещение с трудовой деятельностью, наличие жизненного и практического опыта и др.

Рассматривая андрагогические основы обучения, которые способствуют формированию профессиональной мобильности, следует отметить то, что включаясь в обучение, слушатель занимает в нем активную позицию, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое обучение (причем иногда негативно, вплоть до полного отказа). Как правило, слушатель курсов переподготовки или повышения квалификации не склонен имитировать интерес и включенность в занятие, если они отсутствуют. Напротив, часто он стремится публично выразить свое несогласие преподавателю и аудитории, так как заинтересован в качестве получаемой информации и занимает позицию требовательности и критически настроенного слушателя [11, с.727].

Андрагогические основы обучения учитывают то, что взрослые обучающиеся испытывают глубокую потребность в самостоятельности, им принадлежит ведущая роль в процессе своего образования. основной характеристикой обучения становится процесс самостоятельного поиска знаний, формирования умений и навыков [8, с.13].

Сегодня диверсификация ДПО специалистов социальной сферы крайне актуальна и необходима, а все многообразие новых видов, типов, форм, вариативность дополнительных профессиональных программ, образовательных технологий, должны осуществляться в рамках андрагогического подхода, позволяющего результативно выстраивать ДПО с учетом специфики взрослой аудитории, а именно: специалистов социальной сферы [6, с. 161].

Резюмируя выше сказанное, необходимо отметить, что мобильные качества специалиста социальной сферы в своем проявлении не ограничиваются лишь сферой в области социальной работы. В современных условиях, когда общество переживает различные глобальные финансово-экономические кризисы, специалист социальной сферы, как гражданин и активный участник должен выступать борцом с безнравственностью, социальной несправедливостью. В такой борьбе у мобильной личности так же усиливаются гражданские качества.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что для формирования профессиональной мобильности у специалистов социальной сферы необходимо освоение компетенций, благодаря которым личность сможет всесторонне развиваться. Это является одним из показателей развития системы ДПО специалистов социальной сферы как фактора развития профессиональной мобильности специалистов.

Литература

1. Горюнова Л.В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2007 - № 1. С. 63-68
2. Зеер Э.Ф. Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности/Э.Ф. Зеер, С.А. Морозова, Э.Э. Сыманюк //Инновации в практике и образовании. Педагогическое образование. - № 5 – Екатеринбург; Н.Тагил. 2011. – С. 90-96
3. Карпачева И.А. Факторы развития профессиональной мобильности учителя// Казанский педагогический журнал. 2015 - № 6 – с.279-282
4. Ковалева А.И. Профессиональная мобильность // Знание. Понимание. Умение. 2012 - № 1. - С.298-300
5. Кочеткова А. Формирование человеческого капитала (системно-концептуальный подход) /А.Кочеткова // Alma mater Вестник высшей школы. – 2004 - № 11. – С.17-21
6. Лебедева Н.В. Диверсификация дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы в рамках андрагогического подхода // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. - № 2. С. 156-162
7. Лебедева Н.В. Дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы: андрагогические основы обучения // Профессиональное образование. Столица. – 2016 - № 12. С. 20-22
8. Лебедева Н.В. Обучение взрослых в системе переподготовки и повышения квалификации: монография. – М.: Перо, 2013 – 166 с.

9. Лебедева Н.В. Роль дополнительного образования в профессионально-личностном развитии специалистов по социальной работе. – Уфа, Издательство Инфинити, 2015. – 225 с.
10. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка/С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцовой. 26 –е изд. перераб. и доп. – М.: Мир и образование, ОНИКС, 2011 - 736 с.
11. Петрова А.С. Андрагогические подходы к обучению взрослого человека в системе дополнительного профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт» [электронный ресурс]. – 2015 – Т.13 – С.727 – Режим доступа: [http:// e-koncept.ru/2015/85146.htm](http://e-koncept.ru/2015/85146.htm) (дата обращения 09.04.2017)
12. Рассказов Ф.Д., Балягова Р.З. Современный процесс формирования профессиональной мобильности студентов нефтяного техникума // Вестник Угроведения - № 2. 2011 - С.76-84
13. Соколова М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе : дисс. ... канд.пед. наук / М.Л. Соколова – Архангельск, 2001 – 202 с.
14. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000, - 210 с.

А.Ю. Михайлов
кандидат педагогических наук
доцент кафедры промышленного и
гражданского строительства
ФГБОУ ВО «КГТУ»
mixailov59@mail.ru

Модульное обучение в системе высшего профессионального образования: за и против

Рассматриваются проблемы высшего образования, обусловленные присоединением Российской Федерации к единому европейскому образовательному пространству. Автор акцентирует внимание на противоречия, имеющие место в учебных образовательных программах для бакалавров, реализуемых по модульному принципу

Ключевые слова: Болонский процесс; модульное обучение; высшее образование; бакалавриат; специалитет; учебные планы; стандарты; учебная информация; проектирование

В Болонской декларации о создании единого европейского образовательного пространства, содержится три главных принципа: компетентностный подход; модульная структура и исчисление объемов учебной нагрузки в кредитах ECTS (зачетных единицах).

Если с компетентностным подходом и исчислением объемов учебной нагрузки в кредитах есть более или менее ясность, то этого нельзя сказать о модульной системе. Именно модульный принцип построения образовательных программ является для преподавателей наиболее трудной задачей, обусловленной изменением не только структуры образовательных программ, но и подходов к самому процессу обучения [5].

Идея модульного обучения впервые отражена в трудах Беррес Фредерик Скиннера. Теоретическое обоснование как метод обучения, модульный подход получил в работах Дж. Расселла, Б и М. Гольдшмид, К. Курха, Г. Оуенса и др.

Зародившись в конце второй мировой войны в ответ на обострившиеся социально-экономические проблемы, когда крайне необходимы были новые методы обучения профессиональным умениям в относительно короткий промежуток времени, модульное обучение быстро получило распространение в англосакских странах.

Широкому распространению модульных технологий послужила международная конференция ЮНЕСКО (Париж, 1974 г.), порекомендовавшая создание открытых, гиб-

ких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспособляться к быстро изменяющимся потребностям производства и науки.

1. В нашей стране (СССР) идеи модульного обучения впервые стали известны благодаря трудам П.А. Юцявичене и в рамках работы республиканской научно-практической конференции «Пути развития социально-экономического и научно-технического прогресса союзных республик» (Каунас, 1989 г.).

П.А. Юцявичене под модулем понимает способ обучения, который является законченным блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей [10].

Другой теоретик модульного обучения, академик Т.И. Шамова определила понятие модуль как «целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и способы овладения этим содержанием». По её мнению, модуль включает в себя целевой план действий (функциональность), банк информации (учебное содержание) и методическое руководство по достижению поставленных целей [8].

- В толковом словаре русского языка под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой одним из значений слова «модуль» является «отделяемая, относительно самостоятельная часть какой-нибудь системы, организации» (Ожегов, Шведова, 1999).

- В дальнейшем, основные идеи модульного обучения развиты в работах Н.В. Борисовой, В.А. Ермоленко, А.А. Муравьевой, Г.К. Селевки и др., и тем не менее, понятие модуля является наименее методически разработанным и наиболее сложным как для понимания, так и при практической реализации, по нему не разработано в достаточном объеме согласованных документов. Поэтому, зачастую происходит подмена модульного принципа обучения традиционным, предметным построением учебного процесса [2].

Основная идея модульного обучения – сформировать навыки самостоятельной работы. Роль преподавателя сводится к осуществлению управлением учебным процессом: мотивировать, организовывать, консультировать и контролировать, при этом вся ответственность за результаты учебно-познавательной деятельности возлагается непосредственно на обучающегося. Самостоятельность студента ограничивается только его возможностями и желанием.

Модульный подход в учебном процессе изначально предполагавший способствованию индивидуализации образовательных программ, позволяющий задавать не только темп и время их освоения, но и своевременно выявлять пробелы в знаниях каждого студента, на самом деле явился не просто декларацией, но и серьезным препятствием на пути к качественному современному высшему образованию.

В условиях традиционного подхода к обучению в вузе, когда студент практически все годы остаётся на позиции обучающегося, ставка на фрагментацию знаний приводит к низкой конкурентной способности выпускников вуза по сравнению со специалистами (инженерами) на рынке труда.

Анализ учебных программ ряда технических вузов, ведущих подготовку бакалавров по направлению «Строительство», позволяет сделать вывод о том, что в целом декларируя приверженность Болонскому процессу, многие вузы на самом деле остаются на позициях подготовки выпускников по сокращенным программам специалитета.

По оценкам ряда ведущих экспертов в области высшего образования, присоединение России к Болонскому процессу привело к путанице именно с учебными программами [1].

Сократив срок обучения в вузе при подготовке бакалавров на один год, что соответствует годовой учебной нагрузке в пределах 2200-2500 часов, сохранив при этом практически в неизменном виде учебные планы, подменив дипломное проектирование

выполнением выпускной квалификационной работы, перестройки всей системы учебного процесса при этом так и не произошло. Объем учебной информации, подлежащей усвоению, при общем уменьшении нагрузки, практически остался равнозначным в сравнении со специалитетом.

Общеизвестно, что объем возрастающей учебной информации, обусловленной сокращением сроков на ее усвоение экстенсивными методами обучения, в дальнейшем уже не может удовлетворять потребности общества и личности [6].

Так как в этом случае информационная перегрузка может привести к порождению крайне негативной ситуации, в результате которой возможен исход:

- человек может пропустить часть информации, не сумев её осмыслить;
- может восприниматься и перерабатываться не вся информация, или позже;
- информация может восприниматься искажённой.

В то же время, недостаточность поступившей информации может привести к неправильным или ошибочным решениям, что так же может быть чревато определёнными проблемами в различных областях человеческой деятельности. Кроме того, недостаток полученной информации, как и её излишки, при осознании данного факта, могут отрицательно сказываться на психике человека [7].

Значимость такого явления, как перегрузка информации ещё подлежит осмыслению и ждет своего исследования, как и ответ на вопрос: «Каким образом количество информации связано с объёмом знаний?»

М.И.Махмутов, исследуя вопросы проблемного обучения, отмечал, что в современных условиях бурного роста объёма знаний и сокращения сроков их получения, обеспечить выпускника ВУЗа необходимым объёмом знаний не представляется возможным. Выходом из создавшейся ситуации является изменение задачи высшей школы: дать знания и побудить желание систематически учиться.

Решение данной педагогической задачи может быть выполнено при условии разработки и внедрении новой методологической организации учебного процесса. Изменение методов обучения возможно при изменении задач, стоящих перед высшей школой и организации по новому, всей системы учебного процесса [3].

Вторым серьезным препятствием на пути к качественному высшему образованию в современных условиях является фрагментация знаний. Модульное построение учебного процесса, предусматривает дозированную подачу информации из предлагаемого блока информации. Самостоятельная работа студента с блоком такой информации по дисциплинам профессионального цикла без выполнения комплекса натуральных испытаний, выполнения расчетно-графических работ и сравнительного анализа различных вариантов не может привести в конечном итоге к полноценному высшему образованию, а может привести только к фрагментарному знанию с далеко идущими последствиями.

По сути, блочно-модульный метод – это всего лишь один из многих десятков методов обучения, известных в современной педагогике и не более. Безусловно, он может быть хорош в системе профессиональной переподготовке, но его приоритетность над другими методами обучения еще необходимо доказать. Возведение одного из методов обучения в ранг ФГОС ВО – это не что иное, как абсурд на государственном уровне.

Таким образом, существование противоречий между задачами, стоящими перед высшей школой и способами организации учебного процесса, между методами подачи учебной информации и ее объемами налицо.

Установленные противоречия в организации учебного процесса на современном этапе подводят к мысли о необходимости проектирования всех его составных частей, в том числе и учебной информации, подлежащей усвоению. Стоит отметить, что в клас-

сической педагогике эта идея не нова, но впервые реализация этой идеи была предпринята в диссертационном исследовании в 2015 году [7].

Современные психологи связывают восприятие с переработкой информации, которая осуществляется не произвольно, а по вполне заданным законам собственно происходящих психических процессов, в соответствии с моделью скрытого управления восприятием, которая направлена на выяснение возможностей человека, реализуемых в образовательном процессе и определяющих его успешность [9].

Совершенно очевидно, что затянувшийся переходный период реформирования отечественной высшей школы, обусловленный Болонским процессом, даже на качественно новом уровне, займет какое-то время и потребует формирования на данном этапе более гибкой системы подготовки кадров.

Современные инновационные тенденции в образовании требуют максимально задействовать индивидуальный потенциал каждого студента в процессе его профессионального обучения, а значит сделать обучение личностно ориентированным.

В этих условиях немаловажное значение приобретает проектная деятельность и что особо важно – проектирование учебной информации, как составной части учебного процесса и как ее наименее изученной части.

Литература

1. Альфия Булатова Лукавая болонизация // STRF.ru — 23 декабря 2008
2. Дружилов, С.А. Интеграция с европейской системой высшего образования: преимущества и возможные «подводные камни» // Международный журнал экспериментального образования. — 2010. — № 5. — С. 58-60.
3. Вопросы проблемного обучения, под. ред. Махмутова М.И. // изд. Казанского Университета, 1970
4. Колесникова И.А. / Педагогическое проектирование. Учебное пособие для высших учебных заведений / М., изд.центр. «Академия», 2005, с. 288
5. Материалы к совместному заседанию расширенного Президиума УМО по классическому университетскому образованию и съезда АКUR 26 ноября 2010 года, МГУ имени М.В.Ломоносова
6. Михайлов А.Ю. // Педагогическое проектирование наглядной учебной информации как психолого-педагогическая проблема / Известия БГА РФ. - Калининград, 2012.-С.182-187
7. Михайлов А.Ю. / Проектирование наглядной учебной информации дисциплин профессионального цикла в техническом вузе / Дис. к-та.пед.наук, 13.00.08: Калининград, 2015, с.184
8. Шамова Т.И. Модульное обучение: сущность, технологии / Биология в школе. 1994. – №5.
9. Шейнов, В.П. Психотехнология влияния [Текст] / В.П. Шейнов. – Минск: «Харвест», 2005. – 444 с.
10. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения / Советская педагогика. 1990. – № 1. – С. 55-60.

М.Я. Чмырёва

**кандидат педагогических наук
доцент кафедры государственного,
муниципального управления и права,
Калининградский институт управления
Mchmyreva@rambler.ru**

Опережающее образование: перспективы формирования компетентной и ответственной личности

Сопоставлены подходы к пониманию личности в свете концепции опережающего образования; раскрываются его сущность, вопросы подбора учебных дисциплин, междисциплинарных связей и формирования образовательных циклов в высшей школе, учитывая требования и компетенции, определенные образовательным стандартом и наличие на входе «многоплановых личностей»; рассмотрены проблемы организации учебного процесса и подготовки заинтересованного специалиста в решении актуальных проблем развития общества

Ключевые слова: личность; высшее образование; опережающее обучение; формирование заинтересованного специалиста

Образование представляет собой прогрессивную линию развития человека - изменение его характеристик, свойств и качеств во времени. По сути дела, образование это синоним понятий «становление личности» и «воспитания» в широком педагогическом смысле [6; с.48].

В высшей школе образовательный процесс должен быть направлен на подготовку специалиста в профессиональной сфере. Для достижения этой цели предусмотрено изучение обязательных и вариативных (факультативных) дисциплин и различного рода практик. Однако для эффективной подготовки специалиста в профессиональной сфере недостаточно предложить определенный набор лекций и практических занятий, пособий и учебников.

Всё стремительно меняется в этом мире: человек с дипломом «на выходе» должен не только обладать профессией в прямом смысле, но должен быть способным конструктивно работать в неучебных ситуациях, оперативно принимать решения, сочетая профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладать широким мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием.

Как этому научить? Как получить «на выходе» профессионально компетентного специалиста, человека - личность, отвечающую требованиям времени – несмотря на смену подходов и принципов, сочетающую профессиональную компетентность с гражданской ответственностью и нравственным сознанием?

Как известно, «содержание образования охватывает не только учебные материалы, характер учебной деятельности, методы и формы обучения, поскольку качества личности, содержание её воспитания и развития во многом зависят не только от того, что изучается, но и от того, как изучается [6; с.56]. Иначе говоря, содержание образования - это триединый целостный процесс формирования личности - процесс усвоения опыта, воспитания и развития.

Обучение в сочетании с другими видами деятельности, при соответствующем подборе форм и методов обучения, обеспечивает усвоение опыта личностью и на этой основе развитие и воспитание человека, передачу предшествующего опыта последующим поколениям.

При этом содержание образования и, соответственно, структура учебного процесса, должны оптимальным образом обеспечивать формирование всех основных сторон личности. При конструировании и отборе учебного материала необходим акцент с позиции личности.

В высшую школу человек приходит уже личностью: с «багажом» знаний: после школы, колледжа и/ или трудовой деятельности. Важно, учитывая имеющийся «багаж» ЗУНов, всячески способствовать формированию свободной, ответственной и профессионально компетентной личности.

Обратимся к различным подходам в понимании личности.

Личность - социально-психологическая сущность человека, формирующаяся в результате усвоения человеком общественных форм сознания и поведения, общественно-исторического опыта человечества (личностью мы становимся под влиянием жизни в обществе, воспитания, обучения, общения, взаимодействия).

«...человек становится личностью лишь в качестве субъекта общественных отношений. Понятие «субъект общественных отношений» предполагает, что человек не просто составная единица общества, а что он общественно активен и лишь как субъект деятельности он становится личностью [4; с. 16].

Личность характеризуется определенной автономностью, известной степенью независимости от общества, способностью влиять на общество и таким образом, она выступает как активный субъект общественных отношений [1]. Н.В.Майорова предложена следующая формула, характеризующую личность [16; с.62- 63]:

личность = (могу + хочу + знаю + умею) + действую:

1. Элемент «возможности и способности» («могу») включает:
 - психофизиологические характеристики;
 - врожденные психологические характеристики.
2. Элемент «цели и мотивы личности» («хочу»):
 - потребности и интересы.
 - ценности, убеждения, нравственные нормы и принципы.
3. Элемент «знания» («знаю») — освоенная личностью информация в абстрактно-логической и эмоционально-образной форме.
4. Элемент «умения» («умею») — возможности личности.
5. Элемент «поведение» («действую») — способ реализации социальных качеств личности.

Личность – социально адаптированное выражение человека, то, каким он себя представляет и каким представляется. Личность – это иллюзия [14; с.63]. Личность определяется не своим характером, темпераментом и физическими качествами, а тем,

- 1) что и как она знает,
- 2) что и как она ценит,
- 3) что и как она создает,
- 4) с кем и как она общается,
- 5) каковы ее потребности и как она их удовлетворяет.

Личность - это результат социального становления индивида, путем преодоления трудностей и накопления жизненного опыта. Личность не только осваивает общественные нормы и ценности, но и в процессе социализации преобразует их, используя свою творческую энергию, потенциал, характер, волю, оказывает обратное влияние на социальные процессы. Поэтому одна из главных задач общества – определить социальный потенциал личности, использовать задатки и способности каждой личности в определенных руслах [15 с.18].

Согласно ролевой теории (Р.Линтон, Т.Парсонс) личность есть функция некоторой совокупности социальных ролей, которые исполняются индивидом в обществе; это система устойчивых, социально значимых качеств человека. Качества могут быть врожденными и приобретенными [14; с.61- 62].

Известны различные подходы к пониманию личности зарубежных исследователей и ученых. Они обстоятельно представлены Б.В.Зейгарник [4; с.6]. Фрейдизм и его разновидность неопрейдизм - одна из наиболее распространенных теорий, которая до сих пор оказывает влияние на психологию личности.

По К.Юнгу, психика человека включает три уровня: сознание, личное бессознательное и коллективное бессознательное. Он отводит определяющую роль в структуре личности «коллективному бессознательному», подразумевая, что оно - коллективное бессознательное, образующееся из следов памяти, оставленных всех прошлым человечеством – носит всеобщий характер, оказывает влияние на личность человека и «предопределяет его поведение с момента его рождения» [4; с.12].

По мнению А.Адлера, основное в человеке (не природные инстинкты) – общественное чувство, которое он называл «чувством общности» [4; с.14]. Однако это чувство, несмотря на то, что является врожденным, должно быть доразвито в социальном смысле. Определяющим в развитии и формировании личности является стремление к

превосходству, которое носит социальный характер и оценивается социумом [21; с. 97-104].

Личность по Х.Салливену - относительно устойчивая модель повторяющихся межличностных ситуаций, характеризующих человеческую жизнь [24; с.111]. По его мнению, основным механизмом развития человека является сублимация, которую следует рассматривать как проявление борьбы более слабых и более сильных потребностей, и самой сильной потребностью является потребность избежания тревоги и эмпатии [4; с.25].

Эриксон выдвинул понятие «идентичность личности», под которым он подразумевает некое центральное качество, которое сигнализирует человеку о его неразрывной связи с окружающим социальным миром [4; с.30]. Оно выражается в следующих параметрах: в центрированности человека на себе; в отождествлении с социальной группой, окружением; в определении ценности человека, его социальной роли.

По П.Жане, развитие человеческой личности происходит не только на основе образа либо мотива, но и путем общения. Этот автор выделил семь уровней поведения. В качестве высшего, седьмого уровня поведения Жане называет созидательную, трудовую деятельность человека. Способность к саморегуляции, к опосредованию своего поведения он считал наивысшим критерием развития личности [4; с.85-87].

Представители теории фрустрации считали, что движущей силой развития человеческой личности является наличие преодоление препятствий, которые всегда существуют, потому что внешний мир враждебен человеку.

Таким образом, в подходах к пониманию и формированию личности нет и намека на единообразие. Поэтому личности отличаются друг от друга, но в высшей школе их объединяет цель – стать «на выходе конкурентноспособными и профессионально подготовленными. Но как научить их этим качествам, сохраняя при этом свободную личность?

А.Н.Новиков [11] справедливо отмечает, что построение учебного материала происходило и происходит так, как будто знания, накопленные обществом (научные знания), передаются следующему поколению без опосредования их личностью.

Принимая во внимание множество личностей с различным «багажом знаний» образовательный стандарт объединяет их – «на выходе» - должна сформироваться «обогащенная» знаниями, умениями и навыками компетентная личность. Требования к подготовке специалистов определены стандартом, также как и минимальный набор знаний, которым должен овладеть тот или иной студент (обучающийся), и которые определены в рабочих программах учебных дисциплин.

Стандартом государственного и муниципального управления, в частности, предусмотрено, что при разработке и реализации программы бакалавриата необходимо ориентироваться на конкретный вид профессиональной деятельности, к которому готовится обучающийся.

Формирование компетенций, определенных стандартом требует разнообразия подходов при конструировании образования, принимая во внимание на «входе» «разнообразие личностей». Подход людей к задачам, требующим применения познавательных навыков, отличается постоянством, равно как установки и эмоции, с которыми они подходят к различным ситуациям.

Однако индивидуальные когнитивные стили [5; с.104] при этом весьма различны. Акцент на опережающее обучение самый надежный, но он требует постоянной корректировки учебных планов и рабочих программ, с учетом складывающихся внешних и внутренних ситуаций в обществе и у обучающихся.

Опережающее обучение строится в русле того, как развивается всякая деятельность: от потребности к мотиву и от мотива к цели [7; с. 101].

При подборе учебных дисциплин и формировании образовательных циклов целесообразно придерживаться следующих направлений:

1) определение базовых понятий и терминов не только в части изучаемой дисциплины, но и профессии (конкретного вида профессиональной деятельности, к которой готовится обучающийся, так называемый глоссарий);

2) переплетение базовых понятий и терминов, в части специализации (или дисциплины) с иными изучаемыми дисциплинами: межпредметные связи, допускающие рядоположенность явлений из разных учебных дисциплин, их параллельное существование и одновременно интеграцию и рождение новых «понятий».

Сущность прогресса в науке и образовании заключается не в развитии наук, техники, технологий и производства самих по себе, а в их согласованном взаиморазвитии, в упрочении связей между ними, проявляющихся на общекультурном, образовательном и специально-научном уровнях обученной личности [10; с.3].

Опережающее профессиональное образование – системное направление, проявляющееся во взаимодействии предметных подходов и их содержания, процессов и результатов передачи знаний, направленных на развитие у человека природных способностей к активному, деятельностному, гуманистически ориентированному мышлению и поведению, на формирование инновационного, преобразующего интеллекта, реализующегося в активной, деятельностной практике [3].

В.Г.Онушкин и Е.И.Огарев интерпретируют это направление как «образование, содержание которого сформировано на основе предвидения перспективных требований к человеку как к субъекту различных видов социальной деятельности» [12, с.114-115]. Это предполагает использование многовариантных подходов и методов в обучении, решений проблемных ситуаций, развитие личности как таковой, поскольку окончательный выбор напрямую зависит от нее самой и ее системы ценностей.

И.Я.Лернер отмечал, что развитие в процессе обучения представляет собой возникновение и углубление таких новообразований в структуре личности, которые обуславливают способность универсально использовать эти новообразования в своей деятельности [9, с.7-11], а значит опережать или упреждать.

Л.С.Выготский отмечал, что «обучение только тогда является хорошим, когда оно является создателем развития. Оно побуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, которые находятся в стадии созревания и лежат в «зоне ближайшего развития». Обучение должно забегать вперед развития, ускорять его и вызывать новообразования [18].

Таким образом, опережающее обучение подразумевает развитие самостоятельного мышления обучающихся, порой опережающее их даже возрастные возможности и жизненный опыт. К сожалению, нельзя предусмотреть и предугадать проблемные ситуации, с которыми столкнется выпускник по завершению обучения, зачастую это не представляется возможным.

Ориентация на опережающее обучение позволит сформировать у студента ЗУ-Ны, необходимые и достаточные не только для профессиональной деятельности, но и позволит им справляться с многими проблемными ситуациями, гибко реагировать на них в профессиональной сфере, сочетать при этом компетентность с гражданской ответственностью, сохраняя мировоззренческий кругозор и нравственное сознание. От включения в социальную деятельность зависит как социально-психологический комфорт личности, так и благополучие общества в целом (2; с. 336).

Литература

1. Гавра Д. Основы теории коммуникации. СПб.: Питер, 2011. -288с.
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. - 572 с.

3. Ермоленко В.А. Теоретические основы проектирования содержания непрерывного профессионального образования. Автореф. дис.доктора пед. наук. - Казань. – 1999. - 36 с.
4. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии», Изд-во Московского университета, 1982. – 128 с.
5. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. М. Изд-во «Прогресс». 1977. – 259 с.
6. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. - М.: Высшая школа, 1991. – 355 с.
7. Леонтьев А.Н. Сознание. Деятельность. Личность. М. 1977. - С.101
8. Лернер И.Я. Содержание образования. - М.: Высшая школа. – 97с.
9. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактической позиций// Педагогика 1996 № 2, С. 7-11
10. Милашевич В.В. Опережающее обучение и его место в познании: Препринт/ Тихоокеанский институт географии. Владивосток: ДВНЦ АН СССР, 1986. - 26 с.
11. Новиков А.М. Обучение: развитие опыта личности, режим доступа <http://www.anovikov.ru/artikle/obuch.htm>
12. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. - Сб.: Воронеж, 1995. - С. 114-115
13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 декабря 2014 г. N 1567 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата)
14. Сергейчук А.В. Социология управления: Учебник. – СПб.: Изд.дом «Бизнес-пресса», 2002.- 240 с.
15. Социология управления: учебное пособие для студентов вузов/ Абрамов А. П. , Боев Е. И. , Каменский Е. Г.- М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. - 385 с.
16. Социология управления: учеб. пособие / Н. В. Майорова, С. А. Баркалов, А. И. Половинкина, И. С. Половинкин. — Воронеж: Научная книга, 2011. — 403 с.
17. Урсул. А.Д. Устойчивое развитие, становление ноосферы и опережающее образование// Глобальные экологические проблемы на пороге XXI века: Материалы научной конференции, посвященной 85-летию академика А.Л. Яншина. М. «Наука», 1998. – 273-296.
18. Формирование учебной деятельности студентов // под ред. Ляудис. – М. Изд-во МГУ, 1989. - 240 с.
19. Чмырева М.Я. Психологизация образования как условие развития индивидуальности // Психологические основы профессиональной подготовки специалиста в высшей школе: Материалы межвузовской научно-практической конференции. Ч.1 / Институт КВШУ. – Калининград, 2003. – С. 21-24.
20. Швырев В.С. Философия образования: состояния, проблемы и перспективы // Вопросы философии. - 1995. - № 11 , С. 3-34.
21. Adler A., Individual psychology.- In. Linddzey G., Holl C. (Eds.) Theories of Personality. N. Y., 1965, p. 97-104.
22. Ellis A. K., Fouts J. T. Research on educational innovations. – Princeton Junction, 1993.
23. Paul R.W. Critical thinking: Fundamental to education in a free society // Educational Leadership. – 1984. – Vol. 42. – p.. 4-14.
24. Sillivan H.S. The collected Works of Harry Stack. N.Y. 1965, p. 111